Lecture d'une application de littérature de jeunesse sur IPAD par des élèves de CM1 à des élèves de petite section

Laura Chapelet, Aline Soudais

▶ **To cite this version:**

Laura Chapelet, Aline Soudais. Lecture d'une application de littérature de jeunesse sur IPAD par des élèves de CM1 à des élèves de petite section. Education. 2019. dumas-02365003

HAL Id: dumas-02365003

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02365003

Submitted on 15 Nov 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.

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

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2018 - 2019

LECTURE D'UNE APPLICATION DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE SUR IPAD PAR DES ÉLÈVES DE CM1 À DES ÉLÈVES DE PETITE SECTION

Laura CHAPELET

Aline SOUDAIS

Directeur du mémoire : Christine BOUTEVIN

Assesseur : Françoise MOREL

Soutenu le : Jeudi 23 Mai 2019

LECTURE D'UNE APPLICATION DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE SUR IPAD PAR DES ÉLÈVES DE CM1 À DES ÉLÈVES DE PETITE SECTION

Mots clés : iPad – application de littérature de jeunesse – multimodalité – lecture à haute voix – médiation

Résumé : Le numérique est en plein essor et les outils technologiques pénètrent de plus en plus dans les écoles. Néanmoins, leur utilisation en tant que véritables supports didactiques reste encore assez rare, en particulier dans les domaines littéraires. Ce travail de recherche avait pour objectif de mettre en évidence les compétences mobilisées par des élèves de CM1 lors de la lecture d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à des élèves de PS. Les séances de lecture intercycles ont permis d'identifier des compétences langagières, discursives, communicationnelles, technologiques et multimodales mises en œuvre par les élèves médiateurs. Il semble donc que la manipulation de la tablette numérique pour la lecture d'une œuvre littéraire hypermédiatique favorise le développement de compétences liées à la lecture à haute voix, mais permette également aux élèves d'appréhender autrement cet outil numérique en l'utilisant au service de la compréhension du récit.

READING OF A HYPERMEDIA CHILDREN'S APPLICATION ON IPAD BY YEAR 5 PUPILS TO PRESCHOOL CHILDREN

Keywords: iPad – children's literature application – multimodality – aloud reading – mediation

Summary: Digital is booming and technological tools are entering schools more and more. Nevertheless, their use as real teaching aids is still quite rare, especially in the literary fields. This research work aimed to highlight the skills mobilized by year 5 pupils during the reading of a hypermedia children's literature application to preschool children. The inter-cycle reading sessions identified language, discourse, communication, technological and multimodal skills implemented by mediator pupils. It seems that the manipulation of the digital tablet for reading a hypermedia literary work promotes the development of skills related to reading aloud, but also allows pupils to learn otherwise this digital tool by using it at the service of understanding the story.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans l'accompagnement de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner notre sincère gratitude.

Premièrement, nous souhaiterions remercier chaleureusement Christine Boutevin, notre directrice de mémoire, pour nous avoir associées à ce projet de recherche innovant mais aussi pour sa disponibilité et ses précieux conseils qui ont nourri notre travail de réflexion. Son expertise, sa grande bienveillance ainsi que son exigence nous ont amenées à faire un travail de recherche plus en profondeur et surtout à nous questionner professionnellement.

Merci également à A.C. pour son accueil chaleureux, son écoute et sa patience lors de nos nombreuses visites au Centre de Recherche et de Documentation. Ses explications quant au prêt du matériel informatique et sa flexibilité ont rendu nos recherches et expérimentations plus sereines.

Nous adressons également notre reconnaissance à Françoise Morel pour avoir accepté d'être l'assesseur de ce mémoire et pour tous les conseils apportés.

Nous désirons aussi remercier B.P. pour le tournage réalisé en classe avec les élèves de CM1 ainsi que sa gentillesse tout au long de notre collaboration.

Ensuite, nos remerciements s'adressent à nos collègues et à notre cercle familial pour leur soutien moral et leurs encouragements. Dans ces proches, nos conjoints respectifs ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire grâce à leur relecture et leurs remarques.

Enfin, et non des moindres, un grand merci à nos élèves sans lesquels nous n'aurions pas pu recueillir les données pour notre recherche. Merci pour leur confiance en nous, leur motivation sans faille, leur prise de responsabilité et leur indéniable soif d'apprendre.

SOMMAIRE

INTRODUCTION ..... **- 1 -**

CHAPITRE 1 : L'école et la lecture littéraire à l'ère du numérique ..... **- 5 -**

I. Les outils numériques au service de la littérature ..... - 5 -

I. 1. Le numérique en tant que nouveau vecteur d'apprentissage ..... - 5 -

I.2. La littérature numérique : un objet de lecture en plein essor ..... - 6 -

I.2.1. L'évolution du livre papier au livre numérique ..... - 6 -

I.2.2. Les différents types de littérature numérique ..... - 7 -

I.3. Les applications de littérature de jeunesse numérique ..... - 7 -

I.3.1. L'œuvre hypermédiatique : définition et caractéristiques ..... - 7 -

I.3.2. Des supports littéraires innovants ..... - 9 -

I.3.3. Le concept de littératie médiatique ..... - 10 -

I.3.4. Les différentes compétences associées à la littératie médiatique ..... - 10 -

I.4. Les intérêts des œuvres hypermédiatiques en contexte scolaire ..... - 12 -

II. La lecture à haute voix d'une œuvre littéraire ..... - 13 -

II.1. Une opération complexe pour le lecteur ..... - 13 -

II.2. Les différents types de lecture à haute voix ..... - 14 -

II.3. La lecture à haute voix pour autrui : transmettre la littérature ..... - 15 -

II.4. Les compétences en lecture à haute voix pour autrui ..... - 16 -

II.5. De la médiation culturelle à la "médiation littéraire" ..... - 17 -

III. L'apprentissage coopératif à l'école ..... - 18 -

III.1. Le tutorat : un concept pédagogique au service des apprentissages ..... - 18 -

III.2. Les avantages du tutorat intercycles ..... - 19 -

III.3. Une véritable interaction entre lecteur et auditeur ..... - 20 -

III.4. Des gestes de médiation spécifiques ..... - 21 -

IV. La réception d'une œuvre littéraire ..... - 22 -

IV.1. La compréhension de récits au cycle 3 : entre analyse fine et réaction personnelle ..... - 22 -

IV.2. La compréhension de récits en cycle 1 : entre développement psychologique et étayage ..... - 23 -

CHAPITRE 2 : Analyse de l'œuvre choisie et expérimentation pour la recherche ..... - 26 -
I. L'œuvre hypermédiatique ..... - 26 -
I.1. Un livre numérique indépendant ..... - 26 -
I.2. Une histoire originale à l'univers merveilleux ..... - 27 -
II. Justification du choix de l'œuvre ..... - 27 -
III. La lecture à haute voix d'une œuvre hypermédiatique expérimentée en classe ..... - 31 -
III.1. Séquence menée en classe de petite section ..... - 32 -
III.2. Séquence menée en classe de CM1 ..... - 36 -
III.2.1. Découverte du support numérique de lecture ..... - 36 -
III.2.2. Lecture active de l'histoire : renseignement de fiches outils ..... - 36 -
III.2.3. Résumé de l'histoire : mise en commun des éléments essentiels - 37 -
III.2.4. Débat littéraire : questionnement autour des valeurs ..... - 37 -
III.2.5. Analyse de l'œuvre : recherche des éléments de médiation ..... - 38 -
III.3. Lecture de l'application : rencontre des deux classes ..... - 39 -
CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données issues de l'expérimentation ..... - 40 -
I. Eléments de convergence avec la recherche ..... - 40 -
I.1. Compétence langagière ..... - 40 -
I.2. Compétence discursive ..... - 42 -
I.4. Compétence communicationnelle ..... - 45 -
I.5. Compétence technologique ..... - 47 -
I.6. Compétence multimodale ..... - 48 -
II. Eléments de médiation non exploités ..... - 49 -
III. Forces et faiblesses de l'expérimentation menée ..... - 50 -
III.1. Limites et écueils de l'étude ..... - 50 -
III.2. Avancée et continuité de l'étude ..... - 51 -
CONCLUSION ..... - 52 -
BIBLIOGRAPHIE ..... - 54 -
ANNEXES ..... - 58 -

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : récapitulatif des cinq compétences générales en littératie numérique, adapté de Lacelle *et al*, 2015.....- 11 -

Tableau 2 : extrait commenté d'un verbatim issu de la phase de découverte du lexique en cycle 1.....- 34 -

Tableau 3 : exemple justifié d'adaptation du texte issu de l'application *Imagica*.. - 35 -

Tableau 4 : éléments de médiation de la lecture à haute voix mis en évidence par les élèves de CM1 en séance 5.....- 41 -

Tableau 5 : types de questions posées par les élèves de CM1 aux élèves de PS lors de la lecture de l'application .....- 42 -

Tableau 6 : exemple de discours prescriptifs produits par les élèves de CM1 lors des jeux interactifs.....- 44 -

Tableau 7 : idées de positionnement de la tablette numérique proposées par les élèves de CM1 lors de la séance 5 .....- 46 -

INTRODUCTION

« Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime lire la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est : parce qu'elle m'aide à vivre » (Todorov, 2007, p. 15). Lire est un moment privilégié, où l'esprit humain peut s'évader où il le souhaite et imaginer ce que bon lui semble. C'est en cela que la littérature de jeunesse à l'école est primordiale, afin que les élèves puissent acquérir une ouverture d'esprit nécessaire pour développer leur imagination et comprendre le monde qui les entoure. Dès la Petite Section (PS) d'école maternelle, les élèves découvrent l'univers de l'écrit à travers les albums lus quotidiennement, leur permettant ainsi d'être confrontés aux valeurs du monde dans lequel ils vivent. Ce premier contact avec la littérature vise à créer une culture commune pour l'ensemble des élèves. La variété des univers de chaque ouvrage et l'originalité des personnages sont autant d'aspects qui sollicitent l'imaginaire de l'enfant, favorisent leur capacité d'analyse et de création mentale, permettant de développer un répertoire émotionnel riche.

C'est seulement au cours de l'année 2002 que la littérature de jeunesse a fait son entrée officielle dans les programmes de l'école primaire. Aujourd'hui, elle est désormais omniprésente dans les classes d'écoles maternelles et élémentaires. Pourtant, elle a intégré le milieu scolaire longtemps avant son introduction par l'institution. En effet, nombreux sont les enseignants qui déjà, depuis plusieurs générations, lisent et font lire des œuvres littéraires à leurs élèves. Nous avons pour la plupart, dès la petite enfance, été confrontés à des textes patrimoniaux tels que les contes ou les fables. L'école maternelle occupe d'ailleurs une place centrale quant à la découverte de la langue écrite à travers différents supports, notamment la littérature de jeunesse. Si l'accent est mis sur le plaisir de la lecture, la littérature de jeunesse permet aussi de poser les premières pierres dans la construction du langage écrit. La légitimation de la littérature de jeunesse à l'école se poursuit à travers les programmes de 2008, malgré un rôle moins prépondérant compte-tenu de l'accent mis sur l'étude de la langue en français. En 2015, le ministère de l'Éducation Nationale a choisi de donner une place importante à la littérature en créant le domaine de la *Culture littéraire et artistique* au cycle 3, avec six entrées thématiques mettant chacune l'accent sur une des fonctions de la lecture. Il existe également des listes de référence officielles[1], spécifiques à chacun des trois cycles de l'école primaire, qui sont régulièrement actualisées et permettent aux enseignants de procéder à leurs choix didactiques parmi un ensemble d'ouvrages recommandés et adaptés au niveau de leurs élèves. Tous les moyens sont ainsi mis en œuvre pour apporter aux élèves un goût pour la lecture et une acculturation à la littérature dès le plus jeune âge.

[1] Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018

Nous sommes professeures des écoles stagiaires dans deux écoles voisines de la même commune, l'une enseignante en cycle 1 avec des élèves de PS, l'autre enseignante de cycle 3 auprès d'élèves de CM1. Dès la rentrée scolaire, nous avons pu faire un constat commun dans nos deux classes : de manière générale, nos élèves éprouvent des difficultés à s'approprier la littérature de jeunesse, voire à y trouver de l'intérêt. En PS, ils considèrent le livre en tant qu'objet quelconque, et la lecture offerte d'albums lors des temps de regroupement quotidiens ne s'avère pas suffisante pour leur faire acquérir les compétences nécessaires à la compréhension du récit. Quant aux élèves de CM1, la majorité d'entre eux observe simplement les images des albums et ne s'intéresse pas aux romans dans la bibliothèque de classe. De plus, certains ne s'adonnent jamais à une lecture autonome, et requièrent souvent la présence d'un camarade pour ne pas avoir à lire seuls. Nous avons ainsi réinterrogé notre pratique professionnelle de l'enseignement de la littérature afin de trouver un moyen attractif amenant nos élèves à devenir acteurs de leur lecture, et à prendre du plaisir à travers la littérature de jeunesse.

A l'heure actuelle, l'offre éditoriale d'ouvrages pour la jeunesse est extrêmement vaste. On retrouve en effet des livres animés, des contes musicaux, des ouvrages pop-up, des kamishibaïs, et bien d'autres encore. Mais avec l'avènement des nouvelles technologies, ce sont désormais les ouvrages numériques qui se développent dans notre société connectée. Or, en analysant les listes de référence en littérature de jeunesse du cycle 1 au cycle 3, nous avons pu remarquer que le support privilégié par l'institution est bel et bien le livre en version papier exclusivement. Malgré la présence de quelques ouvrages accompagnés de CD-roms, notamment en cycle 1, on voit de manière évidente l'absence du numérique parmi les supports recommandés pour l'acculturation littéraire des élèves.

Pourtant, les intervenants du projet LINUM, financé par le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre de l'appel à projets *Services et contenus numériques innovants pour les apprentissages fondamentaux à l'École*, considèrent que l'outil numérique peut permettre de faire évoluer l'enseignement-apprentissage de la littérature (Perrin-Doucey et Acerra, 2018). D'autre part, il est avéré que la présence d'un écran interactif favorise généralement l'entrée des élèves dans l'activité de par son côté attrayant, stimulant ainsi leur goût pour la lecture. Or, les programmes de 2015 de l'école maternelle précisent bien l'importance d'apprendre en jouant et en s'exerçant. Ils rappellent également que les enfants étant de plus en plus tôt en contact avec les nouvelles technologies, « le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée »[2]. Depuis 2017, le Ministère de l'Éducation Nationale a d'ailleurs lancé l'appel à projets *Écoles numériques innovantes et ruralité* afin de soutenir le développement du numérique dans les écoles des petites communes rurales.

[2] Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 18

Dans la continuité de notre raisonnement, nous avons souhaité faire découvrir aux élèves de PS une autre approche de l'univers littéraire à travers le numérique, et plus précisément à l'aide d'une application de littérature de jeunesse. La tablette étant un objet encore controversé en contexte scolaire et peu utilisé en tant que support de lecture dans les classes, nous aimerions en faire un outil au service des apprentissages et notamment en ce qui concerne le domaine de la lecture littéraire. Par ailleurs, étant donné la proximité de nos écoles, il nous a semblé intéressant de mutualiser les apprentissages en mettant en place un tutorat entre nos deux classes. Ainsi, notre démarche s'est orientée vers une lecture intercycles, qui selon nous favoriserait l'émergence d'un nouvel attrait des élèves pour la littérature. Mais finalement, pourquoi faire lire une application de littérature de jeunesse par des élèves de CM1 aux élèves de PS ? Notre travail de recherche interroge ainsi les pratiques actuelles de lecture de la littérature de jeunesse à l'école primaire.

Certains chercheurs tels que Catherine Tauveron (2002) ou encore Véronique Boiron (2010, 2012, 2014), pour ne citer qu'elles, se sont questionnés sur les pratiques mises en œuvre pour l'apprentissage de la lecture littéraire à l'école et les composantes s'y afférant. Elles ont ainsi démontré qu'en maternelle, la médiation à travers les gestes professionnels de l'enseignant est essentielle pour une entrée facilitée dans le récit. Néanmoins, dans la réalité de la classe, cette expertise en actes n'est pas toujours suffisante pour motiver les jeunes enfants et garantir leur réception de l'histoire. Vivianne Bouysse (2006), spécialiste de l'école maternelle, explique ainsi en quoi il est important de faire varier les médiateurs de lecture. Ce qui nous conforte dans l'idée que la lecture par les CM1 pourrait favoriser un développement mutuel de compétences, ainsi qu'une entrée facilitée dans le récit pour les élèves de PS. Nous avons choisi de travailler plus spécifiquement sur les compétences mobilisées dans le cadre de la lecture littéraire au moyen d'une application de littérature de jeunesse. Au fil de ce travail de recherche, nous essayerons donc de répondre à la question suivante : **Quelles compétences sont mobilisées par des élèves de CM1 lors d'une lecture d'application de littérature de jeunesse à des élèves de PS ?**

Notre étude s'inscrit de fait dans les perspectives de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 :

> *[Les technologies numériques] peuvent devenir un formidable moteur d'amélioration du système éducatif et de ses méthodes pédagogiques, en permettant notamment d'adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant, de développer la collaboration entre les élèves, de favoriser leur autonomie, de rapprocher les familles de l'école et de faciliter les échanges au sein de la communauté éducative (p. 44).*

Le point de départ de ce travail de recherche a été de mettre en évidence les caractéristiques de la littérature de jeunesse numérique, afin de mieux appréhender le panel de compétences stimulées par l'utilisation d'un support technologique dans l'approche de l'univers de la lecture numérique. Par la suite, nous avons cherché une application de littérature de jeunesse qui puisse correspondre à nos objectifs, et qui soit adaptée ou adaptable aux niveaux de nos classes respectives. Après avoir préalablement analysé diverses applications proposées sur le marché éditorial, notre choix s'est dirigé vers l'application *Imagica : l'île du bout du monde(s)*, de l'éditeur Via Fabula. Nous avons ainsi mis en œuvre deux séquences didactiques s'appuyant sur cette œuvre littéraire numérique, chacune visant à étudier différents aspects de celle-ci afin de préparer la lecture de l'application aux élèves de PS par les élèves de CM1.

Afin de présenter nos travaux, nous exposerons dans un premier temps les éléments théoriques concernant la littérature de jeunesse numérique, en particulier les compétences en littératie numérique. Nous analyserons également les caractéristiques de la lecture littéraire à haute voix pour autrui à travers le dispositif du tutorat, ainsi que les gestes professionnels nécessaires à la compréhension d'un récit. Dans un deuxième temps, nous ferons l'analyse de l'application de littérature de jeunesse que nous avons choisie comme support de travail, avant d'en préciser les modalités d'exploitation dans les deux classes. Dans un troisième temps, nous nous attacherons à examiner les gestes de médiation mis en œuvre par les élèves de CM1 lors de la lecture de l'application de littérature de jeunesse numérique aux élèves de PS. Enfin, une dernière partie sera consacrée à une prise de recul vis-à-vis de ce travail de recherche, où nous tâcherons d'apporter un regard critique quant à nos choix professionnels et aux résultats obtenus au terme de cette expérimentation.

CHAPITRE 1 : L'école et la lecture littéraire à l'ère du numérique

I. Les outils numériques au service de la littérature

I. 1. Le numérique en tant que nouveau vecteur d'apprentissage

Depuis quelques décennies, notre société est indéniablement entrée dans l'ère du numérique. En effet, avec l'évolution exponentielle des nouvelles technologies, l'utilisation par la population de supports numériques divers et variés tels que les ordinateurs, les téléphones portables ou encore les montres connectées a considérablement augmenté. A l'heure actuelle, nous sommes pour la plupart dépendants de cette généralisation du numérique, qui a investi l'ensemble des modalités de communication. Il semble donc essentiel de donner aux futures générations d'élèves les outils nécessaires pour appréhender cette révolution technologique et s'approprier les différents supports afin d'en avoir une utilisation maîtrisée et pertinente.

C'est ainsi une des missions qui a été donnée à l'école, avec une évolution significative de la place accordée au numérique dans les programmes scolaires. Dans le deuxième domaine du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (*Les méthodes et outils pour apprendre*), il est écrit que : « [l]'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration »[3]. Pour favoriser l'entrée des outils numériques à l'école et permettre aux enseignants d'avoir accès à ces ressources, de plus en plus de matériel est mis à disposition des classes : des TBI (Tableau Blanc Interactif), des mallettes mobiles, des vidéoprojecteurs, des tablettes, des ordinateurs. Dès l'école maternelle, les recommandations institutionnelles mettent en avant la nécessité d'apprendre aux élèves à manipuler correctement les outils numériques, tout en tenant compte bien entendu de leur jeune âge. Ainsi, comme le précisent les programmes de l'école maternelle, « de la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : […] manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique…»[4]. De plus, les instructions officielles rappellent que « dès leur plus jeune âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies »[5], ce qui est une raison d'autant plus évidente d'apprendre aux élèves à utiliser celles-ci.

[3] Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, p. 4
[4],[5] Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 18

A l'école élémentaire, les outils numériques voient leur utilisation décuplée, avec en parallèle une éducation aux médias et à l'information qui a fait son apparition afin de sensibiliser les élèves aux nouveaux moyens de communication, en particulier ceux relevant de l'immatériel. Les enseignants mobilisent de plus en plus les outils numériques dans la plupart des domaines d'apprentissage, comme par exemple les mathématiques avec la programmation sur ordinateur ou encore la géographie avec le logiciel en ligne Google Earth. En revanche, il s'avère que le domaine de la littérature scolaire reste encore un peu en retrait vis-à-vis des innovations technologiques. Ainsi, « même si la place du numérique dans la formation en lettres s'accroît, les ressources et les instruments initialement destinés aux usages scolaires restent rares » (Perrin-Doucey et Acerra, 2017, p. 199). Pourtant, la littérature numérique est en plein essor, et tente progressivement d'entrer à l'école.

I.2. La littérature numérique : un objet de lecture en plein essor

I.2.1. L'évolution du livre papier au livre numérique

Comme l'expliquent Perrin-Doucey et Acerra (2017), jusqu'à aujourd'hui le numérique s'est installé en tant que support très innovant mais il n'est pas encore toujours pensé et conçu pour pouvoir être au cœur des méthodes d'enseignement dans les classes. Ces chercheurs ont alors fait un double postulat. Tout d'abord, la littérature de jeunesse constitue un objet d'apprentissage qui a traversé les âges. Ensuite, le développement exponentiel du numérique à l'école permet d'apporter une dimension nouvelle à la lecture littéraire, car il l'enrichit à la fois de médias mais aussi de fonctionnalités qui se révèlent être adaptés aux diverses modalités d'apprentissage. Par ailleurs, le numérique a réellement redessiné les frontières de l'apprendre et du faire, en donnant aux élèves l'opportunité de manipuler et d'être acteurs de leurs apprentissages. Il nous semble donc que l'application de littérature de jeunesse nous permet d'utiliser le numérique en tant que véritable outil didactique, et de faire découvrir à nos élèves de « nouvelles formes littéraires numériques » (Lacelle et Lieutier, 2014, p. 56).

Depuis de nombreuses années maintenant, la notion de livre s'est vue petit à petit transformée. En effet, la vision que nous portons en tant qu'individus sur cet objet tend à changer au fil des générations, et ceci en fonction des nouvelles technologies qui le concerne plus ou moins. A l'heure actuelle, ces nouvelles technologies sont principalement d'ordre numérique. Dès lors, dans une société connectée où Internet et les écrans règnent, l'objet livre n'échappe pas non plus aux règles. Avec cette véritable révolution numérique, la littérature ainsi que les métiers éditoriaux sont largement plus influencés par les technologies numériques qu'au siècle dernier. Notamment, c'est l'apparition des premières liseuses électroniques dès l'année 2007 qui a marqué une avancée indéniable pour la littérature numérique.

Depuis, le marché du livre numérique reste en constante évolution, et propose désormais de nombreux autres outils tels que les applications de littérature de jeunesse numérique disponibles sur tablettes tactiles. Lacelle et Lieuter (2014) soulignent ainsi que l'avènement des supports numériques a entrainé une modification drastique de la lecture-écriture. En effet, ces supports proposent un fonctionnement multimodal qui complexifie de manière significative notre rapport aux sens à travers différents aspects : le mode visuel (présence d'illustrations), le mode cinétique (nécessité de mouvements sur l'écran) et le mode sonore (écoute de bruitages et d'extraits audio). Cette large gamme de potentialités se retrouve dans différents types de littérature numérique qu'il importe de distinguer.

I.2.2. Les différents types de littérature numérique

Pour caractériser cette littérature moderne et novatrice générée par les nouvelles technologies, Lacelle et Lieuter (2014) en distinguent trois types :

(i) la littérature virtuelle, qui est celle publiée sur Internet, autrement dit les œuvres numérisées et accessibles en ligne mais également les contenus des blogs et autres réseaux sociaux
(ii) la littérature numérique (cyberlittérature), qui se définit par une utilisation pertinente du dispositif informatique en tant que médium et met ainsi en œuvre une ou plusieurs propriétés spécifiques à ce médium
(iii) la littérature augmentée, qui est la plus récente et à laquelle sont ajoutées des fonctionnalités technologiques diverses (réalité augmentée, jeux interactifs, partage, commentaires)

Dans cette troisième et dernière catégorie qu'est la littérature augmentée, on retrouve notamment les applications de littérature de jeunesse disponibles sur tablettes tactiles. Ces supports numériques sont en plein développement et de nombreuses maisons d'édition prennent le parti de cette nouvelle forme de littérature afin d'attirer les lecteurs. Les applications de littérature de jeunesse sont donc des œuvres numériques innovantes qui nécessitent d'être définies.

I.3. Les applications de littérature de jeunesse numérique

I.3.1. L'œuvre hypermédiatique : définition et caractéristiques

D'un point de vue tout d'abord littéraire, il est possible de décrire les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse comme étant des tissus littéraires et technologiques destinés au monde de l'enfance et qui sont préférentiellement conçues afin d'être lues sur des supports tactiles (Guilet et Pelard, 2016). En tant que véritables livres numériques enrichis, elles contiennent « d'autres objets que

le texte du livre, comme de la vidéo, de la musique ou généralement du son » (Prost, Maurin et Lekehal, 2013, p. 12). Autrement dit, ces applications sont conçues de manière à permettre une lecture dynamique, qui prend en compte plusieurs aspects. Elles redistribuent ainsi les cartes et offrent une nouvelle dimension de lecture, qui gagne encore à être explorée.

Selon la huitième édition (2018) du baromètre SOFIA/SNE/SGDL sur les usages du livre numérique, les œuvres littéraires numériques ne détournent pas les lecteurs des œuvres sur supports papiers et le marché numérique n'occupe pour le moment qu'une place modérée sur la place de l'édition (Petitjean, 2015). Le Digital Book World abonde dans ce sens en précisant que « si le pourcentage d'enfants lecteurs d'e-books a doublé depuis 2010, 80% d'entre eux déclarent continuer à lire des livres imprimés pour le plaisir » (Petitjean, 2015, p. 2). Cette technologie permet en effet simplement d'offrir de nouvelles passerelles à la lecture. Les histoires numériques sur tablette séduisent néanmoins de plus en plus le public de lecteurs et se créent une place davantage assurée dans l'univers du digital. D'autre part, les plus gros lecteurs d'ouvrages papier sont également ceux qui s'adonnent le plus à la lecture numérique (Barbagelata, Inaudi & Pelissier, 2014). Celle-ci permet de rapprocher les enfants de la lecture grâce à leur potentiel d'actions en jouant sur le texte écrit, les images, les bruitages mais également au travers d'animations interactives. Ces applications ne sont pas antinomiques au livre papier, mais apportent au contraire une dimension nouvelle à la lecture. Souvent elles les complètent, autrement dit, il s'agit d'adaptations des œuvres imprimées (le livre *avant* l'œuvre hypermédiatique pour reprendre le terme employé par Louichon et Acerra, 2018). C'est par exemple le cas de l'application *Moi j'attends*, réalisée par France Télévision à partir de l'album éponyme écrit en 2013 par Cali et Bloch, qui « reprend le format à l'italienne de l'édition originale en le transformant en un flux continuel d'écrans » (Louichon et Acerra, 2018, p. 44), tout en positionnant le livre en tant que point de départ pour penser de manière pertinente l'œuvre littéraire hypermédiatique. D'autres applications de littérature de jeunesse sont elles-mêmes à l'origine de nouveaux livres (le livre *après* l'œuvre hypermédiatique). On peut ainsi citer l'application *Dandelion* qui, après un succès médiatique international, a donné lieu à l'édition imprimée de même nom, un album écrit par Scott David en 2013. Plus récemment, le marché éditorial a initié une approche (le livre *avec* l'œuvre hypermédiatique) qui nécessite d'utiliser conjointement un livre imprimé et une application numérique (*Graou* [Step In Books, 2017]). Le lecteur peut alors mettre en évidence des contenus cachés qui n'apparaissent pas sur la version papier (Louichon et Acerra, 2018), mais qui sont révélés par le positionnement de l'écran au-dessus des pages du livre. Une quatrième catégorie concerne les applications de littérature de jeunesse dans lesquelles les auteurs ont choisi d'intégrer diverses figurations du livre (le livre *dedans*), que ce soit en reproduisant sur l'écran un livre immatériel ou en optant pour des histoires ayant un lien avec l'acte de lecture (*Mon voisin* [Éditions de Braques et Tralalere, 2013]). Enfin, certaines sont

indépendantes d'une quelconque œuvre littéraire imprimée mais offrent des histoires inédites et uniques que l'on appelle alors des livres numériques enrichis, à distinguer des œuvres qui rassemblent à la fois le livre papier et l'écran. L'application *Imagica : l'île du bout du monde(s)* choisie dans le cadre de ce mémoire appartient ainsi à cette catégorie, car elle n'est en lien avec aucun livre imprimé et contient un univers qui lui est propre, du moins pour l'instant. Il existe donc un vaste marché éditorial en ce qui concerne les œuvres hypermédiatiques, qui n'est pas encore exploré dans son intégralité vis-à-vis de la concurrence du livre en version papier.

I.3.2. Des supports littéraires innovants

En effet, même s'il existe un certain nombre d'études relatives aux pratiques et caractéristiques de la littérature numérique scolaire (Bernard *et al*., 2013 ; Giroux *et al*., 2013 ; Beaudry et Brehm, 2017), encore peu de chercheurs se sont intéressés aux œuvres littéraires disponibles sur les écrans tactiles et leur utilisation didactique. Malgré l'ampleur commerciale des tablettes tactiles, il est rare que l'on entende parler des œuvres littéraires qu'elles contiennent, précisent Guilet et Pelard (2016). Les remarques portent souvent sur les aspects techniques, autrement dit le toucher, le tapoter ou encore le glisser sur l'écran tactile, plutôt que sur l'histoire en elle-même. Il est vrai que le livre demeure indéfectiblement stable, alors que l'écran relié est quant à lui caractérisé par une véritable fluidité (Guilet et Pelard, 2016). Avec une œuvre littéraire numérique telle que l'application de jeunesse, le défilement horizontal des écrans transpose en effet drastiquement le format classique de l'édition papier, sur laquelle on attrape la page pour la tourner. De plus, contrairement au livre classique, « des légères interactions programment l'intervention du lecteur et soumettent l'avancement narratif à la compréhension-interprétation de la scène » (Acerra et Louichon, 2018, p. 39). Ainsi, il y a une nécessaire participation de la part du lecteur, qui est « sollicité à réaliser un geste pertinent avec le contexte », car dans le cas contraire la narration de l'histoire demeure suspendue et le lecteur ne peut poursuivre la lecture (Acerra et Louichon, 2018, p. 39). Ces interactions tactiles entre l'écran et le lecteur ne se contentent pas de mettre en avant le simple jeu mais participent à la compréhension de l'histoire (Brehm, Beaudry, Lacelle et Lebrun, 2018). Une autre caractéristique des applications numériques, explicitée par Guilet (2016), est la possibilité d'accueillir plusieurs opérations directes en captant différents points de contact simultanés sur l'écran tactile. Autrement dit, cela permet d'envisager une utilisation par plusieurs personnes à la fois et donne ainsi une dimension de partage originale de la lecture, qui s'avère moins évidente avec un livre classique.

Quel que soit le support numérique utilisé, il semble donc indispensable de maîtriser un certain nombre de compétences afin d'appréhender l'ensemble des potentialités des œuvres hypermédiatiques. Cela suppose de mettre en évidence et de définir ces compétences numériques.

I.3.3. Le concept de littératie médiatique

Tous les nouveaux aspects mis en évidence précédemment définissent nécessairement un ensemble de « compétences requises pour effectuer un certain nombre de tâches » sur les supports médiatiques, que l'on appelle alors la littératie médiatique (Fastrez et De Smedt, 2013, p. 2). Par rapport à la lettrure classique, où il suffit de savoir lire et écrire, la littératie médiatique nécessite désormais une application de ces compétences au vaste univers du numérique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013). En réponse au développement effréné des outils technologiques et des modes sémiotiques numériques, un nouveau champ multidisciplinaire a vu le jour, à savoir la littératie médiatique multimodale. Ce domaine peine encore à faire son entrée reconnue en contexte scolaire, en particulier car les compétences impliquées ne sont pas véritablement maitrisées par les enseignants de manière générale. Pourtant, en tant que professionnel de l'enseignement exerçant à l'ère du numérique, il est essentiel d'avoir conscience des compétences mobilisables par les élèves lors de l'utilisation de tels supports médiatiques.

I.3.4. Les différentes compétences associées à la littératie médiatique

En explorant diverses recherches dans le domaine au Québec, Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) ont pu caractériser trois types de compétences en ce qui concerne la littératie médiatique :

> (i) la compétence informationnelle visant la capacité à utiliser des stratégies de recherche efficaces, à analyser, à organiser et à critiquer les sources d'information sur le web ;
> (ii) la compétence technologique visant l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ;
> (iii) la compétence multimodale visant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés (p. 76)

D'après ces chercheurs, la compétence informationnelle est plutôt mobilisée lors de l'utilisation d'Internet, ce qui n'est en aucun cas en lien avec notre projet. La compétence technologique concerne quant à elle la maîtrise de l'outil numérique en lui-même, en l'occurrence la capacité à manipuler correctement la tablette et les diverses fonctionnalités de l'application de littérature de jeunesse. Enfin, si l'on se réfère à la troisième compétence, le concept de multimodalité se définit comme la « conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production/émission/réception/compréhension d'un message » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 73). Ainsi, dans une application de littérature de jeunesse, il s'agit de la combinaison des images fixes et/ou

animées, des sons et du texte, pour former ce que les chercheurs appellent le multitexte ou hypertexte. Maîtriser les différentes composantes du multitexte n'est pas forcément intuitif pour tous les élèves, car il complexifie significativement le rapport au sens. L'approche d'un multitexte doit donc être travaillée en classe afin de mettre en évidence des modalités d'utilisation des supports médiatiques et développer les compétences multimodales en littératie médiatique des élèves. Or, « la compétence multimodale est pratiquement absente [des pratiques] et n'est pas mentionnée de manière explicite » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 78). Elle s'appuie pourtant sur les mêmes bases que les compétences linguistiques sollicitées lors d'une lecture d'œuvre imprimée, mais se destine à de nouvelles approches textuelles issues de supports technologiques en constante mutation.

Dès lors, des chercheurs ont construit une grille de compétences transdisciplinaires en littératie médiatique multimodale dont la finalité « est de favoriser la transmission et l'appropriation de contenus et de compétences disciplinaires en langue, en univers social et en arts, et par la suite, leur transposition transdisciplinaire » (Lacelle *et al*, 2015, p. 167). Elle répertorie cinq catégories de compétences à évaluer lors de la compréhension d'outils médiatiques de type multimodal tels qu'une application numérique de littérature de jeunesse : les compétences cognitives et affectives, les compétences pragmatiques générales, les compétences sémiotiques générales, les compétences modales spécifiques et pour finir les compétences multimodales, qui sont explicitées plus précisément dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : récapitulatif des cinq compétences générales en littératie numérique, adapté de Lacelle *et al*, 2015

Les compétences cognitives et affectives	La compétence sémiotique générale	La compétence pragmatique	La compétence modale spécifique	La compétence multimodale
Elles relèvent de la compréhension générale du texte. En l'occurrence, il s'agit de dégager le thème global du récit, en lever l'implicite, mobiliser ses savoirs en prenant appui sur ses représentations et ses expériences passées, sans oublier de faire la distinction entre fiction et réalité.	Une fois le thème reconnu, il est alors nécessaire de l'analyser. Par ailleurs, les signes et les symboles doivent être reconnus et compris par l'élève afin que celui-ci soit en capacité de les rattacher au thème par la suite. L'élève doit en outre être apte à isoler certains éléments propres à un genre textuel spécifique (récit, conte, poésie…). La maîtrise de l'ensemble de ces tâches lui permet alors de valider la compétence sémiotique générale.	Elle consiste à identifier les personnages du récit, le lieu concerné, la chronologie de l'histoire ainsi que la capacité à prendre en compte le contexte de réception. Autrement dit, il s'agit de cibler le public "visé" et le message intellectuel porté par le multitexte afin de pouvoir le transmettre à cet auditoire en considérant ses représentations.	Elle est considérée comme étant maitrisée lorsque l'élève "manipule tous les codes et modes sémiotiques (codes linguistiques, de l'image fixe, du langage sonore et gestuel, de l'image mobile)" (Lacelle et al., 2015, p.173).	Les élèves devront également acquérir la compétence multimodale, dont l'objectif est d'identifier le but et la pertinence de l'usage complémentaire des codes et les modalités de cette utilisation. L'élève doit alors comprendre l'usage de ces différents modes complémentaires, en identifiant et en analysant leur rôle. Il doit progressivement s'approprier les rouages de ces codes multimodaux pour savoir s'ils s'orientent vers une complémentarité, une opposition ou une amplification.

Ces cinq compétences générales peuvent être utilisées par les enseignants afin de cibler les différents aspects qui doivent être travaillés et maîtrisés par les élèves lors d'une lecture littéraire sur support numérique. Les trois premières catégories ne sont pas spécifiques au numérique car elles sont également évaluables dans le cadre de l'étude d'une œuvre littéraire imprimée. En effet, la compréhension de l'implicite du texte, la reconnaissance des éléments propres au genre littéraire ainsi que l'identification des personnages, de la chronologie et du lieu du récit sont des aspects qui couvrent l'ensemble des analyses menées sur les récits en littérature de jeunesse. En revanche, les compétences modale spécifique et multimodale concernent des éléments propres au support numérique, et sont nécessaires pour maîtriser la manipulation de tous les codes sémiotiques et percevoir leur complémentarité. Ces deux compétences doivent donc faire l'objet d'une analyse fine afin d'appréhender la capacité des élèves à utiliser correctement la tablette numérique ainsi que l'application de littérature de jeunesse dans un objectif de lecture à autrui. Cela rejoint en partie la compétence pragmatique qui permet à l'élève de percevoir le message et le contenu du multitexte afin de mieux le transmettre à un public.

I.4. Les intérêts des œuvres hypermédiatiques en contexte scolaire

En tant qu'enseignant, il est évidemment indispensable de sensibiliser les élèves aux effets néfastes d'une exposition régulière aux écrans (Leblanc, 2017). De plus, en ce qui concerne les élèves de maternelle qui sont encore très jeunes, il est déconseillé de dépasser un certain quota horaire d'utilisation des outils numériques afin de protéger les enfants de la lumière bleue des écrans. Il a en effet été démontré que les sources artificielles de cette dernière peuvent affecter notre vision en endommageant la rétine (Ratnayake *et al.*, 2018). Il est également important de ne pas habituer les jeunes enfants à délaisser les autres outils moins technologiques mais tout aussi susceptibles d'être sources d'apprentissage. Enfin, il ne faut pas oublier que cette approche nécessite du matériel, et qu'il est rare que les écoles disposent de moyens suffisants pour permettre aux enseignants de se procurer plusieurs tablettes numériques par classe.

Néanmoins, comme le mettent en avant Acerra et Louichon (2018), l'utilisation d'une application de littérature de jeunesse en classe se trouve être légitimée par le potentiel de scolarisation avéré des œuvres littéraires numériques. En effet, plusieurs projets de recherche ont déjà exploré cette dimension, par exemple le projet DigiLitEY en 2015 ou encore les travaux de Beaudry et Brehm en 2017 quant à l'utilisation de l'iPad en classe de français pour l'enseignement de la lecture-écriture. Malgré l'aspect encore marginal de l'utilisation du numérique vis-à-vis des pratiques d'enseignement plus ordinaires, ces expériences mettent en avant l'intérêt grandissant des enseignants envers ces nouveaux outils à leur disposition et la volonté d'en faire un usage didactique et pas uniquement pédagogique. Après tout, il

ne faut pas oublier que la manipulation de tablettes numériques est recommandée par les programmes de l'école maternelle. D'autre part, leur utilisation en classe étant souvent restreinte à des activités liées au repérage dans l'espace avec le cadrage de photographies, ou aux mathématiques avec le logiciel Scratch Junior, il nous semble intéressant d'en faire également des outils au service de l'acculturation des élèves à la littérature. En effet, la littérature de jeunesse demeure le domaine d'apprentissage prépondérant en maternelle, avec la lecture quotidienne et répétée d'albums par l'enseignant afin de développer les aspects langagiers, d'apporter aux élèves les prémices d'une culture commune ainsi que de les familiariser avec la langue écrite et la compréhension de texte.

Les histoires contenues dans les applications de littérature de jeunesse étant de véritables œuvres littéraires, elles doivent donc faire l'objet d'une lecture littéraire. Le support de notre travail de recherche étant la lecture d'une application de littérature de jeunesse par des élèves de CM1, il convient de définir le concept de lecture à haute voix et ses caractéristiques à travers la didactique de la littérature.

II. La lecture à haute voix d'une œuvre littéraire

II.1. Une opération complexe pour le lecteur

Tout d'abord, il importe de bien distinguer la mise en voix de la lecture à haute voix (Beaume, 1987). Dans le premier cas, l'élève transforme les symboles en différents sons, ce qui permet au lecteur de construire le sens de ce qu'il lit. La mise en voix précède alors et permet la compréhension. Au contraire, pour la lecture à haute voix, c'est la compréhension qui précède cette fois l'oralisation.

A l'école, il est courant que les enseignants demandent aux élèves de procéder à l'oralisation de textes afin d'introduire ces derniers de façon moins magistrale et favoriser le développement des compétences en lecture orale des élèves. Comme le soulignent Veyrunes et ses collaborateurs, « [c]e rituel de la lecture orale collective [...] est en effet largement répandu à tous les cycles de l'école primaire, dans la plupart des systèmes éducatifs, et fortement pérenne quel que soit le niveau d'expérience professionnelle des enseignants » (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007, p. 59-60). Les programmes de cycle 3 recommandent d'ailleurs un « entraînement [régulier] à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, page 100). Néanmoins ce choix pédagogique n'est pas aussi facilement assimilable par les élèves, et se trouve être « fréquemment [décrié] par les chercheurs pour sa faible efficacité en matière d'apprentissage de la lecture par les élèves » (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007, p. 60). En effet, d'après Edmond Beaume (1987), lors d'une lecture à voix haute qui paraît monomodale, l'élève effectue trois opérations intimement liées :

> (i) premièrement, une opération de lecture visuelle silencieuse qui porte sur un court extrait de texte avec l'attribution d'un sens, dans ce cas l'élève lit et comprend ;
> (ii) deuxièmement, une opération de diction [où] l'élève verbalise ce qu'il a lu et compris ;
> (iii) troisièmement, une opération de rétroaction qui tient compte de l'effet produit par la diction soit sur le lecteur lui-même (lecture pour soi), soit sur son auditoire (lecture pour autrui) (p. 10)

Ces trois opérations successives sont en réalité chevauchantes lors de la lecture à voix haute, ce qui entraîne souvent pour l'élève des difficultés de synchronisation et de coordination. L'oralisation d'un texte est donc un acte relativement complexe, qui nécessite une compréhension préalable du contenu de l'énoncé lu. Cela implique une préparation de la lecture à haute voix, qui ne relève pas du même niveau selon la fonction donnée à la lecture.

II.2. Les différents types de lecture à haute voix

D'après Gérard Chauveau (2016), chercheur en sciences de l'éducation, il est important de distinguer les trois types ou fonctions de la lecture à haute voix suivantes :

> (i) le langage pour soi, où le lecteur débutant ou encore peu expérimenté se dit à lui-même à voix basse quelques passage du texte lu. Il murmure ainsi afin de mieux identifier certains termes, se remémorer certains éléments spécifiques, ou encore à mieux organiser la sémantique des informations relevées à la lecture. Le langage pour soi devient alors un véritable outil intellectuel et s'apparente à la lecture orale définie par Beaume.
> (ii) la relecture, autrement dit la lecture à haute voix pour soi. Dans ce cas, le lecteur relit pour lui-même l'énoncé déjà lu, généralement pour renforcer sa compréhension du texte en passant à une analyse plus fine et précise.
> (iii) la lecture à haute voix pour autrui, qui est une véritable lecture de communication. La personne en charge de la lecture va ainsi transmettre oralement un récit ou des informations écrites à un certain nombre d'autres personnes. Il s'agit d'une activité qui relève à la fois de la communication orale, du jeu dramatique et de la lecture au sens strict du terme.

C'est cette dernière fonction qui nous intéresse et nous interroge dans ce travail de recherche. Les élèves de CM1 étant amenés à lire une œuvre littéraire numérique aux élèves de PS, il est nécessaire d'éclairer scientifiquement la lecture à haute voix pour autrui afin de mieux identifier les compétences potentiellement mobilisées lors d'un tel acte de lecture.

II.3. La lecture à haute voix pour autrui : transmettre la littérature

Selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, professeurs en didactique des langues, on peut parler de lecture à haute voix pour autrui lorsque « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer au mieux la transmission. Cela suppose [de prendre] en compte [...] la situation de communication, [l']intelligence du texte et [l']expressivité vocale » (Dolz, De Pietro et Schneuwly, 2009, p. 161). On ne lit donc pas à haute voix pour comprendre le texte, mais bien pour le communiquer à autrui. De même, Eveline Charmeux considère que si lire revient à comprendre ce que l'on lit, « lire à haute voix n'est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de la lecture. C'est une activité qui porte sur la lecture, mais qui n'en est pas et qui ne peut pas en être, puisqu'on ne peut pas, dans la même opération, produire des significations et les communiquer ou les utiliser » (Charmeux, 1991, p. 213). La lecture à haute voix pour autrui est donc un moyen de communication à part entière. On lit à une tierce personne un texte dont elle n'a pas connaissance pour plusieurs raisons : lui faire partager une émotion, lui donner une information et enfin provoquer chez elle une réaction à la lecture, qui n'est parfois pas perceptible lors d'une simple lecture non vécue par le lecteur. Il semble donc nécessaire qu'il y ait une véritable transmission de l'œuvre littéraire, à travers une démarche didactique qui fasse vivre l'acte de lecture et donne du sens au contenu.

Dans cette perspective, Véronique Boiron expose dans un article écrit en 2014 les résultats d'une expérimentation auprès d'une centaine d'élèves de différents niveaux de l'école maternelle, qui ont été exposés à un même récit et ce dans des conditions similaires, hormis en ce qui concerne le support de lecture proposé. Elle met ainsi en évidence que les élèves pour lesquels l'histoire a été reformulée, contextualisée, explicitée l'ont bien mieux comprise que ceux auxquels on l'a présentée en tant que telle lors d'une lecture d'album (Boiron, 2014). Ceci montre que la simple lecture ne suffit pas à permettre la compréhension d'un récit littéraire, en particulier pour les jeunes élèves. D'où l'importance de penser la lecture à autrui afin que celle-ci ne reste pas monocorde et dénuée de sens, mais devienne au contraire une véritable situation de communication et de partage. Selon Beaume, la principale difficulté dans l'exercice d'une lecture à haute voix réside dans le fait de « dire assez lentement ce qu'on a lu le plus vite possible » (Beaume, 1987, p. 4). En effet, l'élève doit parvenir à une lecture visuelle relativement rapide combinée avec une diction qui soit intelligible. Une fois cette compétence maîtrisée, l'élève est alors en mesure de se permettre de regarder plus régulièrement son auditoire pendant la lecture. Mais évidemment, « passer continuellement du texte à l'auditoire et de l'auditoire au texte est une activité du regard qui n'a rien d'inné et qui s'éduque par l'exercice » (Beaume, 1987, p 4). Finalement, la lecture à haute voix pour autrui nécessite de maîtriser à la fois des compétences langagières et communicationnelles.

II.4. Les compétences en lecture à haute voix pour autrui

Comme le précisent les nouveaux programmes de cycle 3, « la lecture à haute voix et la récitation de textes contribuent à leur compréhension »[6]. Mais cette lecture à haute voix n'est pas innée et nécessite le développement de plusieurs compétences. Plusieurs recherches menées sur le langage oral en lien avec la lecture (Beaume, 1987 ; Charmeux, 1991 ; Ros-Dupont, 2004 ; Dolz, De Pietro et Schneuwly, 2009 ; Boiron, 2010 ; Chauveau et Alves-Martins, 2016) ont ainsi pu mettre en évidence les principales caractéristiques de la lecture à haute voix et dégager les compétences mobilisées lors d'un tel acte de lecture.

Michelle Ros-Dupont, professeure agrégée de lettres modernes, propose dans un de ses ouvrages une grille (Annexe A) rassemblant les différentes compétences visées pour les élèves lors d'une lecture à haute voix (Ros-Dupont, 2004, p. 74-75). Lire à haute voix, c'est avant tout mettre en œuvre des compétences langagières précises. Il s'agit en effet de maîtriser tout d'abord la respiration, en identifiant l'organisation des groupes syntaxiques pour savoir marquer des pauses aux endroits pertinents et en articulant bien les mots afin de les prononcer correctement. Ce type de lecture requiert aussi la maîtrise du débit de parole, qui ne doit pas être trop lent ni trop rapide pour permettre une meilleure compréhension par l'auditoire. En tant que lecteur, il est également important d'être suffisamment expressif, en modulant sa voix et en faisant varier l'intonation en fonction du contenu du texte lu et du sens à interpréter (Boiron, 2010). Pled et ses collaborateurs évoquaient déjà en 1997 des éléments d'auto-évaluation des élèves dans leur ouvrage sur la lecture à haute voix au cycle 3, par exemple : « j'ai repéré les signes de ponctuation et les endroits où je peux respirer » ou encore « j'ai préparé l'intonation de quelques phrases » (Pled, Roudy et Hameau, 1997, p. 91). Le lecteur est ainsi amené à « mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris », mais aussi à « utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires »[7]. La lecture à haute voix permet également au lecteur d'améliorer la fluidité de sa lecture, en prenant petit à petit « en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation »[8].

Enfin, comme évoqué précédemment dans le cas d'une lecture à haute voix pour autrui, le lecteur se doit de mobiliser des compétences communicationnelles, et en particulier dans un cercle de lecture restreint. Il doit de fait gérer l'intensité de sa voix pour être parfaitement audible, mais aussi prendre en compte les autres en regardant son public afin d'améliorer l'attention de ce dernier. Cela revient à «

[6] Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, p. 10
[7] Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, p. 11
[8] Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018, p. 13

parler en prenant en compte son auditoire »[9], qui est une des compétences travaillées en cycle 3 pour ce qui est du langage oral. C'est d'ailleurs ce que mettent en évidence d'autres chercheurs (Charmeux, 1991 ; Dolz, De Pietro et Schneuwly, 2009 ; Chauveau et Alves-Martins, 2016) quant à la dimension communicative essentielle de la lecture à haute voix pour autrui.

Finalement, les élèves de CM1 vont être amenés à établir un véritable dialogue entre les auditeurs et l'œuvre littéraire, qui est avant tout une entité culturelle. La lecture à haute voix pour autrui d'une œuvre de littérature de jeunesse s'apparente donc en tous points à une médiation culturelle, mais spécifique au monde littéraire.

II.5. De la médiation culturelle à la "médiation littéraire"

La médiation culturelle définit l'ensemble des actions qui visent « à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique [...] afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation » (Nassim-Aboudrar et Mairesse, 2016, p. 1). Il s'agit donc d'une pratique au travers de laquelle une personne va pouvoir faciliter l'accès d'une œuvre à un public, qu'il s'agisse de parents, d'amis, mais aussi d'élèves dans un contexte scolaire (Nassim-Aboudrar et Mairesse, 2016). Il existe ainsi trois éléments qui sont constitutifs de ce que l'on appelle la médiation, à savoir « un public plus ou moins nombreux, un ou des médiateurs et un objet de médiation » (Nassim-Aboudrar et Mairesse, 2016, p. 69). Dans le cadre de notre recherche, il nous a donc semblé intéressant de croiser la didactique de la littérature (lecture à haute voix), la médiation culturelle et les nouvelles technologies afin d'interroger une nouvelle forme de médiation, la médiation littéraire à travers le numérique.

Lorsque l'enseignant est en capacité de se procurer des tablettes numériques, il doit encore penser à l'organisation d'une lecture sur un tel support. En effet, un élève de maternelle sera dans l'incapacité de lire seul une application de littérature de jeunesse, et cet outil perd totalement de son intérêt si l'enseignant en fait une lecture suivie classique et manipule lui-même l'objet. Selon Martine Burgos, sociologue de la littérature, la présence matérielle et la manipulation du livre-objet, en l'occurrence la tablette numérique, sont essentielles et souhaitables dans le cas où la lecture s'adresse à des auditeurs éloignés du monde de l'écrit (Burgos, 2007), ce qui est le cas des élèves de PS. D'où l'intérêt de mettre en place un système de tutorat entre nos élèves, afin qu'il y ait une véritable interaction entre le lecteur et son public et donc un partage des apprentissages.

[9] BOEN n°30 du 26 juillet 2018, p. 11

III. L'apprentissage coopératif à l'école

III.1. Le tutorat : un concept pédagogique au service des apprentissages

Comme l'exprime François Le Ménahèze (2005), « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ». Dans son ouvrage *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Sylvain Connac, chercheur en sciences de l'éducation, expose ainsi le principe de la classe coopérative et propose des démarches et outils pour l'enseignant à mettre en place à l'école. L'auteur y donne sa définition de la classe coopérative, qui est selon lui « un lieu où la coopération est un facteur permettant et favorisant les apprentissages » (Connac, 2017, p. 53), autrement dit un lieu où l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir mais où les élèves partagent leurs connaissances et compétences individuelles. D'après Sylvain Connac (2017), il existe trois formes de relations coopératives :

> (i) l'aide au cours de laquelle un enfant qui est considéré comme étant expert dans un certain domaine apporte son savoir à un autre enfant qui ne dispose pas de ces connaissances où ne parvient pas à les solliciter de manière pertinente ;
> (ii) l'entraide où un certain nombre d'élèves sont réunis afin de réfléchir ensemble à la résolution d'un problème ou de surmonter une difficulté ;
> (iii) le tutorat pour lequel un élève (le tuteur), pour un temps et avec un objectif donnés, accompagne un autre élève (le tutoré) dans le but que ce dernier puisse acquérir une certaine autonomie dans le domaine concerné par le tutorat.

Plus spécifiquement, le tutorat est défini par Jérome Bruner, psychologue spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant, comme l'ensemble des « moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (Bruner, 2016, p. 132). A l'école, quand on parle de tuteurs, il ne s'agit pas de l'enseignant ni d'un autre adulte spécialiste, mais bien des élèves eux-mêmes qui vont avoir la responsabilité d'aider leurs pairs.

Quelle que soit la déclinaison de relations coopératives choisie par l'enseignant et les élèves, tous les protagonistes concernés tirent un bénéfice égal de cette organisation pédagogique. Comme l'explique Sylvain Connac, « ce que fait le tuteur ou l'expert dans la relation d'aide, c'est occuper une fonction enseignante » (Connac, 2017, p. 54). Cela signifie qu'inconsciemment, l'élève tuteur réfléchit à un certain nombre de gestes pédagogiques qu'il va devoir s'approprier pour ensuite les adapter afin d'apporter de l'aide sans faire à la place de l'élève tutoré. Le tuteur prend alors conscience des stratégies qu'il a mises en œuvre afin d'acquérir certaines compétences. Il formalise, structure et consolide ses

connaissances en les partageant. Sylvain Connac précise ainsi que l'enfant qui endosse le rôle d'enseignant va apprendre bien plus que l'enfant qui reçoit l'aide. C'est également cet effet paradoxal que met en avant Jacky Cailler, maître de conférences, qui explique que l'élève tuteur tire un bénéfice parfois plus important, « parce qu'il est obligé de mettre en œuvre [une] articulation entre pensée et langage » (Caillier, 2007, p. 64). Ainsi, outre le réinvestissement d'une compétence en particulier dans le domaine concerné par le tutorat, l'élève qui joue le rôle de tuteur développe grandement ses capacités langagières, notamment lorsqu'il cherche à reformuler un énoncé ou son propre propos afin d'offrir une aide efficace à l'élève tutoré. Ceci est en particulier valable lorsque l'écart d'âge entre le tuteur et son tutoré est important, par exemple lors des tutorats intercycles.

III.2. Les avantages du tutorat intercycles

Avec l'évolution des pratiques pédagogiques et la volonté de mutualiser les apprentissages, de plus en plus d'enseignants ont recours au tutorat entre élèves de cycles différents, voire entre écoles maternelles et élémentaires. Ce choix pédagogique tire principalement son intérêt de la complémentarité apportée par la différence d'âge significative entre les élèves. En effet, les jeunes élèves deviennent plus actifs en termes de manipulation et de verbalisation lorsqu'ils sont sollicités par l'explicitation des élèves plus âgés et leur accompagnement dans l'utilisation du matériel.

Au-delà du bénéfice pour les tutorés, le tutorat intercycles favorise largement le développement de l'autonomie et la responsabilisation des tuteurs. C'est également un excellent moyen pour les élèves tuteurs de gagner en confiance et donc d'accroître leurs compétences. En effet, ainsi que le souligne Jacky Caillier en parlant du tutorat à l'école, « même un élève en difficulté de lecture qui va aller lire des histoires aux petits de la maternelle va se trouver dans une telle valorisation qu'il va modifier son niveau de langue, être plus exigeant envers sa propre maîtrise des savoirs scolaires » (Caillier, 2007, p. 64). Dans un tel cas, des élèves de cycle 3 doivent dépasser la simple maîtrise de leurs connaissances avec des élèves de maternelle. De fait, il leur est nécessaire d'expliquer et de reformuler à l'aide de mots très simples, qui sont adaptés à des élèves bien plus jeunes. L'utilisation de la langue orale prend alors une toute nouvelle dimension, les tuteurs portant une attention bien plus grande quant au choix du lexique employé et à la qualité de leur syntaxe. Ceci a son importance, en particulier lorsqu'il s'agit d'expliciter à autrui des éléments incompris lors de la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse.

III.3. Une véritable interaction entre lecteur et auditeur

Dans son ouvrage sur les raisons et les moyens de conduire la lecture littéraire à l'école, Catherine Tauveron, spécialiste de la littérature en contexte scolaire, part en effet du principe que l'acte de lire consiste selon elle à se livrer à un véritable « jeu interactif » (Tauveron, 2002, p. 25). Mais ce jeu interactif peut ne pas être restreint à un élève seul face à son livre, et au contraire avoir lieu entre plusieurs protagonistes. Ainsi, lors de sa conférence sur le langage à l'école maternelle, Viviane Bouysse a mis en avant l'intérêt de « privilégier le travail en interaction avec deux enfants seulement ou de recourir au travail en petits groupes » pour les Petits et Tout Petits (Bouysse, 2006, p. 9). Elle précise que l'enseignant doit quotidiennement lire des histoires, mais qu'il ne saurait être le seul à prendre en charge la médiation de cette lecture, autrement dit l'ensemble des gestes professionnels liés à la lecture littéraire à haute voix pour autrui. En effet, faire varier les médiateurs de lecture permet aux jeunes enfants de prendre conscience qu'il y a une permanence indéfectible du texte, ce qui est essentiel pour donner une matérialité à l'objet livre et une identité propre à la littérature à l'école. Cela favorise également les échanges entre pairs relatifs au contenu lu, qui sont d'autant plus riches que l'approche langagière sera plus à la portée des tout-petits lorsque la médiation est réalisée par des enfants. Cela permet d'ailleurs le développement de compétences discursives, comme le discours explicatif, interrogatif, narratif ou encore descriptif, tels que les définit Eric Fleurat dans son ouvrage sur l'apprentissage de la lecture (Fleurat, 2017). Ainsi, « le mode et les moyens d'expressions choisis par les élèves sont totalement liés aux situations » (Fleurat, 2017, p. 155) amenées par la lecture de l'œuvre et qui suscitent des échanges oraux entre le médiateur et ses auditeurs.

Le choix des CM1 dans ce rôle de médiateurs de la lecture littéraire nous a ainsi paru judicieux pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en cycle 3 et ce malgré la diversité de leurs parcours scolaires, les élèves ont déjà une certaine acculturation à la littérature de jeunesse, que ce soit par le biais des lectures réalisées en classe, la fréquentation de bibliothèques ou encore grâce à la présence de l'objet livre dans la sphère familiale. Ensuite, nous avons pu remarquer qu'en classe de PS, lorsque l'enseignante propose aux élèves des albums interactifs[10] où ils peuvent être acteurs de leur lecture, leur attention s'en trouve décuplée. En lecture offerte, les élèves doivent forcément suivre le rythme de lecture adopté par l'enseignant même si celle-ci est étayée. Au contraire, l'application de littérature de jeunesse permet aux enfants d'entrer dans l'histoire à leur rythme, de revenir en arrière quand bon leur semble et de participer en tant qu'acteurs à l'histoire à travers les activités interactives proposées. Bien évidemment,

[10] Hervé Tullet 2018 *Un livre* - Bayard Editions
Hervé Tullet 2014 *Couleurs* - Bayard Editions
Sally Grindley et Petter Utton 1991 - *Chhht* - Pastel-Ecole des Loisirs

des élèves de PS ne seront pas en mesure de suivre l'évolution de l'histoire tout en manipulant la tablette numérique. Ce qui implique un certain nombre de gestes spécifiques de la part de la personne en charge de la lecture, justement dans le but de susciter l'intérêt de l'auditeur et lui permettre d'être acteur de sa lecture.

III.4. Des gestes de médiation spécifiques

Les gestes de l'enseignant, en l'occurrence l'étayage ainsi que ses composantes, sont véritablement essentiels pour contribuer à l'apprentissage de la lecture littéraire chez les jeunes élèves. Lors d'une lecture à haute voix pour autrui, le lecteur va transmettre à une ou plusieurs personnes des informations écrites dont il a connaissance. Il s'agit d'une activité qui relève tout autant d'une communication orale, voire parfois d'un véritable jeu dramatique, que de la lecture au sens propre du terme. Véronique Boiron met ainsi en évidence que les pratiques professionnelles de lecture d'albums à l'école maternelle sont basées sur une véritable expertise en actes de l'enseignant, caractérisée par « un certain nombre de paramètres (les pauses, les variations intonatives), qui assurent une médiation entre le texte lu et les apprentis lecteurs » (Boiron, 2010, p. 123). L'intérêt ici est que les CM1 puissent mettre en œuvre cette médiation eux-mêmes pour ainsi développer à la fois leurs compétences de lecture à haute voix d'une œuvre littéraire et leurs compétences multimodales et technologiques.

Cela demande également une réflexion et une organisation de la part des élèves en charge de la lecture en ce qui concerne la manipulation de ces outils tactiles pour que les élèves auditeurs soient en mesure de pouvoir observer l'écran et interagir avec celui-ci. Comme le mettent en évidence Bernard et ses confrères, « l'artefact [que constitue la tablette numérique] devient instrument de médiation de l'activité au même titre que le langage considéré comme instrument psychologique » (Bernard *et al*., 2013, p. 4). Ainsi, la tablette numérique est un outil qui va constituer le support de la communication entre les différents utilisateurs, et permettre à cette communication d'évoluer. Si l'on se réfère aux trois éléments constitutifs de la médiation évoqués par Nassim-Aboudrar et Mairesse (2016), les élèves de PS représenteront donc le public, l'élève de CM1 en charge de la lecture sera le médiateur et enfin la tablette numérique constituera l'objet de médiation. Bien évidemment, tout cela nécessite la mobilisation de compétences qui ont été détaillées précédemment. Pour s'enquérir de la portée de cette nouvelle forme de la littérature de jeunesse, il s'agit d'interroger la réception et la compréhension-interprétation de l'œuvre littéraire numérique par les élèves, sans oublier les « aspects multimodaux et interactifs de l'œuvre » (Acerra et Louichon, 2018, p. 41) étant donné son caractère numérique. Cela suppose de définir le concept de réception littéraire, qui concerne divers aspects à la fois cognitifs et psychologiques.

IV. La réception d'une œuvre littéraire

IV.1. La compréhension de récits au cycle 3 : entre analyse fine et réaction personnelle

Afin d'être en capacité de transmettre un texte littéraire, un élève doit impérativement avoir compris celui-ci, comme nous l'avons évoqué en ce qui concerne la lecture à haute voix pour autrui. Ainsi, Jocelyne Giasson explique que la compréhension des textes narratifs passe par la familiarisation avec le schéma narratif du récit, la perception des motivations des différents personnages mais aussi le fait d'arriver à extraire la morale de l'histoire ou du moins les valeurs implicites au thème (Giasson, 2011). Diverses activités peuvent être menées en classe afin de favoriser cette entrée dans l'œuvre littéraire. En ce qui concerne la structure du récit, il est important que les élèves soient sensibilisés à la logique de l'enchaînement des événements. Comme l'explique Jocelyne Giasson, il ne s'agit pas de se contenter de leur demander un classement des différentes étapes de l'histoire, mais plutôt de leur faire prendre conscience du lien évident qui existe entre une bonne connaissance de la structure de l'histoire et la compréhension de celle-ci. Cela passe également par une reconnaissance des personnages du récit, qui peut être facilitée par la fabrication de fiches outils présentant les caractéristiques de chaque personnage.

Donner l'opportunité aux élèves de réagir personnellement à la lecture des œuvres étudiées en classe est aussi un élément essentiel à la compréhension des textes littéraires. C'est d'ailleurs ce que recommandent les programmes scolaires. Ainsi, au cycle 3, les instructions officielles précisent que les enseignants doivent s'attacher à ce que l'élève ait une « réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses opinions, dans des échanges oraux [...] » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 95). Les discussions de groupe, les cercles de lecture ou encore les débats littéraires sont de fait des dispositifs qui permettent une mise en commun des perceptions de chacun qui tend vers une véritable appropriation de l'histoire, voire à une identification à certains personnages avec lesquels les élèves vont partager des valeurs ou des points de vue. Ces recommandations sont partagées par les chercheurs Jean-Louis Dufays (2005, 2006) et Jocelyne Giasson (2011) qui encouragent également cette approche dans leurs ouvrages respectifs. Jean-Louis Dufays propose ainsi cinq axes de travail pour les enseignants, dont le fait de « faire pratiquer la littérature non seulement par la lecture, mais aussi par l'écriture et l'oralité » (Dufays, 2006, p. 11). Evidemment, s'aventurer aussi loin dans une œuvre littéraire n'est pas à la portée de tous les élèves, et en particulier les plus jeunes pour lesquels il est néanmoins essentiel de donner les moyens de comprendre les histoires lues quotidiennement.

IV.2. La compréhension de récits en cycle 1 : entre développement psychologique et étayage

« Que peuvent comprendre les élèves de petite section de maternelle, âgés de 3 ans environ, lorsque leurs maîtres leur lisent des récits de fiction ? » (Boiron, 2012, p. 67). Telle est la question fondamentale d'ordre didactique que se pose Véronique Boiron en s'intéressant à la portée des pratiques de lecture à l'école maternelle en termes de compréhension de la part des très jeunes enfants. Pour comprendre un récit, l'élève doit se créer une représentation mentale en organisant, triant, hiérarchisant les informations qui lui viennent pour former un ensemble cohérent, comme le soulignent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2012). Ces derniers expliquent que pour atteindre cette compétence, les élèves doivent ainsi disposer de certains prérequis :

- des connaissances lexicales et syntaxiques ;
- des connaissances encyclopédiques, connaissances du monde ;
- la capacité à trier et à mémoriser les informations importantes ;
- la capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences ;
- la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension (p. 24).

Par conséquent, en maternelle, l'étayage de la part de l'enseignant doit être soutenu et reste primordial dans l'acquisition de cette compétence essentielle, à savoir la compréhension de récits. Comme le précise Véronique Boiron (2012), une lecture régulière ne suffit pas à enseigner la compréhension des textes, qui demeure une tâche cognitive exigeante pour les élèves et dépend en grande partie de leur maturité (capacité d'attention et de mémorisation, système de croyances, modalités de représentation, etc.). En effet, comprendre un récit littéraire n'est pas inné, cela doit faire l'objet d'un apprentissage progressif et pensé, qui prenne en compte le stade de développement de l'enfant.

Ainsi, les dispositifs didactiques et les pratiques enseignantes doivent être pensés de manière à permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et compétences citées précédemment. Cette conviction de la part des enseignants selon laquelle réitérer la lecture d'un même récit suffit à ce que les élèves en comprennent le sens doit aujourd'hui tendre à disparaître. En effet, le rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale en 2011 remarquait que dans les classes de maternelle, les enseignants proposaient un grand nombre de lectures offertes. Pourtant, les « emplois du temps [restent] muets sur l'organisation de séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus, en eux-mêmes et dans la relation qu'ils entretiennent avec les images qui le plus souvent les illustrent » (Rapport IGEN, 2011, p. 131).

De la maternelle au CE2, des chercheurs américains spécialisés dans les méthodes de lecture et de compréhension de la littérature affirment ainsi l'importance de plusieurs facteurs auxquels l'enseignant se doit de penser (Shanahan *et al*., 2010). Leurs cinq recommandations sont d'ailleurs rappelées par la conférence de consensus *Lire comprendre apprendre*[11] menée en 2016 :

- choisir des textes complexes ;
- enseigner explicitement les connaissances et les stratégies ;
- apprendre à utiliser la structure textuelle pour comprendre et mémoriser le contenu ;
- organiser et guider des discussions portant sur la compréhension fine et l'interprétation ;
- instaurer et maintenir un contexte motivant (p. 21)

Apprendre à comprendre, c'est apprendre à se créer une représentation mentale. Selon les recherches menées par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2012), cet apprentissage nécessite de passer par plusieurs étapes. Ils ont ainsi conçu un outil didactique appelé *Capisco*, « destiné à l'enseignement de la compréhension en lecture à école maternelle » (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 4).

Tout d'abord, les élèves accèdent collectivement à une première représentation du récit. Concrètement, l'objectif pour l'enseignant est de ne pas montrer les images aux élèves lorsqu'il lit l'histoire, afin de permettre à ces derniers de se créer leur propre dessin animé dans leur tête. En ce sens, les chercheurs Cèbe et Goigoux rejoignent notamment Mireille Brigaudiot (2000) qui soutient que cette méthode est bénéfique pour que les élèves se concentrent sur l'écrit et qu'ils ne soient pas tentés de se tourner directement vers les images, qui seraient plus à leur portée en terme de compréhension. En se construisant leur propre représentation mentale, les élèves trient et organisent déjà les informations dans leur tête en les liant entre elles. L'enseignant raconte ensuite l'histoire aux élèves afin que la compréhension soit plus accessible, en prenant garde d'expliquer le lexique éventuellement difficile. C'est alors aux élèves de raconter à leur tour l'histoire afin de rendre compte de leur compréhension, chacun étant invité à compléter ou corriger les propositions des autres camarades.

L'intégration et la mémorisation des informations est la prochaine étape dans ce processus d'apprentissage. Les élèves doivent alors reformuler le texte avec leurs propres mots en puisant éventuellement dans le lexique mémorisé. « Ce travail d'expansion est le signe d'une intense activité inférentielle : une part du non-dit du texte est explicité[e] » (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 29). Comme le

[11] Rey O. (mars 2006). Lire comprendre apprendre. Compte-rendu de conférence de consensus. Consulté à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.chambery1/wp-content/uploads/2016/01/2016-03-16-Conf%C3%A9rence-de-coonsensus-note-v%C3%A9ro-%C3%A9velyne.pdf

soulignent plusieurs études (Goigoux et Cèbe, 2012 ; Boiron, 2012), « la compréhension du récit de fiction dépend également du développement de la capacité de mémorisation, du rôle central de la mémoire » (Boiron, 2012, p. 71). Ce travail cognitif permet également à l'enfant d'opérer une mise à distance et de basculer dans la représentation mentale. Les élèves s'interrogent également sur l'implicite du récit à travers les états mentaux des personnages ce qui les conduira à créer du sens et de la cohérence au récit en relevant les relations causales.

Ce prototype n'est en fait que le prémisse de l'outil didactique *Narramus*, qui est un dispositif conçu pour apprendre à comprendre puis à raconter une histoire, et qui connaît un essor fulgurant dans les nouvelles pédagogies actuelles. Dès lors, tous ces aspects requièrent de la part de l'enseignant de choisir des supports de lecture qui soient adaptés à l'âge des élèves. Dans le cas de notre recherche, il s'agissait de trouver une application de littérature de jeunesse numérique qui contienne une œuvre littéraire accessible aux élèves de PS grâce à la médiation, mais qui soit également source d'intérêt pour les élèves de CM1 en charge de cette médiation.

CHAPITRE 2 : Analyse de l'œuvre choisie et expérimentation pour la recherche

I. L'œuvre hypermédiatique

I.1. Un livre numérique indépendant

L'application *Imagica : l'île du bout du monde(s)* est un livre numérique où le lecteur peut avoir accès à un mode navigation à partir du menu de l'application. Cela lui donne la possibilité de choisir un parcours de lecture, ce qui est générateur de sens (Brehm, Beaudry, Lacelle et Lebrun, 2018). En effet, cette application de littérature de jeunesse propose quatre histoires d'aventure évolutives qui s'adaptent à l'environnement de l'enfant. Autrement dit, chaque histoire est différente en fonction du moment où elle est lue (de jour ou de nuit) et de la météorologie (temps pluvieux, temps ensoleillé, etc.). Une même histoire est ainsi disponible selon six variantes distinctes. Avant de débuter la lecture de chaque histoire, l'enfant peut choisir son personnage parmi deux héros, à savoir un petit garçon appelé Jonas et une fillette appelée Louise (Annexe B), dont il va suivre les aventures dans un monde merveilleux peuplé de créatures magiques. Pour cela, il accède à une carte de l'île magique (Annexe C) qui lui permet de choisir l'une des quatre histoires disponibles. Chacune est entrecoupée de jeux interactifs qui rendent la lecture plus ludique et permettent à l'élève d'être acteur de l'évolution de l'histoire. Cette nécessité de réaliser des gestes en lien avec le contexte de l'histoire fait que la narration de celle-ci réside en grande partie dans la participation active du lecteur. Ceci est une caractéristique de nombreuses autres applications de littérature de jeunesse, comme nous l'avons mis en évidence avec les travaux d'Acerra et Louichon (2018), et qui présente l'intérêt d'intégrer le lecteur à l'histoire. Finalement, l'enfant lit et redécouvre une histoire immersive et unique à chaque lecture.

Chaque histoire dure entre 10 et 20 minutes environ, selon le mode de lecture pour lequel l'enfant opte. Trois modes de lecture sont ainsi disponibles : la lecture seule et autonome par l'enfant, la lecture autonome mais accompagnée de bruitages (bruits d'eau, vent qui souffle, musique, etc.), et enfin l'histoire racontée par une voix off préenregistrée. Les créateurs de l'application ont effectivement souhaité créer la version audio de l'ensemble des histoires de ce livre numérique. La raison de ce choix vient du fait que ces histoires ont été écrites à destination d'enfants de 4 à 8 ans, et pourtant nombre d'entre eux ne savent pas lire ou ont encore du mal à déchiffrer à cet âge-là. Par conséquent, ce sont les parents qui devaient lire l'histoire à leur enfant pour leur faire découvrir les aventures de Louise et Jonas sur leur île. En créant la version audio intégrale, l'objectif était de rendre l'enfant autonome pour son immersion dans l'univers enchanteur d'*Imagica*. Nous y avons vu un intérêt tout particulier pour permettre aux élèves de CM1 en difficulté de lecture de participer tout de même, en mobilisant des compétences autres que celles liées à la lecture à haute voix.

I.2. Une histoire originale à l'univers merveilleux

L'histoire de l'application utilisée comme support de lecture pour notre travail de recherche s'intitule *La malédiction de la perle bleue*. Le personnage choisi par l'élève est en retard pour l'école et s'y rend en courant. En passant près du lac aux abords de sa maison, il aperçoit soudain un bijou brillant sur la berge. Attiré par l'objet, il s'en approche pour s'en emparer et se retrouve alors happé par un tentacule dans le lac. Au fond de celui-ci, il va rencontrer un autre prisonnier, le poulpe Ernest. Celui-ci explique alors au héros/à l'héroïne que c'est la reine des eaux, une méchante pieuvre nommée Alassa, qui capture les créatures du lac afin qu'elles cherchent pour elle une mystérieuse perle bleue. Cette perle lui permettrait apparemment de rejoindre l'océan. Le héros/l'héroïne va alors mettre au point un stratagème pour s'échapper, en faisant croire à la reine des eaux qu'Ernest et lui/elle ont trouvé la perle bleue. Pour cela, ils vont avoir besoin du cartable du héros/de l'héroïne, qui a été enfoui sous le sable lors de la capture de celui/celle-ci par Alassa. Un premier jeu interactif intervient alors, où l'élève doit creuser dans plusieurs tas de sable afin de déterrer le cartable perdu. Une fois celui-ci retrouvé, le héros/l'héroïne utilise un feutre de couleur bleue ainsi qu'une perle quelconque ramenée par Ernest pour fabriquer une fausse perle bleue lors d'un nouveau jeu interactif. Les deux prisonniers complices présentent ensuite leur fausse trouvaille à Alassa qui, s'apercevant de la supercherie, entre dans une grande colère. Ernest et le héros/l'héroïne s'enfuient alors rapidement, et doivent traverser un labyrinthe de sable pour lui échapper. Ce dernier jeu interactif demande à l'élève de déplacer les deux personnages (représentés par une perle bleue) jusqu'à la sortie. Une fois à l'abri, Ernest remercie le héros/l'héroïne et lui indique comment rejoindre la surface. Sorti du lac, le héros/l'héroïne s'éloigne pour rejoindre l'école lorsqu'il/elle remarque une nouvelle lueur sur la rive. Hésitant cette fois, il/elle s'approche avec prudence pour découvrir une magnifique perle bleue, authentique celle-ci.

II. Justification du choix de l'œuvre

Pour notre projet de recherche, nous cherchions une œuvre qui soit adaptée au double niveau de nos élèves en termes d'attractivité et de contenu. Le choix de cette application a donc été motivé par plusieurs raisons.

Tout d'abord, pour la richesse et l'originalité de la thématique qui raconte les aventures de deux héros sur une île mystérieuse avec des personnages et objets magiques. *Héros/héroïnes et personnages* ainsi que *Se confronter au merveilleux et à l'étrange* sont deux des six entrées thématiques de la Culture Littéraire et Artistique au cycle 3. Les programmes scolaires recommandent en effet de faire découvrir aux élèves des œuvres et récits mettant en scène des héros pour qu'ils puissent identifier les

qualités et les valeurs qui caractérisent de telles figures littéraires[12]. Ils conseillent également d'aborder le thème du merveilleux en littérature en CM1-CM2 afin d'amener les élèves à s'interroger sur la nature humaine, questionner la représentation des personnages sortant de l'ordinaire ou les figures surnaturelles[13]. L'histoire *La malédiction de la perle bleue* est également l'occasion de parler du lien entre réalité et fiction, avec la présence de pouvoirs magiques tels que le fait de parler et respirer sous l'eau. En effet, ce que l'adulte considère comme relevant du merveilleux ou du fantastique, l'enfant peut l'interpréter comme possible en fonction de son âge ou de ses normes culturelles (Lauley et Poret, 2002). De plus, il nous a semblé que l'univers merveilleux pouvait renforcer la curiosité et l'attrait des élèves pour la lecture de cette histoire, dans la mesure où le conte, les mythes, l'univers fantastique et la science-fiction répondent à des besoins psychologiques chez le jeune enfant (Bettelheim, 1976). Comme l'expliquait Jean Piaget, cette pensée magique ou animisme est présente chez l'enfant jusqu'à la puberté, elle l'aide à grandir tout en lui permettant de s'exprimer et d'exercer son imagination (Piaget, 2016).

Ensuite, c'est la présentation du texte sur l'écran qui nous a questionnées car celle-ci présente des spécificités. En effet, la couleur du texte varie en fonction des personnages qui parlent et une icône miniature du personnage est présente avant chaque prise de parole. Etant donné que les élèves de PS ne savent pas lire, cela nous a semblé très intéressant pour leur permettre d'identifier plus facilement le personnage qui est en train de parler.

Enfin, nous avons été séduites par les éléments d'interactivité étroitement liés à l'avancée de l'histoire, que ce soit en ce qui concerne le choix possible du personnage principal (Louise ou Jonas) ou les jeux interactifs impliquant le lecteur, dans la mesure où ces derniers permettent de donner du sens comme le soulignent les travaux de Brehm, Beaudry, Lacelle et Lebrun (2018).

Ce sont donc ces aspects qui nous ont aiguillées dans notre choix de l'application pour nos niveaux respectifs. En effet, nous souhaitions que les élèves de CM1 puissent découvrir eux-mêmes l'univers de l'application et comprendre les aventures vécues par les personnages, sans explications de la part de l'enseignant hormis un potentiel éclairage relatif au vocabulaire parfois spécifique. L'objectif étant que les élèves de CM1 s'approprient une des histoires pour ensuite trouver des techniques de médiation à mettre en œuvre lors de la lecture aux élèves de PS.

[12] France. Ministère de l'Education Nationale. (2016). Culture littéraire et artistique. Héros/héroïnes et personnages. Ressource Eduscol.
[13] France. Ministère de l'Education Nationale. (2016). Culture littéraire et artistique. Se confronter au merveilleux et à l'étrange. Ressource Eduscol.

Parmi les quatre histoires disponibles dans l'application numérique, nous avons choisi d'en traiter une seulement, en tenant compte à la fois du stade de développement des élèves de PS, des contraintes de temps relatives à l'expérimentation en classe pour ce mémoire ainsi que du contenu de chaque histoire. Les trois autres histoires proposaient des jeux interactifs qui nous ont semblé hors de portée d'enfants de 3/4 ans, notamment des énigmes nécessitant une certaine réflexion et des objets cachés à trouver dans un décor souvent confus. D'autre part, deux histoires parmi les quatre mettaient en scène un personnage ami du héros, et devaient être lues en parallèle pour une meilleure compréhension. Souhaitant traiter une seule histoire, nous avons donc écarté cette possibilité.

Concernant la compréhension de récit en maternelle, les ressources Eduscol[14] précisent les éléments essentiels à prendre en compte pour choisir les œuvres littéraires étudiées :

> Pour permettre aux élèves d'apprendre progressivement à comprendre les récits de fiction, il est nécessaire que la majorité des lectures et des contages effectués au cycle 1 concernent des histoires qui proposent une véritable cohérence narrative (situation initiale, déroulement, chute), à travers l'aventure vécue par un ou deux personnage(s) mise en scène dans un espace-temps relativement restreint autour d'un nombre relativement limité d'évènements. Ces récits doivent être accessibles aux enfants en fonction de leur âge et de leurs capacités de mémorisation (p. 3).

Dans notre cas, le fait qu'il n'y ait que trois personnages dans l'histoire (le héros/l'héroïne, Ernest le poulpe et la reine Alassa) représente un avantage, d'une part pour le travail de lecture médiée par les élèves de CM1 et d'autre part pour la compréhension du récit par les élèves de PS en termes d'identification des personnages principaux.

Le choix de l'histoire a également été guidé par certains critères de choix définis par Véronique Boiron et Maryse Rebière pour les albums en classe de PS. Le premier critère concerne le rapport au monde : « il faut que les livres disent à l'enfant quelque chose du monde qu'il conna[î]t » (Boiron et Rebière, 2009, p. 19). L'histoire *La malédiction de la perle bleue* évoque des enfants qui vivent dans une maison avec leurs parents et vont à l'école avec leurs camarades, ce qui est une situation familière pour les élèves. Or, lorsque l'élève vit lui-même l'expérience, il a beaucoup moins de difficultés à la comprendre et à en rendre compte. Evidemment, l'histoire choisie se déroule dans un univers merveilleux, qui est relativement éloigné de la réalité. Mais comme dit précédemment, la magie est un aspect qui demeure attractif voire essentiel pour les enfants. De même, le pouvoir de respirer sous l'eau et la présence d'animaux qui parlent sont des éléments relativement originaux et éloignés du

[14] France. Ministère de l'Education Nationale. (2017). La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement. Ressource Eduscol.

rapport au monde connu, mais qui sont néanmoins susceptibles de plaire aux élèves dans la mesure où ils représentent une occasion d'exercer leur imagination.

Le deuxième critère que nous avons pris en considération est la « connaissance par l'enfant des scénarios langagiers qui figurent ces expériences » (Boiron et Rebière, 2009, p. 20). Autrement dit, il est essentiel que la juxtaposition des échanges langagiers soit cohérente, et que les représentations textuelles ou iconiques signifient les objets, personnages ou actions de manière précise et pertinente. Dans cette histoire, la structure du récit facilite la compréhension. En effet, il y a une véritable cohérence narrative avec une situation initiale, un déroulement, et un dénouement facilement repérables par les jeunes enfants. En outre, le fait que l'histoire se déroule dans un même lieu, à savoir un lac sur une île magique et dans un temps assez restreint aide les élèves à mémoriser l'enchainement des évènements. Enfin, les jeux disponibles à certains moments de l'histoire permettent de capter leur attention, mais aussi et surtout d'interroger leur compréhension explicite et implicite de l'histoire. D'autre part, ces jeux interactifs entre dans les caractéristiques multimodales d'une œuvre hypermédiatique dans la mesure où leur objectif est avant tout de permettre de tisser du lien avec l'univers de l'histoire ainsi que les personnages (Brehm, Beaudry, Lacelle et Lebrun, 2018).

Le troisième critère dont nous avons tenu compte fait référence à la lisibilité des images, ce qui implique que « le monde représenté soit stéréotypé et puisse être interprété à partir des catégories déjà construites par l'enfant » (Boiron et Rebière, 2009, p. 22). Dans cette histoire, les images partagent une relation de redondance avec le texte écrit, ce qui favorise la compréhension. D'autre part, les deux personnages au choix (Jonas ou Louise) sont représentés tels des enfants du monde réel, de même que leur environnement familier (la maison, les abords du lac). Les élèves de PS peuvent tout de même avoir des difficultés à s'identifier à un poulpe cyclope ou à une pieuvre géante, qui ne font pas partie des animaux qu'ils ont l'habitude de côtoyer. De même, le fait de parler en respirant sous l'eau n'est pas un élément caractéristique du monde connu. En revanche, les jeunes élèves ont l'habitude d'être confrontés lors des lectures offertes à des animaux dotés de la parole, ce qui ne représente donc pas un obstacle ici.

De manière générale, l'histoire ne comporte pas d'éléments implicites, et le texte relate des faits assez facilement interprétables. Certains passages peuvent tout de même demeurer plus obscurs, comme la ruse mise en place par le héros ou la raison de la présence de la perle bleue au bord du lac à la fin de l'histoire. D'autre part, le lexique spécifique au milieu marin peut être un obstacle à la compréhension qu'il s'agit de prendre en compte pour permettre aux élèves de le franchir.

Enfin, certaines valeurs peuvent être interrogées avec les élèves de CM1, en particulier l'amitié entre le poulpe Ernest et le héros, mais également les notions de ruse et d'esclavage qui permettent de donner lieu à un débat littéraire. Cet aspect didactique de l'enseignement de la littérature permet une compréhension plus aboutie de l'œuvre littéraire et favorise son appropriation par les élèves. De plus, comme l'explique Jean-Louis Dufays, « la quête d'un sens commun et de valeurs partagées [correspond] à la double mission de l'école en matière de formation à la lecture » (Dufays, 2013, p. 82). Ceci peut alors faciliter la lecture à haute voix par l'élève, dans la mesure où celui-ci s'est identifié aux personnages et est capable de ressentir leurs sentiments.

III. La lecture à haute voix d'une œuvre hypermédiatique expérimentée en classe

L'objectif de notre recherche est, rappelons-le, d'identifier les compétences mises en œuvre par les élèves de CM1 lors de la lecture d'une application de littérature de jeunesse, et de quelle(s) manière(s) ces compétences sont mobilisées. Nous allons donc étudier les pratiques de lecture des élèves en termes de posture de lecteurs médiateurs (CM1), mais aussi implicitement d'auditeurs récepteurs (PS). Dans cette partie, nous présenterons des terrains de l'expérimentation réalisée, puis nous ferons la description du protocole de cette étude ainsi que des données recueillies dans le cadre de ce travail de recherche.

Tout d'abord, rappelons que pour notre travail de recherche, nous avons opté pour une investigation sur le terrain en milieu scolaire, à savoir au sein des écoles où nous sommes actuellement en poste. L'expérimentation pour ce travail de recherche a été menée dans deux classes distinctes de deux écoles voisines, en Petite Section à l'école maternelle X et en CM1 à l'école élémentaire Y, n'ayant encore jamais vécu l'expérience de la lecture d'œuvres hypermédiatiques. Chacune de ces deux classes comporte 26 élèves. Les élèves de PS ont un niveau hétérogène dans la compréhension de récit, qui découle entre autres d'un écart important dans l'acquisition d'un répertoire lexical plus ou moins riche. En ce qui concerne la classe de cycle 3, les élèves de CM1 présentent des niveaux en lecture et lecture-compréhension également très hétérogènes. Peu d'entre eux sont des lecteurs autonomes, une grande partie comprenant généralement mieux les textes lorsqu'ils sont lus à haute voix par l'enseignante ou entendus lors d'une écoute audio.

Afin de mener l'expérimentation en classe, nous avions à notre disposition six tablettes iPad sur lesquelles l'application *Imagica* est installée. Pour notre travail de recherche, les élèves ont découvert une seule et unique histoire, *La malédiction de la perle bleue*, préalablement sélectionnée au regard

de critères didactiques explicités en amont. Les séquences didactiques menées dans les deux classes ont donc été construites en tenant compte des critères de complexité de l'histoire (Annexe D). Etant donné la durée relativement conséquente de cette l'histoire pour des élèves de PS, nous avons choisi de fractionner la lecture de celle-ci.

L'histoire comportant 32 pages numériques ainsi que 3 jeux interactifs, nous avons opté pour le découpage suivant, en tenant compte de la structure du récit et de l'enchaînement logique des évènements :

(i) du début de l'histoire jusqu'à ce que le héros soit happé dans le lac (7 pages numériques)
(ii) de la rencontre avec le poulpe Ernest jusqu'à la collecte des éléments pour fabriquer la perle bleue (7 pages numériques, premier jeu interactif, 2 pages numériques)
(iii) de la fabrication de la fausse perle bleue jusqu'à la découverte de la supercherie par Alassa (1 page numérique, deuxième jeu interactif, 7 pages numériques)
(iv) de la fuite dans le labyrinthe jusqu'à la fin de l'histoire (troisième jeu interactif, 8 pages numériques)

Le recueil de données a été réalisé à l'aide d'enregistrements audio-visuels dans les deux classes, réalisés à l'aide d'une tablette numérique, d'un téléphone portable et de caméras professionnelles. En classe de CM1, les élèves ont été filmés une première fois lors de la première séance de découverte de l'application afin d'analyser leur réception de son utilisation, et une seconde fois lors de la cinquième séance destinée à la recherche des éléments de médiation pour la lecture aux élèves de PS. Suite à cela, la rencontre des deux classes a également été enregistrée afin de recueillir les interactions verbales et non verbales de l'ensemble des élèves lors de la lecture littéraire numérique. L'ensemble de ces données a ensuite été retranscrit sous forme de verbatims.

III.1. Séquence menée en classe de petite section

En cycle 1, un travail préparatoire a été réalisé en amont pour anticiper les éventuelles difficultés de compréhension de l'histoire. Nous nous sommes ainsi appuyées sur la méthode Narramus développée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dont l'objectif est pour les élèves d'acquérir la compétence de compréhension de récits littéraires dont l'évaluation se fait grâce au racontage de l'histoire par les élèves eux-mêmes (Cèbe et Goigoux, 2012). Expliciter l'implicite est indispensable pour faciliter la compréhension d'une histoire tout comme l'apprentissage du lexique qui occupe également une place prépondérante dans cette méthode. En effet, l'élève doit avoir conscience que

certaines informations ne sont pas dévoilées et qu'il doit "lire entre les lignes". Pour ce faire, l'enseignant interroge les élèves sur les états mentaux des personnages. La méthode, contrairement à une lecture classique, travaille sur la représentation mentale que les enfants ont de l'histoire puisqu'elle ne dévoile les images qu'après la lecture. Les ressources officielles d'Eduscol sur la compréhension de récits en maternelle[15] mettent d'ailleurs en évidence, au travers d'illustrations de pratiques didactiques, que cette compétence doit absolument être travaillée, ceci en apprenant aux jeunes enfants à construire des représentations mentales afin de mieux comprendre un récit :

> L'enseignant lit le texte (livre tourné vers lui) puis montre les images aux enfants. Cette modalité permet d'atteindre un objectif essentiel : apprendre à comprendre les récits uniquement avec les mots. En écoutant le texte, l'enfant se construit un langage intérieur, convoque des images mentales, processus essentiel car il est identique à celui qu'il mettra en œuvre quand il lira lui-même des textes non illustrés. Les enfants doivent apprendre à accepter de ne pas avoir d'appui iconographique pour mobiliser leur travail de compréhension (p. 6).

Le déroulement de la méthode Narramus, adaptée par l'enseignante pour l'histoire de *La malédiction de la perle bleue*, s'est donc inscrit de la manière suivante lors de la séquence. L'histoire a été prédécoupée en plusieurs modules. Chacun de ces modules reprend en premier lieu un travail sur la découverte et la mémorisation du lexique, puis la lecture par l'enseignante d'une partie de l'histoire. S'ensuit une phase au cours de laquelle l'enseignante questionne les élèves sur le récit, suivie du racontage par les élèves eux-mêmes, étayé par l'enseignante.

La séquence menée en classe de PS a comporté huit séances (Annexe E). En coin regroupement, l'enseignante de cycle 1 a démarré par une phase de découverte du lexique, dont un exemple est présenté dans le tableau 2 ci-après. Les élèves ont découvert les images illustrant le lexique difficile, projetées au tableau à l'aide d'un vidéoprojecteur. Le but de cette activité est de permettre aux élèves de comprendre le sens de chaque mot afin qu'ils ne constituent pas un obstacle à leur compréhension du récit. Lors de la projection, l'enseignante interroge les élèves sur ce qu'ils observent. Ils décrivent alors la photographie puis verbalisent leurs représentations (Tableau 2). L'enseignante nomme ensuite le contenu de l'image et tisse des liens avec des mots de la même catégorie afin de favoriser la mise en mémoire du lexique par les élèves (par exemple : *le poulpe est un animal, il ressemble à une pieuvre qui est aussi un animal mais il est plus petit…*). Ces derniers doivent alors répéter chaque mot afin de pouvoir le garder en mémoire. La répétition est une des clés pour la mémorisation. Pour cela, un imagier était à disposition au coin regroupement (Annexe F). En demi groupe-classe, chaque élève devait tirer une carte de l'imagier et dire le mot correspondant au reste du groupe afin de réviser le vocabulaire, ce qui permet à l'enseignant de vérifier si celui-ci a bien été mémorisé.

[15] France. Ministère de l'Education Nationale. (2017). La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement. Ressource Eduscol.

Tableau 2 : extrait commenté d'un verbatim issu de la phase de découverte du lexique en cycle 1

Lexique	Verbatim	Commentaires
Une supercherie (image utilisée pour illustrée ce terme) 	**Enseignante** : [...] Attention, nous allons travailler sur un nouveau mot. **l'image du mot est projetée au tableau** **Groupe classe** : un loup, un mouton, un loup… **Enseignante** : Je n'interroge pas les enfants qui ne lèvent pas la main. **elle désigne du doigt l'élève 1 qui lève le doigt** Oui ? **Elève 1** : un loup en mouton **Enseignante** : un loup en mouton **intonation ascendante sur le mot mouton pour suggérer le questionnement** **Elève 2** : En mouton. **Enseignante** : Alors ça c'est vraiment très bizarre. [...] **Enseignante** : Mais à votre avis, pourquoi il est déguisé en mouton? **Elève 3** : Parce qu'on doit pas le reconnaitre si c'est un loup... **Enseignante** : Ahhh **elle désigne du doigt l'élève 3 et s'adresse au groupe** il nous a dit quelque chose d'intéressant. Il a dit, il s'est déguisé en mouton pour pas que les autres moutons le reconnaissent **elle module sa voix en baissant le son** Tu as raison élève 3. [...] Pourquoi les moutons ne doivent pas le reconnaître? **Elève 3** : Sinon le loup il pourra pas les attraper ! **Enseignante** : Alors je vais vous dire quand on essaye de faire croire quelque chose qui n'est pas vrai, attention c'est un mot difficile, ça s'appelle **elle marque une courte pause** une supercherie **elle hache le mot intentionnellement et le répète** su-per-che-rie. Alors on répète tous le mot pour l'avoir bien dans la tête car on le verra dans l'histoire d'Imagica **elle met sa main sur sa tête** **Groupe classe** : Supercherie ! **Enseignante** : Très bien ! [...]	Les élèves sont assis au coin regroupement. L'image est projetée au tableau et les élèves réagissent à l'oral. L'enseignante rappelle les règles à un moment pour distribuer la parole en leur demandant de lever le doigt. Chaque élève peut intervenir pour commenter l'image projetée au tableau. Les élèves décrivent l'image, dont un qui va plus loin que la description pure puisqu'il en fait une analyse fine en comprenant la ruse que le loup opère. Il l'explique alors au reste du groupe et l'enseignante le guide en posant des questions. Lors de la mise en commun, l'enseignante prononce le nouveau mot en articulant bien, puis le groupe classe répète le mot étudié en posant une main sur la tête afin le mémoriser.

Le travail s'est poursuivi avec l'histoire racontée par l'enseignante en groupe classe à l'aide du tapuscrit construit à partir du texte issu de l'application *Imagica*. Un exemple de texte adapté est présenté dans le tableau 3 ci-dessous. Le lexique a parfois été modifié, ceci afin de ne pas gêner la compréhension au premier abord. L'histoire a quant à elle été découpée afin de ne pas être trop longue pour les élèves et d'autre part pour favoriser la compréhension du récit. De plus, ce dévoilement progressif des épisodes permet de maintenir l'attention des élèves et donc le suspense du dénouement de l'histoire. Cela les amène également à lier les événements entre eux et à comprendre qu'il existe une continuité dans le schéma narratif (Brigaudiot, 2000).

Pour chaque épisode de l'histoire, l'enseignante rappelle alors le but de cette écoute : transformer dans la tête des élèves les mots entendus dans l'histoire pour en faire un dessin animé. En effet, les élèves de PS seront amenés à découvrir les véritables images uniquement lors de la venue des élèves de CM1 pour la lecture sur la tablette numérique.

Tableau 3 : exemple justifié d'adaptation du texte issu de l'application *Imagica*

Texte issu d'*Imagica*	Texte adapté par l'enseignante	Justifications
Au détour d'une dune, Alassa se dresse devant nous. Tout d'un coup, je me sens moins assurée…	*Derrière un gros tas de sable, la grande reine Alassa est devant nous. Tout à coup, j'ai peur…*	Remplacement des mots spécifiques ne faisant pas partie du vocabulaire passif des élèves par des termes lexicaux connus par ces derniers.
La Reine des Eaux siffle.	*La Reine des Eaux n'est pas contente.*	La polysémie du verbe siffler nécessite l'emploi d'un groupe de mots monosémique.
- Esclaves, pourquoi avez-vous laissé vos postes?	*- Esclaves, pourquoi vous ne creusez plus?*	Réemploi du verbe « creuser » vu en amont dans le texte d'*Imagica* afin de réactiver la mémorisation des évènements passés.

A ce stade de la démarche, l'enseignante questionne alors les élèves sur les intentions des personnages, leurs états mentaux ou bien encore leurs actions en interrogeant l'implicite (par exemple : *pourquoi Louise va-t-elle être en retard ? Pourquoi Ernest préfère-t-il une scie* ?). L'enseignante raconte ensuite l'histoire aux élèves à l'aide de marottes et d'une maquette (Annexe G) en employant un lexique adapté à leur âge, en mimant des actions ou encore en jouant sur les intonations de voix en fonction des personnages, ceci afin de favoriser la compréhension et la mise en mémoire des événements (Cèbe et Goigoux, 2012).

Lors d'une troisième phase d'appropriation par la manipulation et la reformulation (Cèbe et Goigoux, 2012), les élèves sont entrés en action avec un élève volontaire qui vient raconter l'histoire devant ses camarades en collectif, avec la possibilité d'utiliser les marottes ainsi que la maquette du décor. En effet, ces outils sont facilitateurs pour la majorité des enfants dans la compréhension du rôle qui leur est attribué, et les engagent plus facilement par ailleurs dans la prise de parole derrière le personnage. En étant ainsi acteurs et conteurs, les élèves entrent plus facilement dans l'identification des personnages et de leurs actions, ainsi que dans la perception de la chronologie de l'histoire. Il ne s'agit pas de réciter par cœur l'histoire mais bien d'utiliser ses propres mots pour restituer ce qui a été compris de son contenu et pouvoir ensuite la raconter. L'élève doit donc raconter l'épisode étudié sans être interrompu par ses camarades. Au terme de sa reformulation, le reste de la classe peut alors intervenir pour compléter, corriger ou valider la proposition faite par l'élève.

Des prolongements ont également été réalisés en motricité lors de mises en scènes théâtralisées ou d'exécution de mouvements de verbes d'action, dans le but de réinvestir le lexique de l'histoire. Cela a permis le passage d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif, en favorisant la recontextualisation du lexique et par conséquent la compréhension du récit. Par ailleurs, la maquette et les marottes sont restées à disposition dans la classe et les enfants pouvaient les utiliser lors de moments libres pour s'entraîner à raconter l'histoire.

III.2. Séquence menée en classe de CM1

III.2.1. Découverte du support numérique de lecture

En cycle 3, la séquence menée afin de préparer la lecture aux élèves de PS a comporté six séances (Annexe H). Il y a tout d'abord eu une séance de découverte de l'application par les élèves de CM1. Pour cela, les élèves ont été répartis en 6 groupes arbitraires, chacun ayant à disposition une tablette numérique avec l'application installée. Compte-tenu des contraintes de temps et de matériel, il nous a semblé préférable d'opter pour ce type d'organisation, car cela permettait à la fois la manipulation par chaque élève ainsi que des échanges sur la réception de cette œuvre littéraire numérique. Lors de cette phase de manipulation, les élèves ont eu 15 minutes pour répondre à deux questions, portant respectivement sur le fonctionnement de l'application et son contenu spécifique en comparaison avec un livre papier. Chaque groupe disposait ainsi d'une feuille catégorisée pour noter des éléments de réponse (Annexe I). Lors de la mise en commun, l'enseignante a fait reformuler et a rassemblé les diverses propositions des élèves sur une affiche synthétique préalablement catégorisée (Annexe J) qui sert alors de support pour les rappels de récit lors des séances suivantes et fait office de trace écrite.

III.2.2. Lecture active de l'histoire : renseignement de fiches outils

La deuxième séance était consacrée à la lecture de l'histoire choisie pour notre recherche, *La malédiction de la perle bleue*. Avant de débuter la lecture, l'enseignante a demandé aux élèves de rappeler le nom de l'application découverte précédemment ainsi que les divers éléments de l'affiche construite à la séance précédente, celle-ci étant découverte au fur et à mesure de leurs propositions à l'aide de caches aimantés et enlevés au fur et à mesure. Pour ce qui est de la lecture de l'histoire, la moitié des élèves a été répartie en six binômes ou trinômes pour une lecture côte à côte, les autres étant occupés à une autre activité. Deux phases de lecture de 20 minutes s'enchaînent ainsi. Les élèves ont été libres de choisir le type de lecture qu'ils souhaitaient, à savoir une lecture autonome, accompagnée de bruitages ou bien racontée par la voix enregistrée d'un narrateur. Il s'agit d'une lecture active puisque les élèves avaient à disposition des fiches outils (Annexe K) à compléter à l'aide d'éléments trouvés dans l'histoire au cours de leur lecture. En fonction des groupes, les élèves ont ainsi été amenés à analyser trois aspects distincts de l'histoire : deux groupes devaient analyser les personnages de l'histoire en renseignant trois cartes-personnages, deux autres groupes avaient pour objectif de caractériser l'univers merveilleux de l'histoire et les deux derniers groupes se concentraient sur la chronologie du récit. Concernant les personnages, il s'agissait de rechercher des éléments sur le caractère, l'aspect extérieur, les objectifs ou actions et enfin les relations et sentiments du héros (Louise ou Jonas), du poulpe Ernest et de la reine des eaux Alassa. Pour ce qui est de la chronologie

du récit, les élèves avaient à leur disposition sept cartes "image" et sept cartes "récit" à remettre dans l'ordre et à faire correspondre en les collant au bon endroit sur la fiche-outil. Les fiches outils précédentes ont été inspirées des travaux de Jocelyne Giasson sur l'identité des personnages et la structure des récits narratifs (Giasson, 2011). Enfin, la dernière fiche-outil permettait aux élèves de recenser des éléments fictifs concernant les personnages, les lieux ainsi que les pouvoirs et objets de l'histoire qui relèvent du magique et du merveilleux.

III.2.3. Résumé de l'histoire : mise en commun des éléments essentiels

La troisième séance avait pour objectif de mettre en commun les fiches outils complétées lors de la lecture, afin de mettre en évidence les éléments de réponse trouvés vis-à-vis des caractéristiques des personnages principaux, de la chronologie du récit ainsi que sur l'univers merveilleux de l'histoire. Cette séance a lieu le même jour que la précédente afin que les élèves puissent se remémorer et partager leurs réflexions. Après rappel à l'oral par les élèves du nom de l'histoire, ces derniers ont échangé pour compléter les propositions des différents groupes. L'enseignant animait l'échange entre les élèves qui devait s'articuler autour de la reconstruction de la chronologie du récit mais aussi de la compréhension-interprétation des personnages et de l'univers merveilleux de l'histoire. Il s'agit en effet d'une étape essentielle dans la compréhension d'une œuvre littéraire, qui favorise largement l'appropriation de celle-ci par les élèves (Giasson, 2011). Afin de valider ou invalider les éléments de réponse proposés par les élèves, l'enseignant disposait d'une tablette avec l'application connectée au vidéoprojecteur pour projeter les pages numériques illustrant les propositions. Des questions venaient guider et nourrir la réflexion des élèves si des éléments essentiels n'étaient pas précisés. En guise d'institutionnalisation et afin de donner l'opportunité aux élèves de donner leur avis personnel sur cette œuvre littéraire numérique, l'enseignant leur a proposé d'écrire quelques lignes sur leur cahier d'écrivain en expliquant ce qui leur a plu dans l'histoire étudiée (Annexe L). Un lanceur d'écriture (*Ce que j'ai trouvé original, c'est…*) a été donné aux élèves qui éprouvent des difficultés à trouver comment formuler leur pensée. L'intérêt était d'amener les élèves à faire ressortir l'originalité des éléments multimodaux propres au numérique.

III.2.4. Débat littéraire : questionnement autour des valeurs

La quatrième séance s'est déroulée en deux temps. Il s'agit d'un débat littéraire sur les valeurs morales illustrées par l'histoire, à savoir l'esclavage, la ruse et l'amitié. Dans un premier temps, à partir de captures d'écran de l'histoire mettant en évidence ces trois valeurs, l'enseignant a posé trois questions aux élèves afin qu'ils engagent une réflexion personnelle quant à leur point de vue vis-à-vis du comportement des personnages. L'enseignant guidait les élèves afin qu'ils puissent nommer ces

différentes valeurs et en donner une définition. Pour alimenter le débat, nous nous sommes inspirées du dispositif mis en œuvre par une enseignante experte disponible sur le site de la BSD[16], soutenu par une recherche-action menée dans le cadre d'un GRIF (Groupe Recherche Innovation Formation) de la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier et piloté par Brigitte Louichon. Chacun disposait donc d'une bandelette de papier colorée en vert, bleu ou jaune, chaque couleur correspondant à une valeur (Annexe M). Les élèves avaient quelques minutes pour écrire leur ressenti par rapport à une des valeurs illustrées par l'histoire, en justifiant leur propos. Dans un deuxième temps, les bandelettes ont été réparties par couleur dans trois pots et un élève désigné comme secrétaire se chargeait de lire quelques bandelettes afin de nourrir le débat. Les élèves concernés argumentaient leur point de vue, puis les autres réagissaient en expliquant pourquoi ils étaient ou non d'accord avec leurs camarades.

III.2.5. Analyse de l'œuvre : recherche des éléments de médiation

Lors des deux dernières séances, les élèves de CM1 ont été amenés à réfléchir par groupes aux gestes de médiation à mettre en œuvre lors de la lecture de l'histoire aux élèves de PS, de la même manière que peut le faire un enseignant lorsqu'il cherche à pallier les difficultés d'une œuvre en classe. Leur objectif était ici de trouver des moyens pour faciliter l'accès de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* aux élèves de cycle 1, comme l'expliquent Nassim-Aboudrar et Mairesse (2016) dans le cadre de la médiation culturelle.

Au cours de la cinquième séance, chaque groupe d'élèves a analysé une des quatre parties de l'histoire, celle dont il a en charge la lecture aux élèves de PS. Pour cette étape, afin de véritablement laisser les élèves maîtres de leur réflexion, une simple feuille leur a été donnée afin qu'ils puissent noter les éléments de médiation qui leur semblaient nécessaires de mettre en œuvre lors de la lecture aux élèves de PS. Après cette première phase de recherche, une mise en commun a été effectuée au tableau pour rassembler et catégoriser les différents éléments mis en évidence au sein de chaque groupe (Annexe N). Les élèves ont eux-mêmes été amenés à réfléchir aux catégories permettant de distinguer les gestes de médiation relevés, faisant alors écho aux compétences rassemblées dans la grille créée par Michelle Ros-Dupont pour ce qui est de la lecture à haute voix (Ros-Dupont, 2004) ainsi qu'aux compétences plus technologiques (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013) qu'ils ont pu mettre en œuvre lors de la première séance. L'enseignant a ainsi complété le tableau sous la dictée des élèves qui justifiaient la place de chaque élément en fonction des catégories mises en évidence.

[16] Canopé Académie de Montpellier. Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 [vidéo en ligne]. Banque de Séquences Didactiques, 2016. 1 vidéo, 12'40''.

Lors de la sixième et dernière séance, les élèves se sont entraînés à la lecture de leur partie de l'histoire sur l'application, en mettant en pratique les éléments de médiation précédemment éclairés. Cet entrainement est nécessaire pour que les élèves puissent « améliorer l[eur] capacité [...] à interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés, etc.) »[17]. Un des élèves de chaque groupe prenait donc en charge la lecture et le rôle de médiateur, tandis que les autres élèves du groupe se trouvaient être les auditeurs qui jouaient le rôle des élèves de PS. Pour cette étape, les élèves ont été répartis selon les quatre mêmes groupes constitués lors de la cinquième séance. Cette mise en scène était l'occasion pour les élèves de préparer leur lecture à haute voix destinée aux élèves de PS, en mettant ainsi à l'épreuve leurs différentes idées de médiation pour vérifier leur intérêt ou leur faisabilité. Cette mise en situation a permis au groupe-classe de verbaliser par la suite les difficultés rencontrées, liées à la manipulation de la tablette numérique ou à la lecture à haute voix en elle-même, notamment le fait de réussir à suffisamment regarder l'auditoire en s'accordant des pauses dans la lecture (Beaume, 1987). Certains élèves ont également pu mettre en avant de nouveaux éléments de médiation qui n'avaient pas été relevés lors de la séance précédente, tels que faire repérer le personnage qui parle lors d'un dialogue grâce aux icônes et couleurs attribués ou encore rebondir sur les interventions orales des élèves de PS.

III.3. Lecture de l'application : rencontre des deux classes

L'étude s'est terminée par la rencontre des deux classes à l'école maternelle. Les élèves de CM1 ont procédé à la lecture de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* aux élèves de PS. Cette phase a été échelonnée dans le temps, à raison de quatre séances de lecture qui correspondent aux quatre parties de l'histoire. Ces séances ont eu lieu les 11-12 et 18-19 février 2019, de 9h15 à 9h45. Lors de chaque séance, 6 groupes constitués de 4 ou 5 élèves de PS et d'un élève ou deux élèves de CM1 se sont livrés à la lecture d'une partie de l'histoire. Au cours de ces modules, les élèves de CM1 ont ainsi joué le rôle de médiateurs et devaient lire à haute voix leur partie de l'histoire, tout en guidant les PS à travers les diverses activités interactives disponibles sur l'application au fil de l'histoire. Ils ont alors pu mettre en application les divers éléments de médiation qu'ils avaient pu mettre en évidence lors des séances précédentes. Une discussion a été menée après chaque séance de lecture afin de recueillir les impressions des élèves de CM1 sur leur intervention auprès des élèves de PS, en les amenant à verbaliser les imprévus auxquels ils avaient dû faire face et les difficultés rencontrées. De même, l'enseignante de PS a pu faire verbaliser ses élèves en petits groupes en leur posant des questions sur la découverte de l'histoire sur la tablette numérique.

[17] BOEN n°30 du 26 juillet 2018, p. 10

CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données issues de l'expérimentation

Ce chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation du contenu obtenu lors de notre travail de recherche. Pour cela, nous avons procédé selon quatre étapes successives, à savoir une pré-analyse, une catégorisation, un codage puis une interprétation de ces résultats (Robert et Bouillaguet, 2007).

I. Eléments de convergence avec la recherche

Lors de la lecture à haute voix de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* aux élèves de PS au moyen de la tablette numérique, nous avons pu relever de nombreux éléments de médiation mis en application par les élèves de CM1. Ces éléments ont été catégorisés en fonction des compétences auxquelles ils faisaient appel. Nous avons ainsi pu mettre en évidence six compétences générales concernées par cette lecture hypermédiatique, dont les critères sont précisés dans la grille d'analyse construite pour la recherche (Annexe O). Ces compétences sont les suivantes :

i) la compétence langagière, qui rassemble les modalités de lecture à haute voix avec la maîtrise des techniques de mise en voix d'une œuvre littéraire
ii) la compétence discursive, qui concerne d'une part le discours narratif lié à la capacité des élèves de CM1 à vérifier la compréhension des élèves de PS par le biais de questions ou de verbalisations s'appuyant sur l'œuvre étudiée, et d'autre part les discours explicatifs et prescriptifs produits par les élèves de CM1 pour valider les propositions des élèves de PS, répondre à leurs questions ou encore expliquer les règles des jeux
iii) la compétence communicationnelle, qui englobe l'expressivité de la lecture à haute voix, les gestes et postures ainsi que les différents positionnements du support numérique
iv) la compétence technologique, à savoir le fait de maîtriser le fonctionnement de l'application numérique avec les interactions tactiles adéquates
v) la compétence multimodale, qui suppose de combiner plusieurs modes sémiotiques

I.1. Compétence langagière

Grâce à leur acculturation à la lecture littéraire depuis le début de leur scolarité, les élèves de CM1 ont pu spontanément mettre en évidence plusieurs éléments de médiation liés à la lecture à haute voix lors de la cinquième séance (Tableau 4 ci-après). L'intonation, le débit, la répétition ou encore l'accentuation sont des critères qui sont d'ailleurs soulignés par les didacticiens de la lecture littéraire

(Pled, Roudy et Hameau, 1997 ; Ros-Dupont, 2004 ; Boiron, 2010). Quant au fait d'adapter la voix à l'identité des personnages, cela a été directement proposé par les élèves après l'écoute des voix avec le mode de lecture enregistrée. En outre, c'est une modalité à laquelle les élèves sont souvent confrontés lors des mises en voix réalisées en classe.

Tableau 4 : éléments de médiation de la lecture à haute voix mis en évidence par les élèves de CM1 en séance 5

Eléments de médiation de la lecture à haute voix	Extraits des verbatims de la séance 5 (Annexe Q)
Faire varier l'intonation	**Elève 6** : Et aussi dans l'histoire ils disent que le poulpe Ernest il a un grand œil alors on peut lire comme ça « un graaaaaand œil » **elle prend une intonation ascendante**. **Elève 7** : C'est l'intonation maîtresse, en fait il faut changer l'intonation ! (Analyse de la deuxième partie de l'histoire, lignes 9 à 10).
Moduler le débit de parole	**Enseignante** : D'accord, c'est-à-dire avec le rythme ? Vous allez lire très vite ? **Elève 5** : Non non ! Plutôt doucement parce que sinon ils vont rien comprendre ! **Elève 6** : Et si on lit trop lentement **elle réfléchit** c'est pas bien non plus parce que c'est long et c'est moins bien. (Analyse de la première partie de l'histoire, lignes 13 à 15).
Répéter des phrases	**Elève 1** : Et si ils ont pas compris on peut répéter aussi. **Elève 3** : Oui on peut leur poser des questions pour voir s'ils ont compris ou leur demander s'ils ont compris et si non ben on redit la phrase. (Analyse de la première partie de l'histoire, lignes 16 à 17).
Adapter la voix à l'identité des personnages	**Elève 7** : On va pas faire la même voix… (Analyse de la troisième partie de l'histoire, ligne 30) **Elève 5** : Oui et pour la reine des eaux il faut faire une grosse voix méchante, comme ça **il prend une voix grave** « Esclaves ! Pourquoi avez-vous laissé vos postes ? ». (Analyse de la troisième partie de l'histoire, ligne 41)
Accentuer certains mots de manière modérée	**Elève 2** : Moi je sais pour Ernest ! Je vais faire « sssssss » **il imite le cheveu sur la langue du poulpe**. (Analyse de la troisième partie de l'histoire, ligne 31) **Elève 5** : Moi je sais ! Il faut pas qu'on exagère ! Par exemple si on fait trop « sssssss » tout le temps ils vont pas comprendre les petits ! (Analyse de la troisième partie de l'histoire, ligne 39)

Lors de la véritable phase de lecture aux élèves de PS, la plupart de ces éléments ont été réinvestis par les élèves de CM1. Ces derniers ont également mis en application d'autres éléments qu'ils n'avaient pas suggérés en amont. Par exemple, quelques-uns d'entre eux ont adopté une voix plus neutre lorsqu'ils lisaient les parties entre les dialogues (**elle parle lentement en prenant la voix neutre du narrateur**, Annexe U, ligne 12). D'autres ont pensé à marquer des pauses à certains endroits spécifiques pendant la lecture, contrôlant ainsi leur souffle comme le préconise la recherche en lecture à haute voix (Ros-Dupont, 2004 ; Boiron, 2010) : "en sortant du lac, **elle parle lentement et marque une courte pause** je dégouline d'eau douce, mes habits sont trempés, **elle marque une courte pause** et j'ai froid. **elle marque une pause et reprend sa respiration**" (Annexe U, ligne 16). Une des élèves de CM1 a également répété un mot suite à une erreur de lecture ("Re… **elle plisse les yeux puis*

*reprend** redoutant le piège, j'attrape un bâton et frappe la perle", Annexe U, ligne 23), qui était une éventualité à laquelle les élèves n'avaient pas forcément pensé lors de la préparation mais que l'élève en question a su gérer.

I.2. Compétence discursive

Discours interrogatif

Outre leur maîtrise linguistique de la lecture, les élèves de CM1 ont également évoqué l'importance de la compréhension par les élèves de PS. Ils ont ainsi proposé de poser des questions à ces derniers à l'aide des illustrations, mais aussi lors des jeux interactifs afin de vérifier si leur rôle dans l'avancement de l'histoire a bien été perçu, en produisant un discours de type interrogatif tel que le conçoit Eric Fleurat (2017). Pendant les phases de lecture aux élèves de PS, ils ont ainsi posé différents types de questions qui sont explicités dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5 : types de questions posées par les élèves de CM1 aux élèves de PS lors de la lecture de l'application

Types de questions posées	Extraits des verbatims des séances de lecture (Annexes R, S, T et U)
Questions sur l'implicite	Il faut la colorier de quelle couleur ? Ah bon il faut colorier en vert ? Pourquoi bleu ? Et comment ils s'enfuient alors Ernest et Jonas ? *(Annexe T, lignes 1, 3, 5 et 20)* Pourquoi elle tape dans l'eau avec le bâton ? *(Annexe U, ligne 23)*
Questions sur l'identité des personnages en train de parler	Et alors qui c'est qui dit « Qu'est-ce que je fais là ? » ? *(Annexe S, ligne 12)*
Questions sur le contenu de l'histoire	Alors il s'est passé quoi dans l'histoire ? *(Annexe T, ligne 18)*
Questions concernant la localisation sur les illustrations des lieux/personnages/objets évoqués par l'histoire **(lien avec la compétence multimodale)**	Et la chambre elle est où là ? *(Annexe R, ligne 9)* Vous pensez que c'est qui là, celui qui dit salut ? *(Annexe S, atelier n°1, ligne 10)* Est-ce que tu sais où est le collier ? Alors, est-ce que tu sais où sont les tentacules ? Alors, est-ce que vous savez où il est le poulpe ? Alors, qui c'est la reine des eaux ? Et on la voit où sur l'image ? *(Annexe S, atelier n°2, lignes 1, 7, 10, 17 et 19)*

Ainsi qu'ils l'avaient prévu lors de la recherche des éléments de médiation, certains élèves de CM1 ont posé des questions aux élèves pour interroger leur compréhension de l'objectif des jeux interactifs présents dans l'histoire. En particulier, l'un d'entre eux a questionné les élèves de PS de son groupe sur la raison de la nécessité de colorier la perle en bleu lors du deuxième jeu et pas en vert ou rouge, qui est en réalité liée au désir de la reine Alassa de trouver une perle de couleur bleue. Un autre élève

de CM1 est allé plus loin dans le questionnement de l'implicite, en demandant pourquoi l'héroïne Louise tape dans l'eau avec un bâton à la fin de l'histoire, ce qu'il a ensuite justifié par le fait qu'elle soit déjà tombée dans un piège similaire au début de l'histoire ("Parce qu'au début de l'histoire Alassa l'avait capturée comme ça !", Annexe U, ligne 25). Cela favorise la construction d'inférences par les élèves (Boiron, 2010). Ce questionnement imprévu atteste également de la compréhension fine du récit par cet élève de CM1, qui a été capable de faire un lien de causalité avec un événement antérieur grâce au travail d'analyse de l'œuvre littéraire réalisée en amont qui joue un rôle essentiel dans son appropriation (Giasson, 2011 ; Dufays, 2005).

Certains médiateurs ont quant à eux posé des questions qui n'avaient pas été anticipées lors de la phase de recherche. L'un d'entre eux a par exemple pris le parti d'analyser la capacité des élèves de PS à associer certains propos au bon protagoniste, en leur demandant d'identifier le personnage en train de parler. Un autre a eu l'idée de questionner son auditoire sur le contenu de la partie de l'histoire qu'il venait de lire, permettant ainsi aux élèves de PS de verbaliser les éléments qu'ils avaient pu retenir de cette lecture. Il leur a ainsi permis de réaliser un travail d'expansion tel que le soulignent Goigoux et Cèbe (2012), qui est le signe d'une activité inférentielle où les élèves peuvent expliciter une part du non-dit du texte. Un autre encore a rebondit sur les interactions des élèves de PS de son groupe en leur posant des questions, certainement pour approfondir leur compréhension du récit ou la vérifier. Quelques élèves médiateurs ont également posé des questions aux élèves de PS après chaque jeu interactif afin de les faire verbaliser sur les raisons de leur réussite ("Alors est-ce que c'est bon ? Est-ce qu'on a réussi ?", Annexe T, ligne 13).

Par ailleurs, les élèves de CM1 ont cherché à faire le lien entre le texte et les images, en demandant aux élèves de PS de localiser sur les illustrations les personnages, lieux ou objets évoqués par le texte lors de la lecture. Cette dernière catégorie de questions sera interprétée en aval dans la compétence multimodale.

Discours prescriptif

Dès la séance de recherche des éléments de médiation, les élèves de CM1 ont également mis en avant leur intention de guider les élèves dans leur découverte des singularités de l'histoire numérique en leur expliquant la modalité de choix du personnage ainsi que les règles des différents jeux interactifs. Lors des séances de lecture aux élèves de PS, ils ont pu mettre en application leurs idées en utilisant un discours de type prescriptif. L'objectif du discours prescriptif tel que nous le concevons ici est de réglementer et réguler les actions à entreprendre sur la tablette numérique. Pour ce qui est du choix du personnage, un des élèves de CM1 a procédé comme prévu à un vote en demandant à

chacun des élèves de PS de son groupe quel personnage il souhaitait choisir ("Vous voulez qui ? Bon on va voter et après on choisira. Toi tu veux qui ? Et toi tu veux qui ? Bon on va prendre la fille alors.", Annexe R, lignes 1, 3, 5 et 11), avant d'opter pour le personnage de Louise qui avait apparemment recueilli le plus de voix. En ce qui concerne les jeux interactifs, les élèves de CM1 ont été pour la plupart très attentifs aux instructions données aux élèves de PS (Tableau 6 ci-dessous). Ils ont ainsi réussi à réglementer le fonctionnement et déroulement de chaque jeu formulant des consignes. Nous verrons plus loin que ces productions orales peuvent également être associées à la compétence multimodale dans la mesure où les élèves ont été amenés à combiner plusieurs sémiotiques : les illustrations des jeux, le texte des jeux ainsi que les consignes orales formulées à l'attention des élèves de PS.

Tableau 6 : exemple de discours prescriptifs produits par les élèves de CM1 lors des jeux interactifs

Jeux interactifs	Extraits des verbatims des séances de lecture (Annexes R, S, T et U)
Jeu des tas de sable	Chacun votre tour vous allez gratter, heu gratter avec votre doigt sur la tablette sur une couche de sable. Il faut gratter tout le carré. *(Annexe S, atelier n°1, lignes 38 et 42)* Il faut aider Jonas à retrouver son sac. Avec le doigt, il faut frotter pour creuser dans le sable. Il faut encore creuser ! Tu choisis une autre case, une seule, et tu frottes. *Annexe S, atelier n°2, lignes 21 et 25)*
Jeu de la perle	Alors là il faut colorier la perle. Alors tu dois appuyer avec ton doigt pour choisir la bonne couleur. Maintenant il faut colorier la perle en bleu. Il faut que tu frottes avec ton doigt comme ça. *(Annexe T, lignes 1, 7 et 9)*
Jeu du labyrinthe	Donc là, avec ton doigt, il faut bouger la… le p'tit point pour faire le labyrinthe. Mais là c'est fermé, donc il faut passer par là En fait il faut pas aller trop dans les murs parce que sinon la boule elle se coince. *(Annexe U, lignes 4, 6 et 8)*

Discours explicatif et narratif

En outre, les élèves de CM1 ont rapidement réagi aux difficultés rencontrées, aux interventions et aux questions posées par les élèves de PS en produisant un discours explicatif adapté et de fait non anticipé. Certains ont ainsi pensé à faire référence aux valeurs qu'ils avaient pu mettre en évidence lors de l'analyse préalable de l'œuvre. Une élève de CM1 a par exemple expliqué la supercherie des héros et donné la définition d'une ruse en l'illustrant à travers un exemple concret connu des élèves : "Vous voyez elle veut faire une ruse. Une ruse, c'est quand on trompe quelqu'un. Par exemple, hmmm, vous jouez à cache-cache, vous mettez vos chaussures sous la table pour faire comme si vous y étiez sous la table. Vous voyez, c'est une ruse." (Annexe R, atelier n°1, ligne 50). Elle a également pensé à expliquer la signification des expressions des personnages sur les images, lorsque l'héroïne se retrouve enchaînée au fond du lac : "elle fait une tête bizarre, elle sait pas qu'est-ce qui lui arrive,

elle se demande pourquoi elle est enchaînée" (Annexe S, atelier n°1, ligne 16). Un autre élève médiateur a quant à lui choisi de commenter la notion d'esclavage présente dans l'histoire : "c'est elle la méchante pieuvre qui a capturé Jonas et Ernest…" (Annexe S, atelier n°2, ligne 21). Dans tous les cas, ils ont cherché à affiner la compréhension de l'histoire par les élèves de PS, en produisant un discours oral qui s'appuie sur leur propre compréhension.

I.3. Compétence communicationnelle

Afin d'entrer dans une véritable situation de communication telle que la pensent les chercheurs en didactique de la lecture à haute voix (Charmeux, 1991 ; Dolz, De Pietro et Schneuwly, 2009 ; Chauveau et Alves-Martins, 2016), certains élèves de CM1 ont pris soin de regarder de temps à autre leurs auditeurs, notamment au moment de tourner la page ou encore en marquant des pauses dans la lecture. Cela restait néanmoins très succinct pour la plupart d'entre eux, et les échanges de regards sont restés peu nombreux, probablement parce qu'ils relèvent d'une opération complexe qui nécessite de l'entraînement (Beaume, 1987). Certains élèves de CM1 ont tout de même contrebalancé ce léger manque d'interactions visuelles avec la mise en place de stratégies compensatoires de captation de l'attention des élèves de PS. Ainsi, pour stimuler son auditoire, un élève de CM1 a volontairement instauré un climat de doute par le suspense : "Et demain vous verrez si ils arrivent à s'échapper…" (Annexe T, ligne 24). Une autre élève médiatrice a quant à elle créé une courte mise en scène en rabattant la coque de la tablette numérique tout en prononçant les mots "À suivre…" (Annexe S, atelier n°2, ligne 52) à la fin de sa lecture. Nous supposons qu'elle s'est inspirée pour cela de l'écoute des épisodes du Feuilleton d'Hermès, œuvre littéraire étudié dans la classe de CM1 dont chaque chapitre se termine par la même locution. Enfin, une autre élève de CM1 a scandé "Fin !" (Annexe U, ligne 25) une fois la lecture de la dernière partie de l'histoire achevée, reproduisant la structure de nombreux contes et mythes dont l'influence sur les enfants a été démontrée (Bettelheim, 1976). Finalement, il semble que certains élèves reproduisent par mimétisme ce qu'ils ont déjà vécu en tant qu'auditeurs, ce qui permet de distinguer les élèves ayant déjà une acculturation à la lecture dans le cercle familial de ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de partager des moments de lecture en dehors du contexte scolaire. Cette observation démontre l'importance de l'interaction entre le cercle familial et le contexte scolaire afin d'amener les élèves à améliorer leurs compétences de lecteurs et leur capacité à communiquer.

Lors de la cinquième séance, les élèves de CM1 ont relevé un point important à prendre en compte pour la lecture à haute voix aux élèves de PS, à savoir le positionnement de la tablette numérique. En effet, ils se sont aperçus que selon l'orientation de la celle-ci, les élèves de PS pourraient ou non voir les illustrations et interagir avec l'outil. Ils ont alors élaboré différentes stratégies quant au

positionnement de la tablette (Tableau 7 ci-après). Ces questionnements quant au choix de l'efficience des stratégies à mettre en place ont permis aux élèves de prendre conscience que cet outil numérique tactile est un vrai support de communication entre le lecteur et son auditoire (Bernard *et al.*, 2013).

Tableau 7 : idées de positionnement de la tablette numérique proposées par les élèves de CM1 lors de la séance 5

Idées de positionnement de la tablette	Extraits des verbatims de la séance de recherche des éléments de médiation (Annexe Q)
Poser la tablette sur le côté de la table avec les PS à côté du lecteur	Maîtresse ! Moi je vais mettre la tablette comme ça **il la pose sur le côté de la table**, ils vont être à côté de moi là **il montre l'espace proche de lui** et comme ça ils voient bien (...)" (*groupe n°2, ligne 20)*
Tenir la tablette sur le côté en face du groupe	En fait on la tiendra sur le côté comme ça **elle positionne la tablette à sa droite en l'orientant en face d'elle** et à chaque fois qu'il faut tourner la page ben on leur dira de venir appuyer sur les flèches. (*groupe n°2, ligne 16)*
Tenir la tablette loin devant (à bout de bras) en face de soi avec les élèves PS derrière le lecteur	Je me mets quelque part et je tiens la tablette un peu devant moi **il place la tablette devant lui à bout de bras, l'écran face à lui** et comme ça je peux lire et eux ils sont derrière moi. (*groupe n°2, ligne 19).*
Tenir la tablette à bout de bras face au groupe	Ben on la tourne comme ça. **il tient la tablette à bout de bras en face de lui et la retourne vers ses camarades** (*groupe n°3, ligne 43)*
Tenir la tablette vers soi pour lire puis la retourner face au groupe pour montrer les images	Bah sinon maîtresse on lit d'abord puis on leur montre les images après, comme ça. **il fait les gestes** (*groupe n°3, ligne 46).*

Lors de la lecture de l'histoire de *La malédiction de la perle bleue*, outre le fait qu'ils ont su orienter la tablette pour permettre au groupe d'élèves de PS d'observer l'écran et de pouvoir interagir avec l'outil, les élèves de CM1 ont su ajuster leurs gestes en fonction du nombre d'élèves interagissant avec la tablette. Plusieurs d'entre eux ont ainsi pensé à éloigner ou rapprocher la tablette selon qu'ils souhaitaient s'adresser à un élève en particulier pour qu'il manipule ou au groupe pour leur lire l'histoire. Pendant les phases de jeu, ils ont pour la plupart pensé à poser la tablette à plat sur la table et face à l'élève dont c'était le tour de jouer. L'inclinaison de la tablette a aussi été un élément sur lequel certains élèves de CM1 ont pu jouer (**Elle incline l'écran pour que le groupe de PS puisse voir les images**, Annexe S, atelier n°1, ligne 8).

Les élèves de CM1 ont donc su endosser leur rôle de tuteur auprès des élèves de PS et les accompagner dans la lecture de l'œuvre littéraire et leur apprentissage de la manipulation d'une tablette numérique. Comme l'explique Sylvain Connac, « ce que fait le tuteur ou l'expert dans la relation d'aide, c'est occuper une fonction enseignante » (Connac, 2017, p. 54). Nous avons pu remarquer que contrairement à leur attitude lors de la première approche de la tablette numérique en séance 1, ils avaient adopté un rapport différent vis-à-vis de cet outil technologique grâce au tutorat. En effet, ils se sentaient responsables de la transmission d'un savoir et ont pour la plupart réussi à percevoir la tablette

comme un outil au service des apprentissages. Devoir gérer les comportements des élèves de PS en canalisant leur impulsivité, en captant leur attention, en les encourageant dans leur tâtonnement et leur expérience tactile mais aussi en régulant leurs interventions sur la tablette, tous ces gestes et postures ont contribué au développement de leur compétence communicationnelle.

I.4. Compétence technologique

Parmi les compétences associées à la littératie médiatique, « la compétence technologique vis[e] l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques » comme le définissent Lebrun, Lacelle et Boutin (2013). Au cours de la séance de découverte d'*Imagica*, les élèves de CM1 ont commencé à développer cette compétence en découvrant le fonctionnement de cette application et les multiples possibilités d'interactions offertes : les deux manières de tourner les pages (en appuyant sur les flèches ou en faisant coulisser horizontalement le doigt sur l'écran), les diverses modalités de lecture (muette, enregistrée, avec bruitages) mais également la possibilité de changer de langue ou bien encore l'opportunité de choisir les histoires et les personnages.

Lors de l'analyse des jeux interactifs, certains élèves de CM1 ont suggéré l'éventualité de faire jouer plusieurs élèves de PS à la fois, faisant ainsi écho à la caractéristique technologique soulignée par Guilet (2016), à savoir la possibilité d'accueillir plusieurs points de contact simultanés sur l'écran tactile de la tablette. Ils ont ainsi proposé : "Par exemple on leur fait faire un trait chacun ! Comme ça là **il montre sur la tablette** avec leur doigt ils font chacun une ligne…" ou encore "Sinon on leur dit de colorier tous en même temps, avec un doigt chacun comme ça, on peut maîtresse ? **ils essayent de colorier à plusieurs** Ah mais oui ça fonctionne maîtresse ! Trop bien !" (Annexe Q, groupe n°3, ligne 18 et lignes 21 à 23). Valider leur hypothèse en la testant leur a permis d'explorer des gestes technologiques spécifiques, en frottant l'écran du doigt de diverses façons pour réussir les jeux.

Pendant les phases de lecture de l'application aux élèves de PS, certains médiateurs ont commencé à faire les jeux interactifs afin de montrer l'exemple. Ils ont ainsi frotté l'écran avec leur index pour les deux premiers jeux, ou encore déplacé le doigt sur l'écran sans le lever pour le troisième jeu. Un des élèves de CM1 a également pris l'initiative d'appuyer sur l'icône de la flèche en bas à gauche de l'écran afin de revenir à la page précédente suite à une mauvaise manipulation de la part d'un des élèves de PS de son groupe. Tous ces aspects montrent le réinvestissement par les élèves de CM1 des éléments mis en évidence lors de la découverte du fonctionnement de l'histoire numérique, en mobilisant leur compétence technologique qui est bien évidemment en lien direct avec la compétence multimodale.

I.5. Compétence multimodale

Dès la séance de recherche des éléments de médiation par les élèves de CM1, ces derniers ont perçu la nécessité de combiner différents sens lors de la lecture de l'application, à savoir le visuel, le tactile et l'auditif. Ainsi, lors de la lecture de l'application, ils ont pu montrer aux élèves de PS comment choisir parmi les deux personnages avant le début de l'histoire, en désignant du doigt les deux héros sur l'écran et en explicitant la procédure ("Il faut appuyer là pour choisir la fille **elle désigne l'icône du personnage de Louise**", Annexe R, ligne 11). Il en a été de même pour le changement de page. En effet, l'ensemble des élèves médiateurs a pointé du doigt les icônes des flèches en bas à gauche et à droite de l'écran en les nommant pour expliquer comment tourner les pages et ainsi avancer ou reculer dans l'histoire. Ce geste spécifique lié au contexte a une incidence sur l'avancement narratif comme le rappellent Acerra et Louichon (Acerra et Louichon, 2018), puisque s'il n'est pas exécuté l'histoire demeure en suspens. Tout au long de la lecture, les élèves de PS ont ainsi été incités par les élèves de CM1 à tourner les pages numériques : "C'est cette flèche-là **elle montre la flèche en même temps** pour tourner la page. Tu appuies avec ton doigt ?" (Annexe R, ligne 12), "Tu appuies s'il te plait ? **elle pointe son doigt vers la flèche en bas à droite**" (Annexe S, atelier n°1, ligne 18). Il est arrivé que certains élèves médiateurs appuient eux-mêmes par mégarde sur les flèches, mais ils s'en sont rapidement rendu compte et ne l'ont pas reproduit. Un élève de CM1 a quant à lui été jusqu'à rebondir sur une erreur de manipulation d'une des élèves de PS (**elle appui deux fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**, Annexe U, ligne 13) en la lui explicitant : "**elle se rend compte que deux pages ont été tournées** Là tu vois tu as appuyé deux fois donc tu as tourné deux pages" (Annexe U, ligne 14). Finalement, au fil des phases de lecture, les élèves de CM1 ont fini par donner implicitement l'injonction d'appuyer sur la flèche sans pour autant qu'il leur soit nécessaire d'expliquer son utilité et sans montrer l'icône. En effet, les élèves de PS ont fini par intégrer totalement la procédure de changement des pages et les élèves de CM1 les laissaient faire en leur tendant simplement la tablette lorsqu'ils avaient terminé la lecture d'une page numérique.

Les élèves de CM1 se sont également appuyés sur la relation textes-images pour ancrer et renforcer la compréhension du récit par les élèves de PS en combinant ces deux modes sémiotiques. En effet, tout comme ils l'avaient prévu lors de la recherche des éléments de médiation, ils ont pour la plupart pointé les images sur l'écran avec leur doigt en produisant un discours oral faisant le lien avec le texte de l'histoire : "Un collier, ici. **Elle pointe le collier en faisant tourner son doigt pour le désigner**" (Annexe R, ligne 38) ; "**elle montre la perle avec son doigt** Ça, c'est la perle." (Annexe U, ligne 21). Ils ont notamment posé de nombreuses questions en rapport avec des éléments évoqués par le texte, en demandant aux élèves de PS de localiser des lieux/objets/personnages sur les

illustrations (Tableau 5, ligne 5). Ces derniers ont alors pointé les images sur l'écran de la tablette numérique, puis les élèves de CM1 ont validé ou invalidé les réponses en faisant référence au texte ou aux images. Les médiateurs ont ainsi spontanément créé du lien entre le contenu de l'histoire et les éléments illustrés (Boiron, 2010), afin de favoriser la compréhension par les auditeurs. C'est d'ailleurs ce que préconisent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux pour la compréhension de récit en maternelle, mais seulement après la lecture et le racontage de l'histoire (Cèbe et Goigoux, 2012), ce qui a été le cas ici puisque l'enseignante de PS avait préalablement mené un travail de compréhension de l'histoire sans les illustrations.

Au-delà de l'histoire en elle-même, ces interactions multimodales ont été particulièrement mobilisées lors des jeux interactifs. En effet, les élèves de CM1 ont associé les images des jeux à leurs discours explicatifs évoqués précédemment, tout en interprétant physiquement les bons gestes à reproduire sur l'écran. Par exemple, pour le jeu des tas de sable, l'élève en charge de la médiation a expliqué la procédure à suivre en utilisant son doigt pour simuler l'action : "Chacun votre tour vous allez gratter, heu gratter avec votre doigt sur la tablette sur une couche de sable **elle bouge son doigt au-dessus d'un sac de sable de l'écran pour montrer le geste à reproduire** " (Annexe R, ligne 38). En ce qui concerne le jeu de la perle, un des élèves de CM1 a pensé à désigner les différentes possibilités pour le choix de la couleur tout en questionnant les élèves de PS : "Il faut la colorier de quelle couleur ? **il désigne du doigt les trois ronds de couleur rouge, verte et bleue** " (Annexe T, ligne 1). Enfin, le jeu du labyrinthe nécessitait une dextérité digitale plus importante dans la mesure où il fallait déplacer la perle jusqu'à la sortie sans lever le doigt de l'écran. Afin de faciliter la tâche des élèves de PS, un des élèves médiateurs a cherché à les guider dans le labyrinthe en montrant le chemin le plus court : "Mais là c'est fermé, donc il faut passer par là **elle montre une petite partie du chemin à suivre pour éviter l'impasse en le suivant du doigt** " (Annexe U, ligne 6).

II. Eléments de médiation non exploités

En ce qui concerne la compétence technologique, les élèves de CM1 n'ont pas exploité l'autre moyen de tourner les pages qu'ils avaient pourtant mis en évidence au cours de la première séance, à savoir faire coulisser le doigt horizontalement sur l'écran de droite à gauche. Lors de la lecture de l'application à l'école maternelle, ils ont en effet uniquement montré aux élèves de PS comment appuyer sur les flèches en bas de l'écran.

Lors des séances de lecture à l'école maternelle, les élèves de CM1 n'ont pas non plus essayé de faire repérer le personnage qui parle lors d'un dialogue grâce aux icônes et couleurs attribués. En séance 5, l'un d'entre eux avait pourtant souligné cet aspect très intéressant et spécifique de l'œuvre numérique étudiée : "À chaque fois que y a un personnage qui parle c'est pas écrit de la même couleur et y a un petit dessin à côté pour dire c'est qui qui parle…" (Annexe Q, groupe n°4, ligne 22). Néanmoins, aucun n'a pensé à mettre à profit cet élément multimodal pendant la lecture aux élèves de PS, ce qui aurait pourtant aidé ces derniers à répondre à certaines questions posées par les élèves de CM1 médiateurs quant à l'identité des personnages en train de parler ("Et alors qui c'est qui dit « Qu'est-ce que je fais là ? » ?", Annexe S, ligne 12).

Un autre élément relevant de la compétence multimodale qui n'a pas non plus été exploité par les élèves de CM1 est l'interaction entre les images et le son disponible dans l'application. Lors de la séance de découverte d'*Imagica*, certains avaient pourtant spontanément utilisé les boutons latéraux de la tablette afin de régler l'intensité du son, faisant appel à leur connaissance de cet outil numérique probablement acquise en contexte familial. C'est cette manipulation des fonctionnalités audio de l'iPad qui leur avait permis de mettre en évidence les autres modalités de lecture (enregistrée ou avec bruitages). Bien que le son ait été activé sur l'ensemble des tablettes numériques lors de la lecture aux élèves de PS, les élèves médiateurs n'ont pas joué sur cet élément qui leur aurait permis de combiner efficacement l'écrit, l'image et l'audio tel que l'expliquent Lebrun, Lacelle et Boutin (2013). Ainsi, ils auraient pu faire le lien entre les illustrations des personnages et leurs voix, par exemple le cri de la reine des eaux Alassa lorsqu'elle découvre la supercherie. La présence de sons est en effet la caractéristique de nombreux livres interactifs présents sur le marché éditorial[18].

III. Forces et faiblesses de l'expérimentation menée

III.1. Limites et écueils de l'étude

Notre protocole d'étude consiste à analyser les attitudes et productions orales des élèves de CM1 lors de la lecture de l'application de littérature de jeunesse à des élèves de PS. Dès lors, il s'agit d'une observation largement subjective et l'interprétation que nous en faisons demeure très personnelle. C'est en particulier le cas pour l'analyse des verbatim, qui dépend invariablement de notre jugement. La difficulté vient également du fait que les paroles des élèves ne sont pas toujours exhaustives, et que le lexique employé peut ne pas être suffisamment précis pour en ressortir des éléments interprétables. En outre, il est important de considérer que les interactions non-verbales sont elles

[18]Collection *Chut !* – Ecole des Loisirs

aussi sources de réponses, mais restent relativement difficiles à interpréter d'un point de vue qualitatif et mériteraient une retranscription plus exhaustive ainsi qu'une analyse plus fine. Enfin, il ne faut pas oublier que le contexte social des élèves est un facteur majeur, dans la mesure où ceux qui ont accès à une acculturation à la littérature dans leur famille sont sans aucun doute plus à même de mettre à profit certaines compétences lors de la lecture de l'application.

III.2. Avancée et continuité de l'étude

L'apport principal de ce travail de recherche est sans doute l'introduction du numérique en tant de véritable outil didactique au service de la lecture littéraire. En effet, la tablette numérique est un outil qui reste assez peu utilisé par les enseignants, et en particulier dans les domaines liés au français. D'autre part, bien que les écrans soient déconseillés chez les enfants trop jeunes (Leblanc, 2017), les objets numériques sont malgré tout présents très tôt dans l'environnement des élèves et il est essentiel que leur appropriation de ces outils ne soit pas uniquement une approche à travers le jeu. L'avantage de cette étude est donc de permettre aux élèves de PS et de CM1 de découvrir la tablette numérique en tant que support de lecture, et ainsi d'appréhender autrement la littérature de jeunesse.

L'originalité de ce projet réside également dans le tutorat mis en œuvre entre les deux classes. Cette rencontre intercycles a notamment permis la mutualisation des compétences liées à la lecture de l'œuvre hypermédiatique, avec en outre une responsabilisation des élèves de cycle 3 qui ont endossé un rôle d'enseignant auprès des élèves de PS. Les séances de lecture de l'application ont vu l'émancipation de certains élèves qui sont souvent en difficulté de lecture et qui ont malgré cela été en mesure de faire partager leur compréhension de l'histoire grâce aux éléments d'interactivité du support numérique.

En termes de perspectives pour la continuité de cette étude, il serait intéressant d'analyser les compétences mobilisées par les élèves de CM1 et PS en réception. En effet, des questions ont été posées aux élèves de PS après la lecture par les élèves de CM1 sur les éléments retenus quant à l'écoute de l'histoire et à la manipulation de la tablette. L'exploitation de ces interactions verbales entre l'enseignante de PS et ses élèves pourrait permettre de mettre en évidence certaines compétences de compréhension de récit et de réception de l'outil numérique. Enfin, il nous semble important de persévérer dans cette démarche d'introduction des nouvelles technologies dans nos classes, et notamment en permettant aux élèves de construire leur propre livre numérique.

CONCLUSION

Ce travail de recherche a présenté les résultats d'une expérience de lecture littéraire hypermédiatique menée en contexte scolaire avec deux classes de primaire, en cherchant à mettre en évidence les compétences mobilisées par des élèves CM1 lors de cette lecture à des élèves de PS. Les élèves médiateurs sont ainsi passés d'une lecture d'œuvre littéraire sur support papier à une lecture sur support numérique. Ce changement de statut a nécessité pour ces élèves le réinvestissement de certaines compétences générales (langagières, discursives et communicationnelles), mais aussi l'acquisition de nouvelles compétences (technologiques et multimodales), cette fois plus spécifiques à ce mode de lecture sur écran. Lors de la conception de la grille d'analyse nécessaire au traitement des données obtenues, nous avons pu remarquer que toutes ces compétences étaient intimement liées, dans la mesure où elles dépendent les unes des autres.

La recherche des éléments de médiation par les élèves de CM1 ainsi que leur entraînement à la lecture à haute voix de l'histoire numérique ont porté leurs fruits lors des lectures menées auprès des élèves de PS en termes de compétences langagières. En effet, les élèves médiateurs ont pour la plupart mis l'accent sur les critères incontournables d'une lecture à haute voix (intonation, pauses pour respirer, adaptation de la voix aux personnages, etc.) afin de s'adresser à leur auditoire et de maintenir son attention. Bien évidemment, atteindre cette capacité de lire à haute voix l'œuvre littéraire a nécessité une compréhension et une analyse préalable de celle-ci. Grâce à la mise en place de ce tutorat, nous avons pu observer que les compétences discursives ont été mobilisées à bon escient par les élèves de cycle 3. En effet, le travail en amont sur la compréhension fine de l'histoire leur a permis de poser des questions pertinentes aux élèves de PS et d'interroger ainsi leur compréhension du récit. Ils ont également su adapter leur discours au public visé et mettre à profit leur compétence communicationnelle afin d'instaurer une véritable interaction avec les élèves de PS grâce à l'outil de médiation que constituait la tablette numérique. En outre, les élèves de CM1 ont bien compris que les jeux interactifs enrichissaient la compréhension du récit et ont ainsi tenté de démontrer aux élèves de PS qu'ils étaient intrinsèquement liés à l'avancement de la narration, puisque pour pouvoir continuer le récit il fallait obligatoirement réussir les épreuves.

Grâce au travail mené, les élèves de cycle 3 ont su s'approprier certains gestes de médiation spécifiques, qu'ils ont ensuite réinvestis lors d'une lecture sur support papier. En effet, après la lecture d'une partie de l'histoire numérique, chaque élève de CM1 en charge d'un groupe d'élèves de PS avait le loisir de leur lire un album disponible au coin bibliothèque. Lors de notre observation en classe, nous nous sommes aperçues que la majorité d'entre eux réinvestissait les compétences

mobilisées lors de la lecture sur support numérique, en particulier les compétences multimodales combinant le texte et les illustrations mais aussi les compétences langagières liées à la lecture à haute voix d'une œuvre littéraire.

Finalement, l'expérience décrite met en évidence que l'utilisation d'applications littéraires hypermédiatiques en contexte scolaire pourrait s'avérer significativement bénéfique pour le développement de compétences spécifiques à la lecture numérique (en ce qui concerne particulièrement ici les élèves de cycle 3), pour l'analyse de toute œuvre multimodale mais également afin de favoriser la compréhension du récit (en ce qui concerne les élèves de maternelle).

Ce travail de recherche est assez novateur dans la mesure où le domaine de la littérature s'aventure de plus en plus dans le champ du digital à l'ère du numérique. Cependant, nous ne pouvons pas encore emprunter le terme de révolution numérique puisque rien n'a pour l'instant fait basculer le livre papier de son piédestal. Bien que les applications de littérature numérique soient en pleine expansion sur le marché éditorial, les lecteurs restent fortement attachés à l'objet livre. Néanmoins, les nouvelles technologies ont permis de développer d'autres supports de lecture tels que les tablettes numériques par exemple, mais aussi de nouvelles dimensions avec l'enrichissement du texte à travers des illustrations animées, des sons ou bien encore des éléments interactifs. Ainsi, malgré la croissance encore modérée du marché du livre du numérique, les livres imprimés et les livres numériques coexistent.

Pour conclure, la niche éducative rendue possible par cette nouvelle génération des supports de lecture reste encore à explorer. La notoriété de ces textes numériques enrichis reste encore loin derrière celle des ouvrages imprimés, par conséquent « les usages spécifiques et innovants liés au numérique sont à mieux faire connaître ou encore à inventer », conclut le baromètre SOFIA/SNE/SGDL de 2016[19]. En tant qu'enseignants, il est donc de notre devoir de nous questionner professionnellement sur les caractéristiques des outils numériques afin de pouvoir les exploiter au mieux d'un point de vue didactique.

[19] Baromètre annuel SOFIA/SNE/SGDL sur les usages du livre numérique en France, publié lors des Assises du livre numérique du Syndicat National de l'Édition, le 26 mars 2016, p.1.

BIBLIOGRAPHIE

Œuvres hypermédiatiques

Protein. (2010). *Dandelion.*

France Télévisions. (2013). *Moi, J'attends*.

Editions de Braques et Tralalere. (2013). *Mon voisin*.

Via Fabula. (2016). *Imagica, le nouveau nom de l'île du bout du monde(s).*

Ouvrages et articles scientifiques

Aboudrar, B.-N., & Mairesse, F. (2016). *La médiation culturelle*. Consulté à l'adresse : http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://www.cairn.info

Acerra, E., & Louichon, B. (2018). Lire et débattre autour d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à l'école primaire : étude exploratoire. *TEXTURA - ULBRA, 20*(42). https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-3608

Barbagelata, P., Inaudi, A., & Pelissier, M. (2014). Le numérique vecteur d'un renouveau des pratiques de lecture : leurre ou opportunité ? *Études de communication*, (43), 17-38. https://doi.org/10.4000/edc.5965

Beaudry, M.-C., & Brehm, S. (2017). L'UTILISATION DU IPAD EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE : QUELS USAGES PAR L'ENSEIGNANT? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *5*. https://doi.org/10.7202/1046905ar

Beaume, E. (1987). Lecture orale et lecture à voix haute. *Communication et langages*, *72*(1), 110-112. https://doi.org/10.3406/colan.1987.980

Bernard, F.-X., Boulc'h, L., & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *20*(1), 513-529. https://doi.org/10.3406/stice.2013.1081

Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Thames and Hudson.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, (42), 105-126. https://doi.org/10.4000/reperes.254

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 67. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0067

Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, (50), 83-104. https://doi.org/10.4000/reperes.778

Boiron V. et Rebière M. (2009), *Quels albums en Petite Section ? Propositions de critère de choix*, dans Canut E. et Leclaire-Halté A. (dir.), L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 11-26.

Bouysse V. (mai 2006). Le langage à l'école maternelle. Compte-rendu de conférence. Consulté à l'adresse : http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/langage_ecole_maternelle_bouysse.pdf

Brigaudiot, M., & Institut national de recherche pédagogique (France). (2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle PROG*. Paris: Hachette éducation.

Bruner, J. S. (2016). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.

Burgos, M. (2007). Clés de lecture. *Projet*, *301*(6), 12. https://doi.org/10.3917/pro.301.0012

Caillier, J. (2007). *Tutorat à l'école*, Actes de l'université d'automne du SNUIPP Lalonde. Campoli, C., & Tauveron, C. (2006). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM*. Paris: Hatier.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, *179*(4), 21. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021

Charmeux, E. (1991). *La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non. La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement.* Nathan pédagogie.

Chauveau, G., & Alves-Martins, M. (2016). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz.

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. Paris: ESF éditeur.

Dolz, J., De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éd.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, (33), 79-101. https://doi.org/10.4000/lidil.60

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe* (2. éd). Bruxelles: De Boeck.

Fastrez, P. & De Smedt, T. (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. Mediadoc, vol. 1, (11), 2-8.

Fleurat, E. (2017). *Apprendre À Lire Et Écrire R-MART Une Pédagogie Explicite.* Pierre de Rosette.

Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2014). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.

Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N., & Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de 3e secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *20*(1), 205-229. https://doi.org/10.3406/stice.2013.1065

Guilet, A. (2016). Préambule historique et technique sur les supports tactiles et deux de leurs systèmes d'exploitation (IOS et Android). Dans Poétiques et Esthétiques Numériques Tactiles : Littérature et Arts. *Cahiers virtuels du Laboratoire NT2*, n°8. Consulté à l'adresse suivante : http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/esthetiques-et-poetiques-des-oeuvres-hypermediatiques-pour-ecrans-tactiles

Guilet, A. & Pelard, A. (2016). Esthétiques et poétiques des œuvres hypermédiatiques pour écrans tactiles: Introduction. Poétiques et esthétiques numériques tactiles: Littérature et Arts. *Cahiers virtuels du Laboratoire NT2*, n°8, Consulté à l'adresse suivante : http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/esthetiques-et-poetiques-des-oeuvres-hypermediatiques-pour-ecrans-tactiles

Lacelle, N. & Lieutier, P. (2014). Littérature numérique : typologie, caractéristiques et écriture collaborative. *Québec français*, (173), 56–57.

Lacelle N., Lebrun M., Boutin J-F., Richard M. & Martel V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements (p. 168-184). *Québec : Presses de l'Université du Québec*.

Lauley, F., & Poret, C. (2002). *Littérature, cycle 3: mythes, contes et fantastique*. Paris: Bordas pédagogie.

Leblanc, A. (2017). Le bébé, la télé, la tablette et le smartphone. *Enfances & Psy*, *74*(2), 6. https://doi.org/10.3917/ep.074.0006

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, *16*(1), 71. https://doi.org/10.7202/1018178ar

Le Ménahèze, F. (2005). *Coopérer pour apprendre*, Editions ICEM, n°48, Nantes

Louichon, B., & Acerra, E. (2018). Remédiatisations du livre dans les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 8*. https://doi.org/10.7202/1050934ar

Perrin-Doucey, A., & Acerra, E. (2017). Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question. *Repères*, (56), 197-213. https://doi.org/10.4000/reperes.1217

Perrin-Doucey, A., & Acerra, E. (2018). LINUM : un projet numérique pour interroger l'enseignement de la lecture littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 8*. https://doi.org/10.7202/1050936ar

Petitjean, A.-M. (2015). Littérature numérique pour jeune public : de quelques tendances de l'offre éditoriale contemporaine. *Strenae*, (9). https://doi.org/10.4000/strenae.1461

Piaget, J. (2016). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses univ. de France.

Pled, B., Roudy, P., & Hameau, C. (1997). *Lire à haute voix au cycle 3*. Paris: F. Nathan.

Prost, B., Maurin, X., Lekehal, M., & Anatrella, B. (2013). *Le livre numérique*. Paris: Éditions du Cercle de la librairie.

Ratnayake, K., Payton, J. L., Lakmal, O. H., & Karunarathne, A. (2018). Blue light excited retinal intercepts cellular signaling. *Scientific Reports*, *8*(1), 10207. https://doi.org/10.1038/s41598-018-28254-8

Rey O. (mars 2006). Lire comprendre apprendre. Compte-rendu de conférence de consensus. Consulté à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.chambery1/wp-content/uploads/2016/01/2016-03-16-Conf%C3%A9rence-de-coonsensus-note-v%C3%A9ro-%C3%A9velyne.pdf

Robert, A. D., et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Univ. de France.

Ros-Dupont, M. (2004). *La lecture à haute voix: du CP au CM2*. Paris: Bordas pédagogie.

Shanahan T., Callison K., Carriere C., Duke N., Pearson P., Schatschneider C. & Torgesen J., (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. What Works Clearinghouse.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : 11 configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. Repères, 36, 59-76.

Documents officiels

Baromètre annuel SOFIA/SNE/SGDL sur les usages du livre numérique en France, publié lors des Assises du livre numérique du Syndicat National de l'Édition, le 26 mars 2016.

Canopé Académie de Montpellier. Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 [vidéo en ligne]. Banque de Séquences Didactiques, 2016. 1 vidéo, 12'40''. https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bl0c=886107#

France. Ministère de l'Education Nationale. (2011). Rapport n° 2011-108 de l'Inspection générale de l'Education nationale sur l'école maternelle. Consulté à l'adresse suivante : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (8 juillet 2013). Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Consulté à l'adresse suivante : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/65/6/Orientation_et_programmation_pour_la_refondation_de_l_ecole_de_la_Republique_578656.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (2013). La littérature à l'école, sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire, école maternelle. Paris : ministère de l'Education Nationale.

France. Ministère de l'Education Nationale. (2013). La littérature à l'école, listes de référence pour le cycle 3. Paris : ministère de l'Education Nationale.

France. Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programme officiel pour le cycle 1* (BOEN spécial n°2 du 26 mars).

France. Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programme officiel pour le cycle 3* (BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015).

France. Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (BOEN n°17 du 23 avril).

France. Ministère de l'Education Nationale. (2016). Plan numérique pour l'éducation. Consulté à l'adresse suivante : https://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/

France. Ministère de l'Education Nationale. (2016). Culture littéraire et artistique. Se confronter au merveilleux et à l'étrange. Ressource Eduscol. Consulté à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/02/2/9-RA16_C3_FRA_5_merveilleux_monstres_591022.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (2016). Culture littéraire et artistique. Héros/héroïnes et personnages. Ressource Eduscol. Consulté à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/02/0/8-RA16_C3_FRA_5_heros_heroines_591020.pdf

France. Ministère de l'éducation nationale. (mai 2017). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement. Eduscol. Consulté à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (2017). La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement. Ressource Eduscol. Consulté à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

ANNEXES

Annexe A : grille des compétences visées pour les élèves lors d'une lecture à haute voix (Ros-Dupont, 2004, p. 74-75)..... I

Annexe B : page numérique permettant de choisir un héros pour la lecture de chaque histoire II

Annexe C : page numérique permettant de choisir parmi les quatre histoires disponibles dans l'application Imagica..... II

Annexe D : critères de complexité de l'histoire La malédiction de la perle bleue issue de l'application Imagica (1 : très accessible ; 2 : plus ou moins accessible ; 3 : difficilement accessible)..... III

Annexe E : extrait de la séquence menée en classe de PS (séance 1) V

Annexe F : imagier de l'histoire La malédiction de la perle bleue construit pour la séquence menée en classe de PS..... VIII

Annexe G : maquette et marottes construites afin de raconter l'histoire aux élèves de PS VIII

Annexe H : séquence menée en classe de CM1 IX

Annexe I : feuille catégorisée pour la prise de notes lors de la séance 1 menée en classe de CM1 XV

Annexe J : affiche synthétique complétée lors de la séance 1 menée en classe de CM1 XV

Annexe K : exemples de fiches outils (personnages, chronologie, univers) complétées lors de la séance 2 menée en classe de CM1 XVI

Annexe L : exemples de productions d'élèves à l'issue de la séance 2 menée en classe de CM1..... XVII

Annexe M : exemples de bandelettes produites par les élèves pour nourrir le débat littéraire lors de la séance 4 menée en classe de CM1..... XVIII

Annexe N : mise en commun et catégorisation au tableau des éléments de médiation trouvés par les élèves lors de la séance 5 menée en classe de CM1..... XVIII

Annexe O : grille d'analyse construite pour la recherche XXIX

Annexe P : verbatims de la première séance menée en classe de CM1 XXI

Annexe Q : verbatims de la cinquième séance menée en classe de CM1 XXV

Annexe R : verbatim de la première séance de lecture aux élèves de PS..... XXIX

Annexe S : verbatims de la deuxième séance de lecture aux élèves de PS XXXI

Annexe T : verbatim de la troisième séance de lecture aux élèves de PS XXXIII

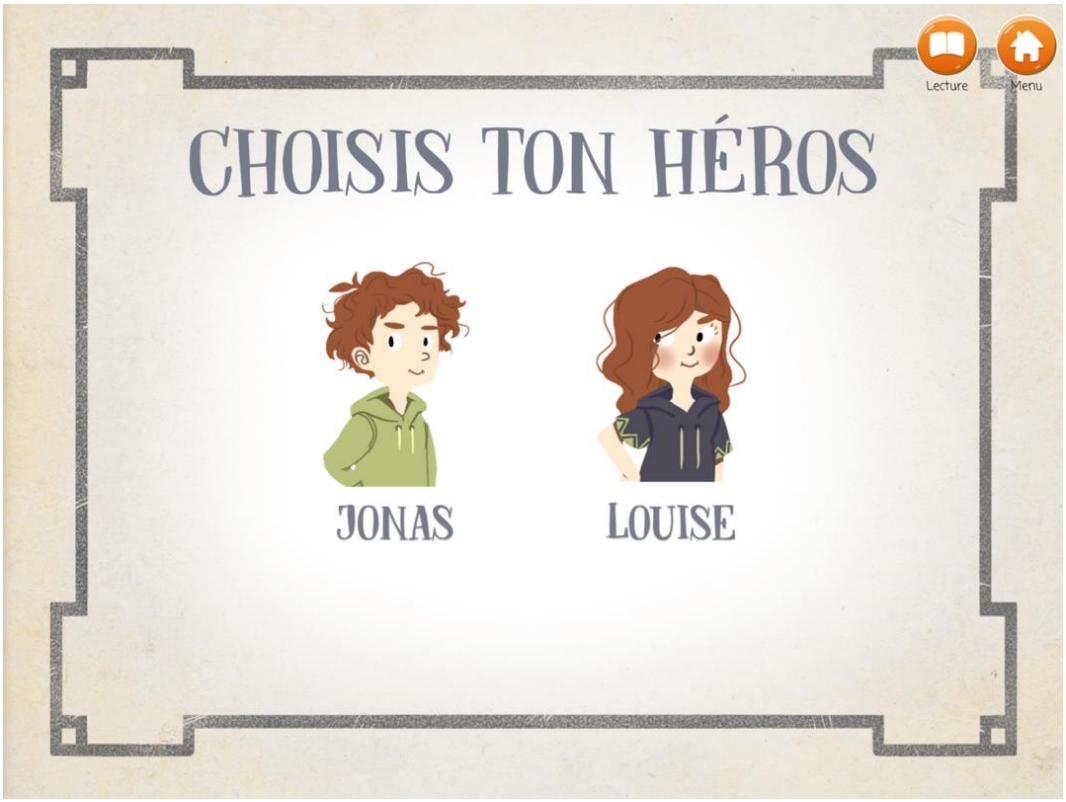
Annexe U : verbatim de la quatrième séance de lecture aux élèves de PS..... XXXIV

Annexe A : grille des compétences visées pour les élèves lors d'une lecture à haute voix (Ros-Dupont, 2004, p. 74-75)

Difficulté rencontrée par l'élève	Causes	Compétence(s) visée(s)	Fiches d'activités de remédiation
1. Maîtriser la respiration			
Il éprouve des difficultés de diction.	– Il respire mal. – Mauvaise gestion du souffle. – Émotion. – Mauvaise posture.	→ **Respirer** – Placer son corps. – Prendre conscience de la relation entre le souffle, la voix et le corps	1. Respiration ventrale. 2. La cocotte-minute. 3. Le relais-souffle. 4. Les vents. 5. Promener la plume.
Il fait des pauses à des endroits non pertinents.	– Il ne fait pas concorder groupes de souffle et groupes de sens.	→ **Identifier** les groupes syntaxiques et leur organisation.	6. La respiration exagérée. 7. Respirer en marquant des pauses.
Il n'identifie pas certains mots.	– Il déchiffre avec difficulté.	→ **Identifier** un mot nouveau ou irrégulier. → Le **prononcer** correctement.	8. Lire avec le dos droit. 9. Lire des virelangues. 10. Friri Jicquis. 11. La phrase muette. 12. Déchiffrer et articuler des mots difficiles. 13. Marquer les liaisons.
Il articule mal.	– Il a des difficultés à gérer son appareil phonatoire. – Cela vient des habitudes familiales ou culturelles.		
Il n'oralise pas ou oralise mal les liaisons.	– Absence d'identification des liaisons.	→ **Repérer les liaisons** à l'écoute et à l'écrit.	
2. Maîtriser le débit			
Il lit trop vite.	– Fausse représentation de ce qu'est un bon lecteur.	→ **Ralentir** le débit.	14. Jeu des machines. 15. Chœur et lectures chorales. 16. Le pays des gens qui. 17. Accorder son débit. 18. La lecture chronométrée. 19. Lecture au métronome. 20. Le prompteur. 21. Les mots éclairs. 22. Lecture à cache-cache. 23. Jumeaux ou intrus. 24. Lecture « kangourou ».
Il lit trop lentement.	– Bonne maîtrise de l'oralisation.	→ **Augmenter** le débit. – Améliorer le décodage. – Connaître le mot (perception visuelle et sémantique).	

Difficulté rencontrée par l'élève	Causes	Compétence(s) visée(s)	Fiches d'activités de remédiation
3. Être expressif			
Il ne sait pas trouver l'intonation.	– Difficultés à utiliser sa voix pour rendre les intonations. – Méconnaissance ou non-respect de la ponctuation. – Difficulté à comprendre un texte. – Difficulté à interpréter le sens d'un texte.	→ **Moduler sa voix.** → **Rechercher l'intonation** en saisissant le ou les sens d'un texte. – jouer avec l'intonation. → **Préparer la lecture du texte** pour comprendre, restituer, faire varier, interpréter, les sens possibles d'un texte.	25. La fusée. 26. La phrase mystérieuse. 27. La phrase dans tous ses états. Fiches 6 et 7 28. À la recherche de l'intonation. 29. S'aider de la ponctuation. Fiche 16 30. Illustrer un texte. 31. Les questions. 32. Aborder un texte sous différents angles. 33. Lire à haute voix une séquence narrative. 34. Lire à haute voix une séquence descriptive. 35. Lire à haute voix une séquence argumentative. 36. Lire à haute voix un texte informatif.
4. Communiquer			
Il est inaudible.	– Manque d'intensité de la voix. – Mauvaise gestion de la respiration. – « Ne sait pas sortir sa voix ».	→ **Gérer l'intensité de la voix.** – Utiliser son souffle. – Placer son corps. – Lire plus fort. – Utiliser ses cordes vocales et ses résonnateurs.	Fiches 1 à 8 37. La bulle de savon. 38. L'écho grandissant. 39. Le son traverse un obstacle.
Il éprouve des difficultés à communiquer.	– Difficultés à prendre la parole. – Manque de confiance en soi. – Timidité, peur du groupe, autocensure due à la conscience des difficultés… – Difficulté à écouter. – Difficulté à tenir compte des autres.	→ **Prendre la parole** en public. → **Améliorer l'attention et la concentration** sur la tâche. → **Communiquer :** – prendre en compte les autres ; – accepter le fonctionnement du groupe.	Fiches 3, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 30 à 35 40. Dire bonjour. 41. Le défi. 42. Le chef d'orchestre. 43. La lecture « différée ».

Annexe B : page numérique permettant de choisir un héros pour la lecture de chaque histoire



Annexe C : page numérique permettant de choisir parmi les quatre histoires disponibles dans l'application *Imagica*

Annexe D : critères de complexité de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* issue de l'application *Imagica* (1 : très accessible ; 2 : plus ou moins accessible ; 3 : difficilement accessible)

Critères de complexité liés à la présentation de l'œuvre		
Les critères	Analyse des critères	Niveau de complexité
La présentation matérielle de l'œuvre	Format numérique sur tablette – Typographie assez grosse (taille des caractères 16) – 32 pages numériques – 3 jeux interactifs – Maquette aérée : beaucoup d'espaces blancs entre le texte et les images – Illustrations colorées	**2**
Organisation de l'œuvre : – découpage en chapitres – chapitres titrés – table des chapitres	Pas de première de couverture du fait du format numérique mais page d'accueil de l'application avec titre, auteur, paramètres (langue, son), collection d'histoires et de cartes débloquées (jeu annexe à l'application avec des cartes) Onglet « *Mes histoires* » : carte de l'île avec le choix d'une histoire à lire parmi 4 (chaque histoire a sa propre couleur et son propre lieu) Pas de chapitres, découpage de l'histoire implicite en fonction des évènements. Pas de table des matières. Pas de quatrième de couverture du fait du format numérique. Equilibre et bonne lisibilité.	**2**
Nature des illustrations Rapport texte/images	Les images sont nombreuses. Elles donnent des indications sur le contexte de l'histoire, figurent les lieux, les personnages, leurs émotions, leurs actions.	**1**
Appartenance à une série, une collection Œuvre sous forme de recueil	Pas de série – Application numérique qui nécessite une manipulation certaine (toucher des flèches pour lire une nouvelle page ou revenir en arrière, réussir les jeux interactifs pour poursuivre la lecture…)	
Critères de complexité liés à l'univers de référence de l'œuvre		
Les critères	Analyse des critères	Niveau de complexité
Distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur	Univers d'un enfant qui vie sur une île magique – Mélange entre conte, fantastique, science-fiction, merveilleux. La rencontre entre ces deux univers ne va pas de soi pour tous les élèves.	**2**
Distance par rapport au système de valeurs du lecteur	Système de valeurs des personnages : autorité de la reine, relation d'esclavagisme entre la reine des eaux et ses subordonnées pour servir ses intentions. Rapport à l'enfant : rapport d'amitié entre les deux personnages principaux, accueil de l'être étrange (un poulpe qui parle).	**1**
Référence à d'autres œuvres littéraires (emprunts, citations, pastiches, parodies)	Pas de référence explicite dans cette histoire à d'autres œuvres, mis à part peut-être les romans qui se déroulent sur une île. Référence au merveilleux dans la littérature de jeunesse ou autres objets culturels. Le personnage de l'animal anthropisé est très fréquent en littérature de jeunesse.	**1**
Critères de complexité liés aux personnages		
Les critères	Analyse des critères	Niveau de complexité
Nombre	3 personnages principaux : Jonas/Louise, Ernest le poulpe, Alassa la reine des eaux Personnages secondaires évoqués ou illustrés : parents, copains du héros, créatures sous-marines capturées par la reine	**1**
Évolution des personnages tout au long du récit	La relation entre deux personnages principaux : une relation d'amitié à expliciter (alliance pour trouver un moyen de s'échapper). Les relations entre la reine des eaux et les autres : esclavagisme afin de servir des intentions, notion expliciter (peut-on soumettre des personnes à son bon vouloir ?)	**2**
Degré de proximité de l'archétype	Le stéréotype du gentil animal qui possède des dons magiques : être capable de parler, d'aller chercher des objets.	**2**

Désignation des personnages	Elle reste simple avec des reprises pronominales. L'enfant est nommé Jonas ou Louise selon le choix du lecteur. Chaque personnage qui parle a sa propre couleur, avec un logo le représentant à côté de sa réplique.	**1**
Critères de complexité liés à la situation		
Les critères	Analyse des critères	Niveau de complexité
L'intrigue : sa nature, sa construction	Un enfant qui se rend à l'école passe au bord d'un lac où il est attiré par un collier brillant. Il est capturé et se retrouve prisonnier au fond du lac où il rencontre un poulpe prisonnier lui-aussi. Celui-ci lui explique que c'est Alassa la reine des eaux qui les retient captifs pour chercher une perle bleue. Mais l'enfant doit vite repartir parmi les siens pour ne pas être en retard à l'école. Il met donc en place un stratagème pour duper la reine en fabriquant une fausse perle bleue à l'aide des fournitures de son cartable. La reine découvre la ruse et les héros s'enfuient. Une fois hors de portée, le poulpe et l'enfant se séparent et ce dernier rejoint la surface, où il trouve par hasard la vraie perle bleue…	**1**
Les événements : leur nombre, leur organisation	Organisation claire des événements qui se suivent chronologiquement, entrecoupés par des jeux interactifs qui favorisent la compréhension de l'histoire et l'activité du lecteur. Relations explicites entre les événements (causes/conséquences).	**1**
Les changements de lieux : leur nombre	Le lieu change à plusieurs reprises : d'abord l'île dans la globalité, puis la maison de l'enfant, puis la surface du lac, puis le fond du lac avec d'une part le lieu de la capture et d'autre part le labyrinthe de sable, puis à nouveau la surface du lac.	**2**
Critères de complexité liés à la façon dont les choses sont racontées		
Les critères	Analyse des critères	Niveau de complexité
Début de l'œuvre	Cadre posé au début : époque actuelle apparemment (école, cartable) sur une île magique. Présentation de la vie du personnage : Louise/Jonas, ses parents, sa maison, elle/il va à l'école avec ses copains Louise/Jonas est en retard pour l'école, en courant au bord du lac l'enfant est attiré par un objet étrange puis capturé par la reine des eaux.	**2**
Construction narrative	Construction narrative linéaire : - Choix du personnage - Présentation du personnage et de son lieu de vie - Promenade au bord du lac - Capture au fond du lac et rencontre du poulpe Ernest - Explications sur l'esclavagisme par la reine Alassa - Idée pour s'en sortir (fabriquer une fausse perle bleue) : 2 jeux interactifs (recherche du cartable dans le sable + peindre la perle blanche en bleu) - Face à face avec la reine - Découverte du stratagème par la reine et fuite des héros (1 jeu interactif) - Adieux des héros et remontée de l'enfant à la surface - Découverte de la perle bleue	**1 à 2**
Écart entre la chronologie du récit et des événements	Chronologies du récit et des événements identiques, pas de retours en arrière ou flashback	**1**
Énonciation (qui parle ? qui raconte ? à qui ?)	Récit au présent à la 1ère personne du singulier (c'est l'enfant qui est narrateur et raconte)	**1**
L'écriture : style, jeux sur la langue et le langage, densité	Niveau de langue assez soutenu, présence d'un lexique spécifique à l'univers marin. Dialogues entre les personnages. Narration descriptive.	**2**
Rapport entre longueur et densité	Récit de longueur moyenne avec un guidage. Récit entrecoupé de jeux interactifs qui permettent de contextualiser la lecture et de casser la linéarité de l'histoire. Mélange entre réel et imaginaire.	**2**

Annexe E : extrait de la séquence menée en classe de PS (séance 1)

Application numérique Imagica l'ile du bout du monde

Lecture d'une oeuvre hypermédiatique pour la jeunesse s'inscrivant dans un projet intercycle (cycle 1 et 3)

Informations générales

Objectif	**Apprendre à raconter l'histoire individuellement** **Agir sur une tablette numérique (allumer, éteindre, choisir une application : l'ouvrir, l'utiliser et la fermer).**
Relation avec les programmes	**Cycle 1 - Programme 2015** • Réception de langage écrit pour en comprendre le contenu. • Identifier les éléments clés de l'histoire : personnage principal, personnages secondaires, actions, lieu.... • Agir sur une tablette numérique (allumer, éteindre, choisir une application : l'ouvrir, l'utiliser et la fermer). • Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. • S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis. • Echanger, confronter son point de vue à celui des autres en respectant les règles de la communication et de l'échange.
Auteur	A. SOUDAIS
Licence	Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- **Séance 1** : Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre (35 min)
- **Séance 2** : Découvrir la suite de l'histoire (30 min)
- **Séance 3** : se mettre à la place des personnages (30 min)
- **Séance 4** : Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire (35 min)
- **Séance 5** : Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire (35 min)
- **Séance 6** : découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire (30 min)
- **Séance 7** : découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire (30 min)
- **Séance 8** : découvrir la fin de l'histoire (30 min)

1 Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

Objectif(s) de séance	**Mettre en mémoire les événements de la page 1 jusqu'à 4** — **35 minutes** (5 phases)
Matériel	Image ile, lac, océan, carte mémoire des mots (imagier) boite à mots texte de l'histoire décor : tissu bleu (océan), marotte Louise, animaux (animaux plastique école), forêt, montagne

1. Présentation du projet

(collectif) | découverte | **5 min.**

Activité de l'enseignant

Je questionne les E sur les supports habituels que j'utilise pour écouter ou lire les histoires.
Noter leurs propositions.

Consigne

On va étudier ensemble une histoire qui s'appelle "la malédiction de la perle bleue". Cette histoire on peut la lire sur une tablette grâce à une application qui s'appelle " Imagica l'ile au bout du monde" et vous pouvez choisir le personnage principal soit Louise une petite fille ou Jonas un petit garçon. Ce sont des E de CM1, des grands qui vont venir vous la lire et vous montrer comment on peut utiliser la tablette pour tourner les pages par exemple. Avant cela, on va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et pour qu'à la fin quand on aura beaucoup travaillé, vous soyez capables de la raconter en entier, tout(e) seul(e).

2. Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

(collectif) | découverte | **10 min.**

Consigne

Avant de découvrir le début de l'histoire, vous allez tous ouvrir une petite boite dans votre mémoire (faire semblant d'ouvrir une boite). On dira que c'est une boite qui s'appelle *Imagica l'ile du bout du monde.* Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter.

Activité de l'enseignant

Afficher la photo d'une ile.
"L'histoire se passe sur une ile. Peut être que vous ne connaissez pas tous le mot **ile** car certains d'entre vous n'y sont jamais allés. Alors voici une ile en photo."

Attention

Laissez aux E le temps d'observer puis leur demander de décrire ce qu'ils voient

Activité des élèves

Description de l'image

Consigne

C'est un endroit où il y a de l'eau tout autour. Ouvrez la boite dans votre mémoire. Est ce que vous voyez- la photo de l'ile? On vérifie?

Activité de l'enseignant

Afficher de nouveau la photo et inviter les E à prononcer le mot.

Refaire la même chose avec les mots : **océan , lac,**

l'océan : c'est comme la mer. Etes vous déjà allés à la mer?

3. Récapituler

(demi-classe) | entraînement | **5 min.**

Activité de l'enseignant

Récapituler en montrant une nouvelle fois les images et inciter les E à les nommer

Activité des élèves
nommer les images

Activité de l'enseignant
Présenter la boite mémoire de mots aux E et demander à un E de nommer une des cartes et la mettre dans la boite. Fr la mm chose avec les autres cartes. Laisser la boite en accès libre au moment de l'accueil afin que les E puissent jouer avec.

4. Lire et raconter ensemble

(collectif) | découverte | **10 min.**

Consigne
Je vais lire le début de l'histoire Imagica, mais je ne vais pas vous montrer l'image parce que je suis sûre que vous pouvez la fabriquer vous même en faisant apparaitre dans votre tête les images de ce que je lis. C'est un peu comme si vous fabriquiez un dessin animé de l'histoire dans votre tête. Lorsque les CM1 viendront avec les tablettes, vous pourrez voir les images et comparer avec celles que vous avez dans votre tête.

Activité de l'enseignant
Lire les 2 premières pages de l'histoire en montrant aux E le texte lu :

Je m'appelle Louise, j'ai huit ans et je vis dans l'île du bout du monde. C'est un endroit perdu au milieu de l'océan, couvert de montagnes et de forêts. C'est une île sauvage peuplée d'animaux extraordinaires. Certains disent même qu'elle est magique.

Consigne
Maintenant je ne vais plus lire le texte (les mots) mais je vais vous raconter l'histoire pour vous aider à fabriquer encore mieux, l'image dans votre tête.

Activité de l'enseignant
Reformuler le texte dans une langue adaptée aux E, mimer, jouer sur l'intonation, ajouter des info, expliciter l'"implicite...Utiliser le décor et les marottes.

Consigne
Où se passe l'histoire?

Activité de l'enseignant
Lire la suite de l'histoire en montrant le texte lu :
J'habite avec mes parents au bord d'un petit lac. Ma chambre est située tout en haut de la maison. De là, je peux voir mon école et la maison de mes copines. Ce matin, je suis en retard, très en retard. A peine ai-je le temps de dire au revoir à mes parents que je cours en direction de l'école.

Consigne
Où habite Louise? Où va -t-elle? Pourquoi doit-elle courir pour aller à l'école?

5. A votre tour de raconter l'histoire

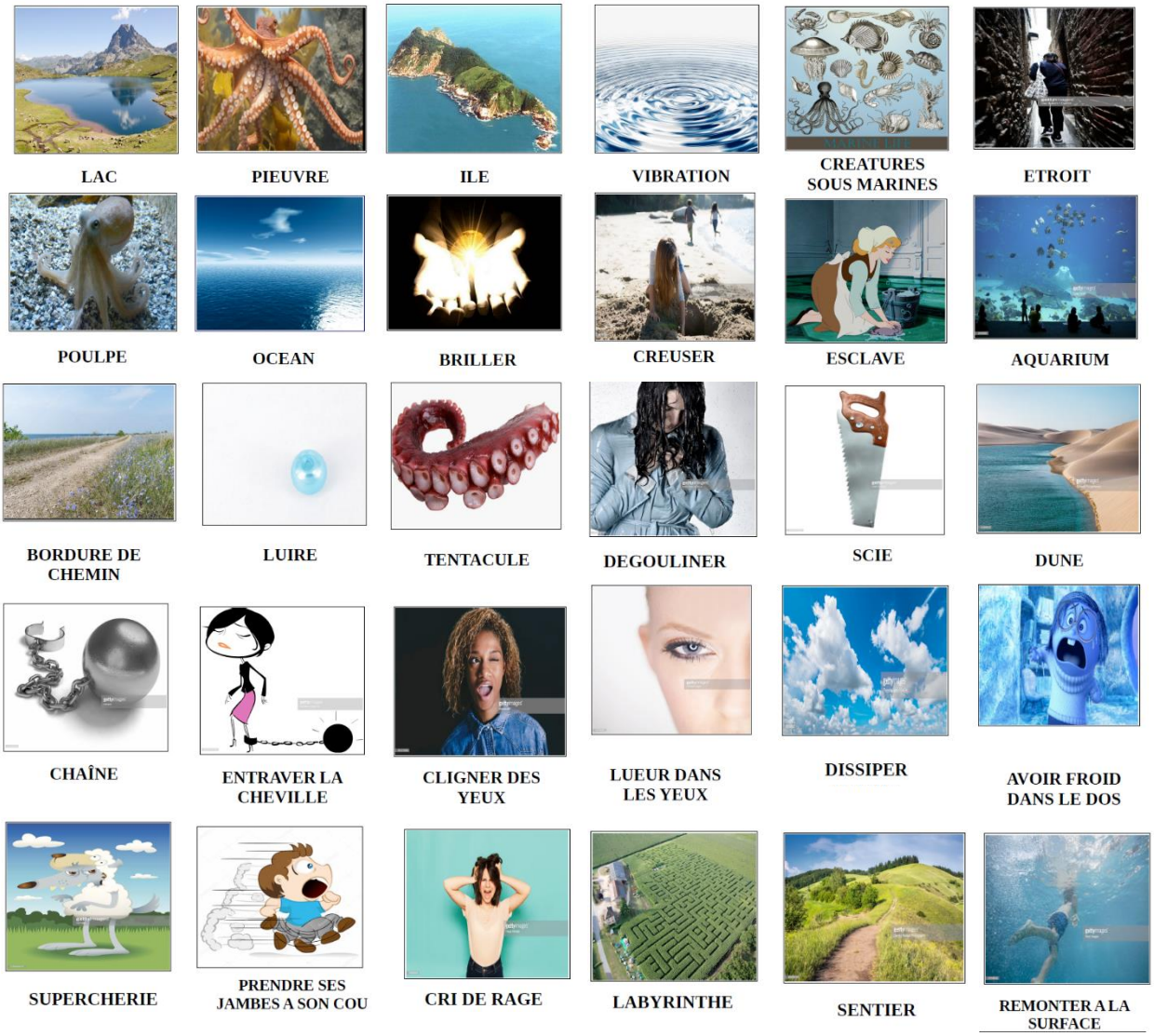
(collectif) | entraînement | **5 min.**

Consigne
Je vais demander cette fois à un E de venir raconter le début de l'histoire avec ses propres mots. Attention, les autres ne devront pas lui couper la parole. Quand il dira "j'ai fini ou c'est tout", vous pourrez intervenir et ajouter ou corriger ce que vous voulez en levant le doigt.

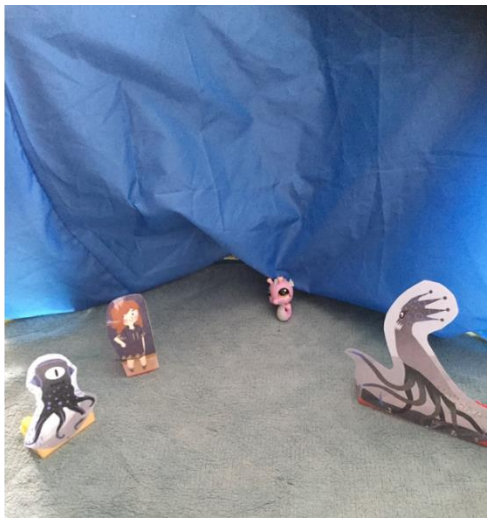
Activité de l'enseignant
Inviter un E à raconter le début de l'histoire avec ses propres mots. S'il le souhaite il peut utiliser le décor et les marottes. Les autres E l'écoutent attentivement pour être en mesure à la fin du récit, d'ajouter des informations ou d'en corriger d'autres.
Aider l'E à raconter si je sens qu'il est bloqué.

Informations complémentaires
Faire écouter le début de l'histoire lue en invitant les E à bien le mettre en mémoire.

Annexe F : imagier de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* construit pour la séquence menée en classe de PS



Annexe G : maquette et marottes construites afin de raconter l'histoire aux élèves de PS



Annexe H : séquence menée en classe de CM1

Séquence didactique pour le cycle 3
Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse

Cadrage institutionnel

Socle commun

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Objectifs de connaissances et de compétences :

[l'élève] adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Il développe sa culture numérique

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, [...] des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.

Programmes 2015-2018

Niveau : CM1

Domaine d'enseignement : français

Composantes :

- Lecture et compréhension de l'écrit

Attendu de fin de cycle : lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

- Culture littérature et artistique
  - Entrée thématique : « héros/héroïne et personnages »
  - Corpus : Application numérique *Imagica. L'île du bout du monde(s)* sur tablette iPad, histoire intitulée « La malédiction de la perle bleue »

Domaine d'enseignement : sciences et technologie

  - Utiliser un support numérique pour lire

Séquence d'enseignement-apprentissage

Période : 3

Durée : 4 séances

Etape 1

Entrer dans la lecture d'une application de littérature de jeunesse sur iPad

Séance 1

Compétences préalables	Matériel
- Connaitre divers supports littéraires - Avoir une certaine acculturation à la littérature - Savoir ce qu'est une tablette numérique	- 6 iPad avec l'application installée - Adaptateur pour projeter - Vidéoprojecteur - Une feuille par groupe pour les notes (annexe 1) - Affiche à compléter lors de la mise en commun (annexe 2)

Objectif

Découvrir l'application *Imagica*

Durée : 45 minutes	Déroulement	Organisation
5 minutes	**Phase 1** Recueil de conceptions : l'enseignant questionne les élèves sur les	Groupe classe

	différents supports de lecture qu'ils connaissent. Consigne : « Trouvez dans la classe un ou plusieurs supports de lecture grâce auxquels on peut lire des histoires ». Les élèves font une proposition et vont chercher le support ou le désigne du doigt en le nommant. Les diverses propositions peuvent être notées au tableau (livre, magazine, album, kamishibaï, manuel scolaire…). Aide : si la lecture numérique n'est pas évoquée, l'enseignant peut guider les élèves, en désignant par exemple l'ordinateur de la classe. L'enseignant montre ensuite l'iPad et demande aux élèves d'expliquer de quoi il s'agit. Il nomme la tablette numérique si ce terme n'est pas évoqué, puis pose la question suivante : « Quelle est la particularité d'une tablette numérique ? » (*Elle est tactile, on ne la manipule pas comme un livre)*	
20 minutes	**Phase 2** <u>Manipulation du support</u> : les élèves sont répartis en groupes de manière arbitraire afin de découvrir le fonctionnement de l'application. L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont lire une œuvre littéraire sous un format différent de celui auquel ils sont habitués en classe ou à la maison, à savoir une application de littérature de jeunesse. La page d'accueil de la tablette est projetée au tableau via le vidéoprojecteur connecté à une des 6 tablettes. L'enseignant montre aux élèves l'icône de l'application *Imagica : l'île du bout du monde(s)*. Consigne : « Vous allez devoir ouvrir cette application. Dans chaque groupe, vous allez devoir discuter de vos observations et un rapporteur parmi vous va noter au moins deux éléments de réponse aux deux questions suivantes présentes sur la feuille de notes que je vais vous distribuer (annexe 1) : - que doit-on faire pour lire l'application ? - que trouve-t-on dans cette application ? Vous avez 15 minutes pour manipuler l'application *Imagica*	Groupes de 4 élèves (quatre de 4 et deux de 5)
15 minutes	**Phase 3** <u>Mise en commun des découvertes</u> : l'enseignant questionne les élèves sur les spécificités de la lecture de cette œuvre sur ce support. Lors de cette phase, les élèves ne disposent plus des tablettes. Les propositions sont notées sur une affiche préalablement catégorisée par l'enseignant : - *Aspect tactile qui nécessite de toucher les icônes de l'écran pour ouvrir l'application puis les différents onglets* - *Plusieurs histoires disponibles* - *Possibilité de choisir le personnage (garçon ou fille)* - *Nécessité d'appuyer avec le doigt sur une flèche pour tourner les pages et faire avancer ou reculer l'histoire* - *Possibilité de lire sans écouter, de lire avec des bruitages ou d'écouter l'histoire lue* - *Présence de jeux interactifs dans les histoires*	Groupe classe
	Aide : L'enseignant peut guider les élèves en leur posant des questions : - *Comment avez-vous ouvert l'application et comment êtes-vous arrivés aux histoires ?* - *Quel personnage avez-vous choisi ? Pensez-vous que les histoires changent en fonction de ce choix ? A votre avis, qu'est-ce qui change ?* - *Avez-vous lu vous-même le texte des histoires ou bien avez-vous écouté l'histoire lue par la voix enregistrée ? Qu'en pensez-vous ?* - *A quels moments avez-vous joué un rôle dans l'histoire ?*	
5 minutes	**Phase 4** A la fin de la mise en commun collective, l'enseignant demande aux élèves leurs impressions par rapport au support numérique d'une part, et aux histoires d'autre part. « Pourquoi lire une histoire sur iPad plutôt que sur papier ? » Les élèves échangent leurs points de vue. L'enseignant leur explique qu'ils liront et étudieront en particulier une des quatre histoires, intitulée *La malédiction de la perle bleue*.	Groupe classe

X

Etape 2 : entrer dans la lecture littéraire d'un récit hypermédiatique
Séance 2

Compétences préalables	**Matériel**
- Savoir manipuler une tablette numérique - Avoir compris le fonctionnement de l'application	- 6 iPad avec l'application installée - Affiche de la séance précédente avec des caches à soulever - Fiches outils à compléter (Annexe 3)

Objectif

Découvrir les personnages, la chronologie et l'univers du merveilleux du récit

Durée : 45 minutes	**Déroulement**	**Organisation**
5 minutes	**Phase 1** Rappel. L'enseignant pose la question suivante : « Qu'avons-nous appris sur la lecture de l'application *Imagica* sur tablette ? » Les élèves rappellent à l'oral les éléments de l'affiche construite lors de la séance précédente, celle-ci étant découverte au fur et à mesure de leurs propositions.	Oral collectif
40 minutes (20x20 minutes)	**Phase 2** Lecture compréhension : pendant que leurs camarades sont occupés à une autre activité, une partie des élèves lit l'histoire « La malédiction de la perle bleue » par groupes arbitrairement composés par l'enseignante, selon le nombre de supports à disposition. Deux tournées de 13 lecteurs s'enchainent ainsi. Les élèves sont libres de choisir le type de lecture qu'ils souhaitent (seule et autonome, accompagnée de bruitages ou racontée par une voix off). Consigne : « Chaque groupe va lire l'histoire, avec un mode de lecture au choix. Vous devrez ensuite compléter une fiche outil par groupe à partir des éléments que vous trouverez dans l'histoire. » L'enseignant distribue une fiche outil par groupe avant la lecture. Deux groupes seront chargés d'analyser les personnages de l'histoire, deux autres groupes auront à caractériser l'univers merveilleux et les deux derniers groupes devront se concentrer sur la chronologie du récit.	13 élèves répartis en 6 groupes (cinq de 2 et un de 3)

Séance 3

Matériel

- **6 iPad avec l'application installée**
- **Un adaptateur pour projeter**
- **Images aimantées des personnages**
- **Fiches outils complétées par les élèves (Annexe 3)**
- **Cahier d'écrivain**

Objectif

Construire la compréhension des personnages, de la chronologie et de l'univers merveilleux de l'histoire

Durée : 45 minutes	**Déroulement**	**Organisation**
5 minutes	**Phase 1** Rappel. L'enseignant demande aux élèves de rappeler le nom de l'application ainsi que le titre de l'histoire qui a été lue lors de la séance précédente.	Groupe classe
30 minutes	**Phase 2** Lecture littéraire Consigne pour l'échange : « Maintenant que vous avez lu l'histoire, nous allons essayer de mieux comprendre son contenu. Tout d'abord, parmi les groupes qui ont travaillé sur les cartes personnages, que pouvez-vous nous dire des personnages de l'histoire ? » L'enseignant anime l'échange entre les élèves qui doit s'articuler autour de la reconstruction du récit et de la compréhension-interprétation des aspects multimodaux et interactifs de l'œuvre. L'enseignant aura à disposition la tablette avec l'application connectée au vidéoprojecteur pour valider ou invalider les éléments de réponse des élèves. Des questions posées par l'enseignant peuvent orienter l'échange sur les trois dimensions analysées : Les personnages : les images des cartes personnages sont affichées au tableau lorsque ceux-ci sont évoqués par les élèves. *Qui est le personnage principal de cette histoire ? Où vit-il ? Quels sont les autres personnages de l'histoire ? Où vivent-ils ? Sont-ils gentils ou méchants ?* La chronologie du récit : les images des étapes sont remises dans l'ordre au tableau par les élèves. *Pourquoi l'enfant est-il pressé ce jour-là ?* *Qu'aperçoit-il au bord du lac en courant pour ne pas être en retard à l'école ?* *Que lui arrive-t-il quand il attrape l'objet ?* *Qui rencontre-t-il au fond du lac ? Que lui explique Ernest ?* *A quelle ruse l'enfant et Ernest pensent-ils pour se libérer ?* *Comment réagit Alassa, la reine des eaux ?* *Que se passe-t-il ensuite ?* *Que trouve l'enfant au bord du lac en rentrant de l'école ?* L'univers merveilleux : *Pourquoi l'enfant dit que l'île est magique ?* *Quelle est la particularité des personnages du lac ?* *Connaissez-vous d'autres récits où les animaux parlent ?* *Peut-on respirer sous l'eau comme les animaux marins ?* *A votre avis, comment et pourquoi la perle bleue apparait-elle au bord du lac ? (plusieurs interprétations possibles)*	Discussion collective
10 minutes	**Phase 3** Trace écrite : en guise d'institutionnalisation, l'enseignant demande aux élèves d'écrire sur leur cahier d'écrivain quelques lignes sur leur cahier d'écrivain à propose de ce qui leur a plu dans l'application et l'œuvre numérique étudiées. Il peut éventuellement donner aux élèves un lanceur d'écriture tel que : « *Ce que j'ai trouvé original, c'est…* »	Ecrit Individuel (Annexe 4)

Etape 3 : s'initier à la lecture axiologique d'un récit
Séance 4

Prérequis	**Matériel**
- Avoir compris les caractéristiques des personnages, la chronologie du récit et l'univers merveilleux de l'œuvre - Connaitre les valeurs de l'esclavage, de l'amitié et de la ruse	- 6 iPad avec l'application installée - Diaporama avec captures d'écran ciblées des passages sur les valeurs et questions associées (Annexe 5) - Bandelettes de papier de 3 couleurs différentes (une pour chaque valeur)

Objectif

Débattre sur les valeurs de l'histoire : rapport de domination, ruse et amitié

Durée : 45 minutes	**Déroulement**	**Organisation**
5 minutes	**Phase 1** Rappel de lecture : les élèves font un rappel de récit à l'oral en rappelant l'univers de l'histoire, les personnages principaux et leurs rôles dans l'histoire ainsi que la chronologie du récit. On peut s'appuyer sur les outils de la séance précédente.	Groupe classe
10 minutes	**Phase 2** Relecture ciblée : afin de préparer le débat, l'enseignant projette les trois passages de l'histoire où chacune des trois valeurs est implicitement présente (annexe 5). Il pose trois questions ouvertes structurant le débat (ces questions sont projetées avec les images sur le diaporama) : - Que pensez-vous de l'attitude de la reine envers les autres personnages ? - Que pensez-vous du moyen trouvé pour échapper à la reine ? - Que pensez-vous de la relation entre le poulpe Ernest et le héros ? Consigne : « Je vais vous distribuer une bandelette à chacun, chaque couleur correspond à une des 3 questions, selon le code couleur affiché au tableau. Vous allez relever au moins deux éléments de réponse pour chaque question, puis nous mettrons en commun vos points de vue. » L'enseignant accroche 3 bandelettes de couleur au tableau et écrit en dessous la valeur correspondante pour rappeler aux élèves le thème sur lequel ils doivent réfléchir et écrire.	Groupe classe (tables disposées en cercle)
30 minutes	**Phase 3** Débat à visée littéraire : l'enseignant anime l'échange entre les élèves qui doit s'articuler autour des valeurs morales présentent dans l'histoire. Organisation du débat : Utilisation des bandelettes de 3 couleurs différentes (une pour chaque valeur) sur lesquelles les élèves écrivent leurs éléments de réflexion. Les bandelettes sont ensuite disposées dans 3 pots différents selon leur couleur. L'enseignant fait un premier tri pour éventuellement éliminer les bandelettes qui ne viendraient pas éclairer le débat. Lors du débat il y a un rapporteur pour chaque valeur qui pioche une bandelette, la lit en disant le nom de l'élève concerné et ensuite la discussion était lancée.	
	Des questions posées par l'enseignant peuvent orienter le débat sur les trois valeurs : L'esclavage : *Comment s'appelle ce que fait la reine Alassa en gardant prisonniers les habitants du lac ?* *Que pensez-vous de l'esclavage ?* *Qu'entraine l'esclavage par rapport à la condition humaine ?* *Que feriez-vous à la place d'Alassa pour arriver à vos fins ?* *A votre avis, l'esclavage existe-t-il encore à notre époque ?* *Connaissez-vous des évènements historiques en lien avec l'esclavage ?* La ruse : *Comment s'appelle ce que font l'enfant et Ernest pour tenter de s'échapper ?* *Pourquoi la ruse fonctionne-t-elle ? La reine est-elle stupide ?* *Peut-on ruser pour la bonne cause ? Est-ce le cas dans l'histoire ?* *Connaissez-vous d'autres ruses faites par les personnages dans la littérature ?* L'amitié : *Quel est l'intérêt commun de l'enfant et du poulpe ?* *Quel lien ont-ils noué dans l'histoire ? Pourquoi sont-ils devenus amis ?* *Quand l'enfant aide-t-il Ernest ? Quand Ernest vient-il en aide à l'enfant ?* *Pensez-vous que si la reine Alassa ne s'était pas rendu compte de la supercherie, elle aurait tenu sa promesse de les libérer ?* *Que se passe-t-il si l'on trahit l'amitié de quelqu'un ?*	

Séance 5

Niveau	Domaines d'apprentissage	Supports pédagogiques
CM1	culture littérature et artistique	Application Imagica sur tablette iPad

Prérequis

- Savoir manipuler une tablette numérique
- Connaitre le fonctionnement de l'application
- Avoir compris l'histoire et son déroulé, l'état d'esprit des personnages et leurs rôles, l'univers de l'application
- Etre capable d'identifier les éléments importants pour comprendre l'histoire

Matériel

- 6 iPad avec l'application installée
- Copies d'écran imprimées de chaque page numérique de l'histoire

Objectif

Analyser l'histoire numérique pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS

Durée :	Déroulement	Organisation
45 minutes		
10 minutes	**Phase 1** Explication du projet : l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont pouvoir lire eux-mêmes l'histoire aux élèves de PS avec la tablette comme support, et que pour ce faire il est nécessaire de réfléchir à la manière dont ils vont aider les PS à suivre l'histoire et à y participer à travers les jeux interactifs. Il présente le découpage de l'histoire en 4 parties. Chaque partie sera prise en charge par un groupe d'élèves de CM1 en vue de sa lecture aux élèves de maternelle. Chaque élève de CM1 de ce groupe lira cette partie à un groupe d'élèves de PS.	Groupe classe
20 minutes	**Phase 2** Analyse : les élèves sont répartis par groupes et ont à leur disposition une tablette iPad ainsi que les copies d'écran imprimées correspondant à la partie de l'histoire qu'ils auront en charge. Consigne : « Vous allez devoir discuter ensemble de l'histoire et de la manière dont vous pourriez mettre en voix les différents personnages ainsi que le narrateur. Il va falloir réfléchir aux différentes techniques que vous allez utiliser pour favoriser la compréhension de l'histoire par les élèves de PS. Il vous faut identifier les gestes que vous allez faire, leur faire faire, et tous les éléments qui vous semblent importants. Votre objectif est que les PS manipulent le plus possible pour mieux suivre l'histoire. »	4 groupes (3 de 6 et un de 8) Enseignant
	Les élèves manipulent la tablette à tour de rôle pour essayer de mettre en évidence les changements de rythme, de personnages, d'implication du lecteur (lecture ou jeu interactif) dans le déroulement de l'histoire qui nécessite une intervention de leur part.	4 groupes (3 de 6 et un de 8)
15 minutes	**Phase 3** Mise en commun : chaque groupe ayant en charge une partie de l'histoire expose aux autres les idées de médiation qu'ils ont trouvées. Cet échange permet de mettre en évidence les réflexions de chacun ainsi que les différents aspects qui ont retenu leur attention en fonction des groupes. L'enseignant note les propositions au tableau, qui viendront compléter l'affiche de classe.	Groupe classe

Séance 6

Niveau	Domaines d'apprentissage	Supports pédagogiques
CM1	culture littérature et artistique	Application Imagica sur tablette iPad

Prérequis

- Savoir manipuler une tablette numérique
- Connaitre le fonctionnement de l'application
- Avoir compris l'histoire et son déroulé, l'état d'esprit des personnages et leurs rôles, l'univers de l'application
- Etre capable d'identifier les éléments importants pour comprendre l'histoire

Matériel

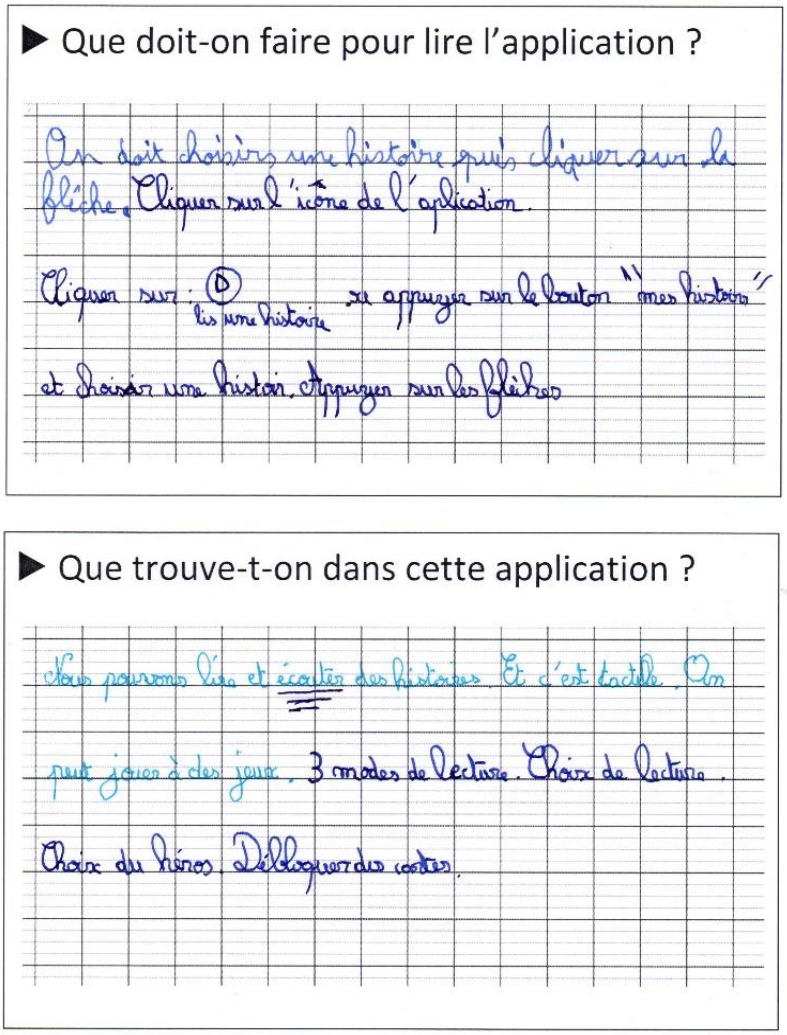
- 6 iPad avec l'application installée
- Copies d'écran imprimées de chaque page numérique de l'histoire
- Fiches outils de médiation complétées par les élèves

Objectif

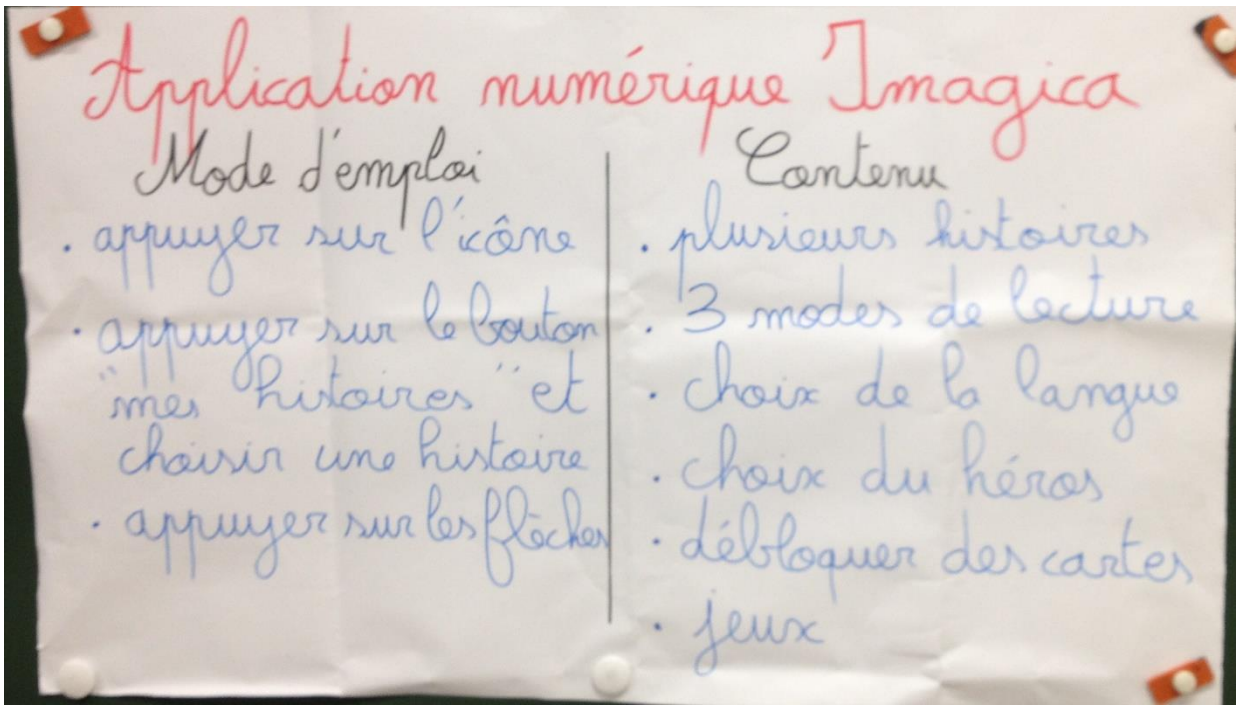
Analyser l'histoire numérique pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS

Durée :	Déroulement	Organisation
40 minutes		
10 minutes	**Phase 1** Rappels : les élèves rappellent à l'oral l'objectif du projet et les différents éléments de médiation à réaliser qu'ils ont pu mettre en évidence.	Groupe classe
20 minutes	**Phase 2** Entrainement : les élèves de chaque groupe ayant en charge une partie de l'histoire s'entrainent un par un à lire cette partie en prenant les autres élèves du groupe comme cobayes qui joueront le rôle des élèves de PS.	4 groupes (3 de 6 et un de 8)
10 minutes	**Phase 3** Mise en commun. L'enseignant demande aux élèves : « Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de cette lecture aux autres ? »	Discussion collective

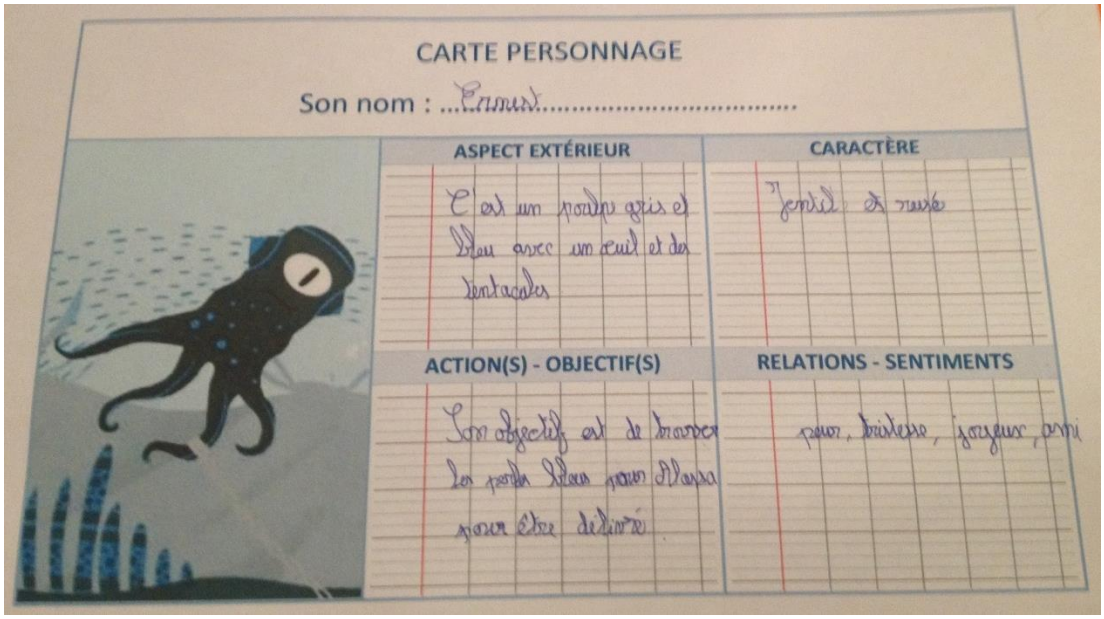
Annexe I : feuille catégorisée pour la prise de notes lors de la séance 1 menée en classe de CM1



Annexe J : affiche synthétique complétée lors de la séance 1 menée en classe de CM1



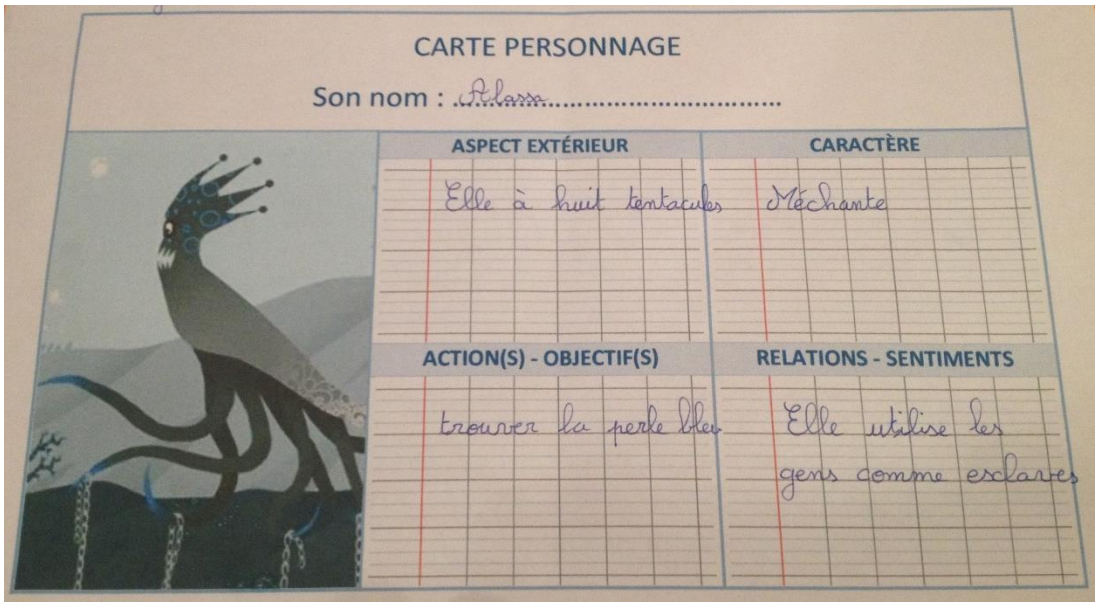
Annexe K : exemples de fiches outils (personnages, chronologie, univers) complétées lors de la séance 2 menée en classe de CM1



CARTE PERSONNAGE

Son nom : Ernest

	ASPECT EXTÉRIEUR	CARACTÈRE
	C'est un poulpe gris et bleu avec un œuil et des tentacules	Gentil et rusé
	ACTION(S) - OBJECTIF(S)	**RELATIONS - SENTIMENTS**
	Son objectif est de trouver la perle bleu pour Alexa pour être délivré	pour, bravoure, joyeux, ami



CARTE PERSONNAGE

Son nom : Alexa

	ASPECT EXTÉRIEUR	CARACTÈRE
	Elle à huit tentacules	Méchante
	ACTION(S) - OBJECTIF(S)	**RELATIONS - SENTIMENTS**
	trouver la perle bleu	Elle utilise les gens comme esclaves

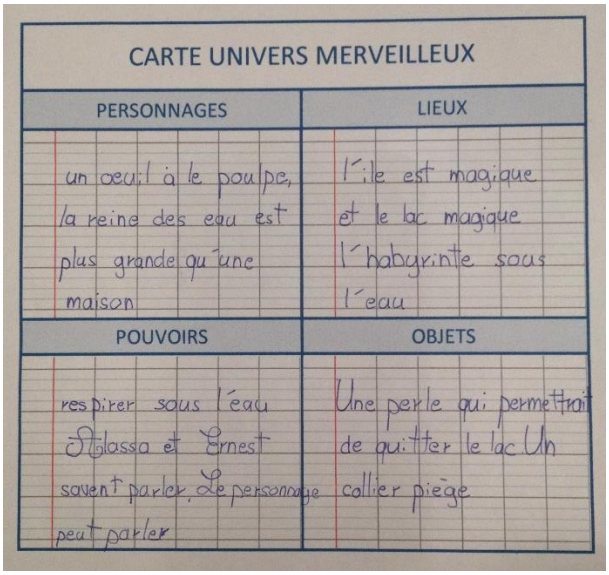
CARTE PERSONNAGE

Son nom : Louise et Jonas Son âge : huit ans

	CARACTÈRE	LIEU ET MODE DE VIE
	gentille, courageuse, sincère et rusé et curieux(se)	Ile au bout du monde, dans une maison.
	ACTION(S) - OBJECTIF(S)	**RELATIONS - SENTIMENTS**
	remonter à la surface pour aller à l'école et libérer les poissons	peur de la baleine, ami avec Ernest

CARTE CHRONOLOGIE

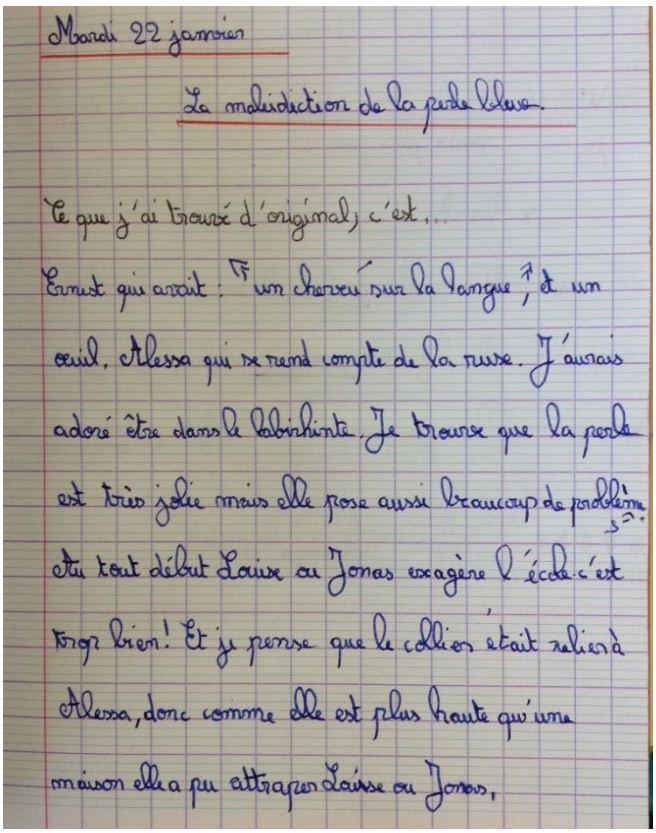
N°	IMAGES	HISTOIRE
1		Le héros habite sur une île magique dans une maison avec ses parents.
2		Un jour, en retard pour l'école, il trouve un collier au bord du lac et est entrainé au fond.
3		Le héros rencontre Ernest le poulpe qui lui explique la situation.
4		Ernest et le héros préparent une supercherie pour tromper la reine Alassa.
5		La reine Alassa découvre la supercherie.
6		Les héros réussissent à s'enfuir et se disent au revoir.
7		Le héros remonte à la surface où il trouve la perle bleue.



CARTE UNIVERS MERVEILLEUX

PERSONNAGES	LIEUX
un oeuil à le poulpe, la reine des eau est plus grande qu'une maison	l'île est magique et le lac magique l'habyrinte sous l'eau
POUVOIRS	**OBJETS**
respirer sous l'eau Alassa et Ernest savent parler. Le personnage peut parler	Une perle qui permettrait de quitter le lac Un collier piège

Annexe L : exemples de productions d'élèves à l'issue de la séance 2 menée en classe de CM1

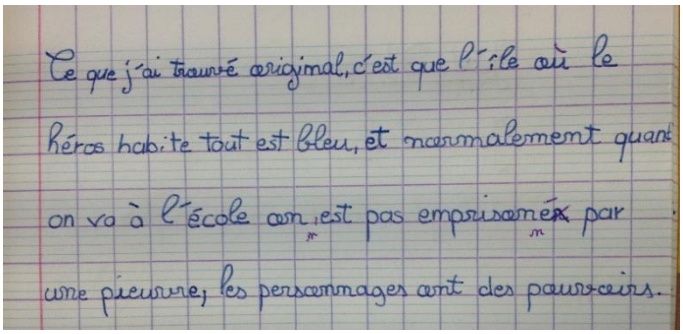


Mardi 22 janvier

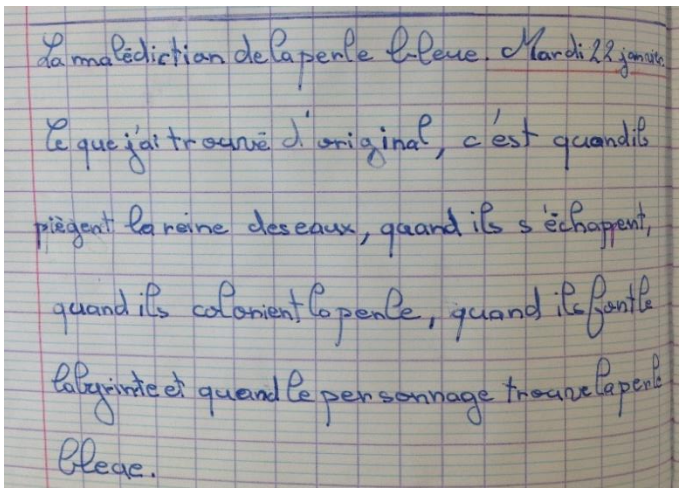
La malédiction de la perle bleue.

Ce que j'ai trouvé d'original, c'est,..

Ernest qui avait : un cheveu sur la langue, et un oeuil, Alessa qui se rend compte de la ruse. J'aurais adoré être dans le labirinte. Je trouve que la perle est très jolie mais elle pose aussi beaucoup de problème au tout début Laisa ou Jonas exagère l'école c'est trop bien! Et je pense que le collier était relié à Alessa, donc comme elle est plus haute qu'une maison elle a pu attraper Laisa ou Jonas,



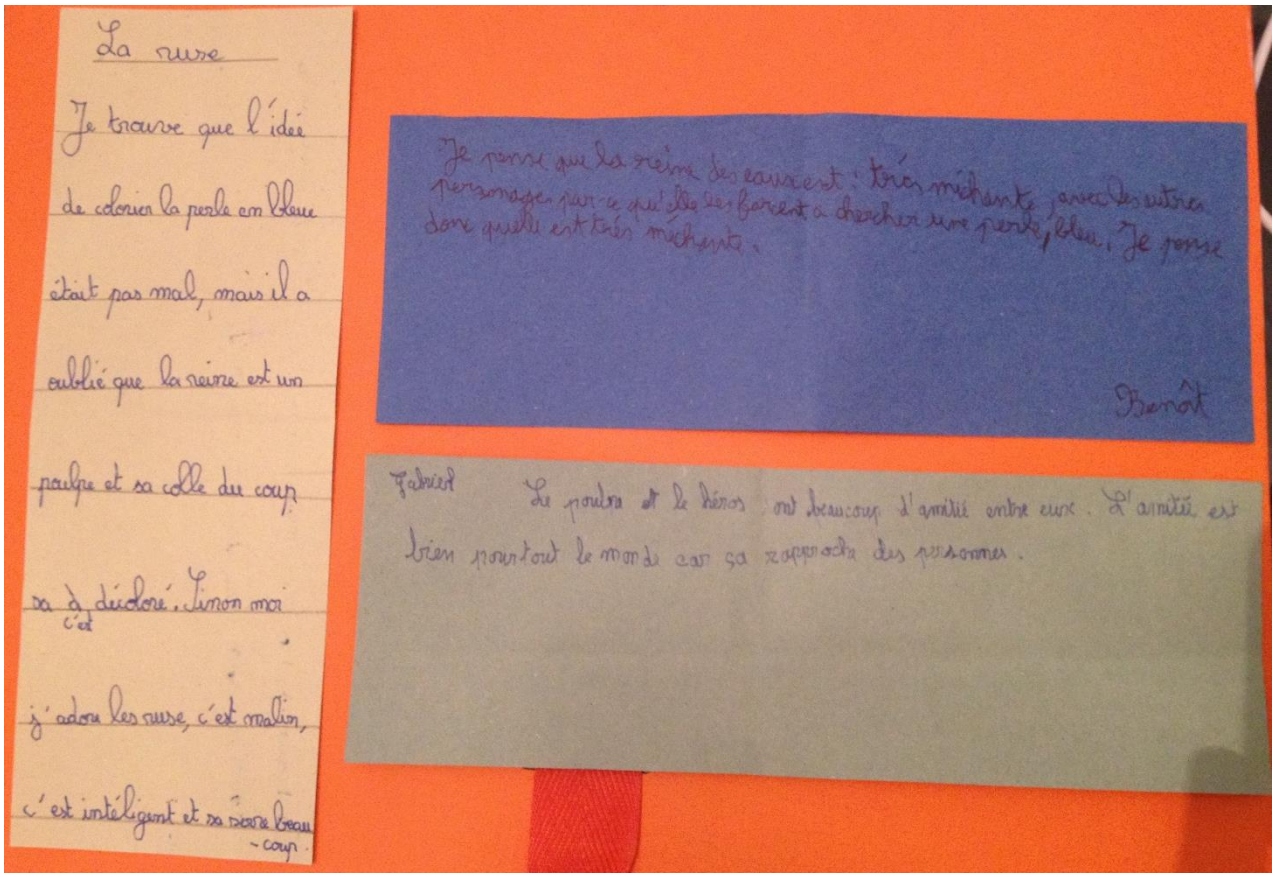
Ce que j'ai trouvé original, c'est que l'île où le héros habite tout est bleu, et normalement quand on va à l'école on est pas emprisonné par une pieuvre, les personnages ont des pouvoirs.



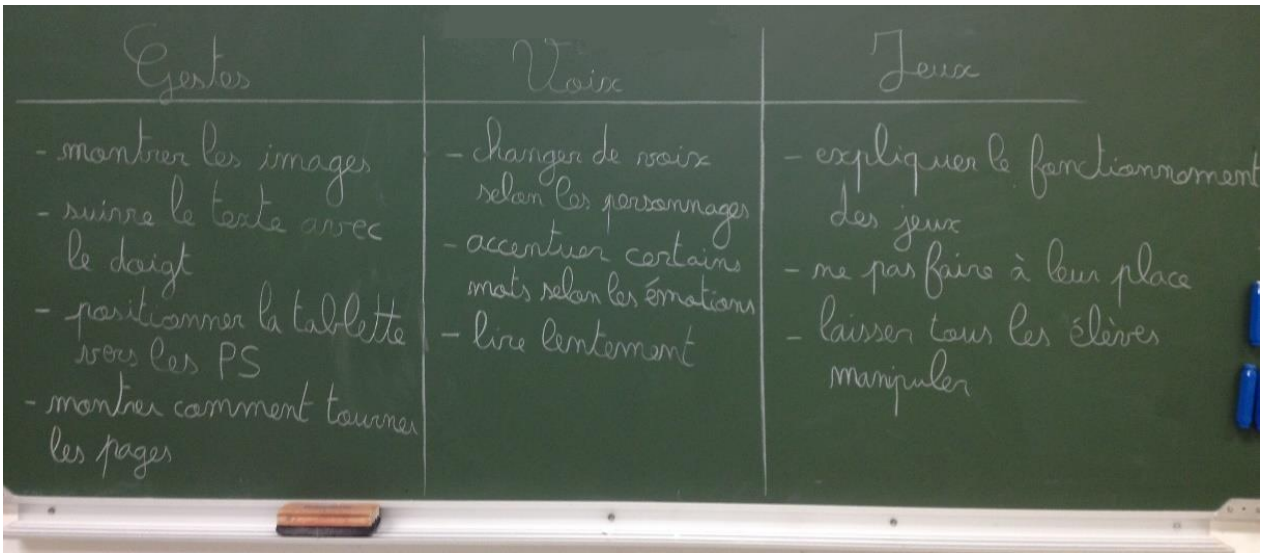
La malédiction de la perle bleue. Mardi 22 janvier

Ce que j'ai trouvé d'original, c'est quand ils piègent la reine des eaux, quand ils s'échappent, quand ils colorient la perle, quand ils font le labyrinte et quand le personnage trouve la perle bleue.

Annexe M : exemples de bandelettes produites par les élèves pour nourrir le débat littéraire lors de la séance 4 menée en classe de CM1



Annexe N : mise en commun et catégorisation au tableau des éléments de médiation trouvés par les élèves lors de la séance 5 menée en classe de CM1



Annexe O : grille d'analyse construite pour la recherche

	Compétences	Compétences langagière et discursive			Compétences communicationnelles			Compétences technologique et multimodale	
	Critères d'analyse	Lecture à haute voix	Compréhension narrative et questionnement	Explicitation et prescription	Lecture à haute voix	Gestes et postures	Positionnement de la tablette	Interactions tactiles avec l'écran	Combinaison de plusieurs modes
Réception	Donnée 1 : découverte de l'application par les élèves de CM1							- choisir entre plusieurs modalités de lecture (muette, enregistrée, avec bruitages) - changer de langue - choisir les histoires et les personnages - faire coulisser le doigt sur l'écran ou appuyer sur les flèches pour tourner la page - appuyer sur les boutons/icônes - frotter l'écran avec son doigt de différentes façons pour réussir les jeux	
Production	Donnée 2 : recherche des éléments de médiation par les élèves de CM1	- modifier le rythme et intonation - moduler le débit de lecture - répéter certaines phrases en cas d'incompréhension - changer de voix pour différencier les personnages - accentuer des mots (*"un graaaand oeil"*) - modérer l'accentuation pour le personnage du poulpe pour ne pas complexifier la compréhension (ex : zozotement du poulpe avec la répétition des "s" dans les mots)	- démontrer que les jeux jouent un rôle dans la compréhension de l'histoire en posant des questions : *"De quelle couleur on va colorier la perle ?"* - poser des questions pour valider/invalider la compréhension	- expliquer que l'on peut choisir parmi deux personnages - proposer de faire voter les élèves de PS pour le choix du personnage - expliquer aux élèves de PS qu'ils ont droit à plusieurs essais pour le jeu des tas de sable	- regarder les élèves pendant la lecture	- suivre le texte avec le doigt - ne pas manipuler à la place des élèves de PS - laisser tous les élèves de PS manipuler la tablette en régulant leur temps d'activité - faire passer la tablette à un autre élève de PS pour chaque tas de sable à creuser - revenir à la page précédente pour permettre à tous les élèves de jouer aux jeux - encourager et féliciter les élèves de PS lors de la réussite aux jeux	- tenir la tablette sur le côté en face du groupe - tenir la tablette loin devant (à bout de bras) en face de soi avec les élèves PS derrière le lecteur - poser la tablette sur le côté de la table avec les PS à côté du lecteur - tenir la tablette à bout de bras face au groupe - tenir la tablette vers soi pour lire puis la retourner face au groupe pour montrer les images	- commencer à faire les jeux en donnant un exemple pour montrer aux élèves de PS comment ils fonctionnent (frotter l'écran, déplacer le doigt sur l'écran sans le lever)	- montrer aux PS comment choisir un personnage et tourner la page (désigner les deux héros ainsi que les flèches) - pointer les images en faisant le lien avec le texte de l'histoire lors de la lecture pour en faciliter la compréhension - faire repérer le personnage qui parle lors d'un dialogue grâce aux icônes et à la couleur attribués

	Donnée 3 : séances de lecture par les élèves de CM1 aux élèves de PS	- accentuer certains mots afin de renforcer leur signification ou l'émotion qu'ils évoquent - prendre une intonation ascendante pour maintenir le suspense - accélérer le débit de parole à certains moments pour reproduire une certaine atmosphère - marquer des silences - accentuer certains phonèmes pour imiter le zozotement du poulpe ("Sssalut", "bien sssûr") - reprendre après une erreur de prononciation ou de lecture - prendre une voix neutre pour le narrateur - avoir des intonations ascendantes ou descendantes selon les types de phrases - marquer les pauses - prendre une voix lente ou rapide selon l'enchaînement des événements - prendre une voix grave ou aiguë selon le personnage ou ses émotions	- poser des questions sur les lieux évoqués par l'histoire : *"Et la chambre elle est où là ?"* (localisation sur les illustrations) - rebondir sur les interactions des élèves de PS en leur posant des questions pour approfondir leur compréhension du récit - poser des questions sur l'identité des personnages en train de parler : *"Vous pensez que c'est qui là celui qui dit salut ? Qui c'est qui dit « Qu'est-ce que je fais là ? » ? Montre-moi quel personnage."* - demander aux élèves de montrer sur l'image les personnages ou les objets évoqués par le texte : *"Est-ce que vous savez où il est le poulpe ?* *Est-ce que vous savez où il est le collier ?* *Alors, est-ce que tu sais où sont les tentacules ?"* - faire verbaliser les élèves de PS sur la réussite aux jeux en leur posant des questions - vérifier la compréhension de l'implicite : *"Il faut la colorier de quelle couleur la perle ? Pourquoi bleue? "Pourquoi elle tape dans l'eau avec le bâton ? Et euh est-ce qu'ils sont enchaînés aux aussi ?* Et comment ils s'enfuient alors Ernest et Jonas ?" - demander aux élèves de raconter la partie de l'histoire à la fin de la lecture : *"Alors il s'est passé quoi dans l'histoire ?"* - faire des liens de causalité avec le début de l'histoire (*"Parce qu'au début de l'histoire Alassa l'avait capturée comme ça !"*)	- valider oralement les propositions des élèves sur la compréhension de récit en faisant référence à des événements antérieurs - expliquer la signification d'une ruse en illustrant par un exemple concret (jeu du cache-cache) - préciser le caractère méchant de la reine Alassa - expliquer la signification des expressions des personnages sur les images - commenter les illustrations : *"Vous avez vu elles sont très longues (les tentacules)"* **<u>Jeux interactifs :</u>** - expliquer les règles des jeux et la raison de la réussite aux jeux - annoncer les règles de répartition des tours de jeu - répondre aux questions des élèves de PS - donner des conseils pour réussir le jeu du labyrinthe (ne pas aller trop vite, éviter les murs de sable)	- lire de manière fluide - être audible par son auditoire en articulant correctement et en gérant l'intensité de parole - utiliser la locution "à suivre" pour signifier la fin de la partie du récit - créer une attente auprès des élèves de PS à la fin de la lecture : *"Et demain vous verrez s'ils arrivent à s'échapper ..."* - utiliser la locution "fin" pour signifier la fin de l'histoire	- revenir à la page précédente pour permettre à tous les élèves de jouer aux jeux - réguler l'impulsivité des élèves de PS lors de la manipulation de la tablette - encourager et féliciter les élèves de PS - regarder les élèves en s'adressant à eux pour capter à nouveau leur attention - expliquer aux élèves que pour une même image le texte peut changer - réguler le temps de manipulation de chacun - inciter à poursuivre le geste de frottement jusqu'à ce que tout le carré de sable soit effacé - amener les élèves à faire appel à leur mémoire pour le changement de page : *"Tu te souviens comment on fait ?"* - demander aux élèves s'ils voient correctement l'écran - mimer certaines actions des personnages - réguler le temps de jeu accordé à chacun et l'identité de l'élève qui commence - expliciter les erreurs quant à la manipulation de la tablette (deux appuis pour tourner une seule page) - proposer de relire l'histoire	- orienter la tablette face à l'auditoire - rapprocher la tablette de l'élève en charge de tourner la page - poser la tablette à plat face à l'élève qui va jouer - incliner l'écran face aux élèves pour leur permettre de voir les images - éloigner ou rapprocher la tablette selon que le lecteur s'adresse à un élève en particulier pour qu'il manipule ou au groupe pour leur lire l'histoire - positionner la tablette face au lecteur avec le groupe réparti autour de lui - orienter et incliner la tablette vers les auditeurs pour les jeux - mettre la tablette sur le côté pour pouvoir lire et montrer en même temps - poser la tablette sur la table et l'avancer vers chaque élève pour qu'ils puissent tourner les pages	- appuyer sur l'icône de la flèche en bas à gauche de l'écran pour revenir à la page précédente en cas de mauvaise manipulation de la part des élèves de PS - appuyer sur la flèche directement pour tourner la page - appuyer sur l'icône de la flèche en bas à gauche de l'écran pour revenir à la page précédente lors du jeu et permettre à tous de jouer à tour de rôle - apporter de l'aide pour les gestes sur l'écran (donner un exemple à suivre)	- lors de la lecture, montrer les images correspondant au vocabulaire spécifique - pointer du doigt l'icône de la flèche en bas à droite de l'écran et la nommer pour expliquer comment tourner les pages - demander d'appuyer en pointant du doigt l'icône de la flèche en bas à droite de l'écran - pointer du doigt les objets ou personnages sur l'écran en explicitant de quoi il s'agit, en répétant les noms des personnages ou en posant des questions **<u>Jeu des tas de sable :</u>** - expliquer verbalement les gestes à reproduire sur l'écran pour jouer au jeu (exemple : *"il faut gratter avec le doigt"*), puis montrer physiquement comment y parvenir **<u>Jeu de la perle :</u>** - expliquer verbalement les gestes à reproduire sur l'écran pour jouer au jeu puis les mimer (aller-retours au-dessus de l'écran avec le doigt) - faire le lien entre la consigne du jeu et l'image des ronds de différentes couleurs à sélectionner pour colorier la perle **<u>Jeu du labyrinthe:</u>** - expliquer verbalement les gestes à reproduire sur l'écran pour jouer au jeu puis les mimer (positionner le doigt sur la perle et la déplacer sans la lâcher)	XX

Annexe P : verbatims de la première séance menée en classe de CM1

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : LC	**Commune** : Grabels (34)	
Niveau de classe : CM1	**Nombre d'élèves présents** : 26	
Date : 21/01/2019	**Numéro de la séance** : 1	**Durée** : 45 minutes

Activité (groupe classe) : Découvrir la tablette numérique **Matériel :** - tablette numérique - vidéoprojecteur	**Durée** : 1'25''

1	Enseignante	**L'enseignante a montré et nommé la tablette numérique.** Qu'est-ce que c'est, les enfants, la particularité quand on lit sur une tablette numérique ?
2	Elève 1	**Il lève le doigt, l'enseignante l'interroge.** C'est que on est pas obligé de tourner les pages, il faut juste faire coulisser comme ça **il monte et descend un doigt en l'air pour simuler le fait de faire glisser les pages numériques sur l'écran**.
3	Elève 2	Sur une tablette c'est plus pratique parce que tu descends avec ton doigt, ça va plus vite.
4	Enseignante	D'accord ! **L'enseignante interroge l'élève 3 qui lève le doigt.** Oui ?
5	Elève 3	Ben sur une tablette, parfois quand tu mets une histoire ils peuvent te la raconter.
6	Enseignante	Ah ! Très bien. […]

Activité (groupe de travail n°1) : Découvrir l'application *Imagica* **Matériel :** - une tablette numérique par groupe avec l'application - une feuille avec les deux questions par groupe	**Durée** : 5'47''

1	Elève 2	Donc appuie là **il montre le bouton principal de la tablette à l'élève 4** et là **il montre l'icône de l'application Imagica**.
2	Elève 4	Donc la première question c'est… **elle lit la première question dans sa tête puis s'adresse à ses trois autres camarades** Ben déjà rentrer dans l'application.
3	Elève 5	**Elle appui sur le bouton Play au milieu de l'écran principal**
4	Elève 2	Attend il faut choisir un personnage ! **il sélectionne l'héroïne en touchant l'écran puis commence à lire l'histoire**
5	Elève 4	Mais non il faut pas lire ! […] En plus tu entends il y a quelqu'un qui lit…
6	Elève 2	Bon on s'arrête on fait un résumé **il relit la première question à voix haute à ses camarades puis prend un crayon et s'apprête à écrire**
7	Elève 4	Il faut entrer dans l'application et appuyer sur le bouton au milieu qui clignote **elle dicte à l'élève 2 ce qu'il doit écrire** […]
8	Elève 5	**elle montre le personnage de l'héroïne sur l'écran de choix du personnage** Louise !
9	Elève 4	Voilà, il faut choisir le héros ! *elle montre les deux personnages possibles*
10	Elève 2	**il essaye de tout écrire pour répondre à la question** Attendez s'il vous plait ! […]
11	Elève 2	Attend on a pas vu là les paramètres ! Y a aussi Mes histoires ! **il montre les différents logos sur l'écran principal de l'application puis appuie sur l'onglet Mes histoires**
12	Elève 4	Tu vois c'est ce que je vous dis ! **elle montre la carte de l'île** Tu peux écrire que si on va dans Mes histoires on peut choisir une histoire **elle dicte ensuite à l'élève 2 qui écrit**. […] Alors tu as écrit quoi pour l'instant ?
13	Elève 2	*il lit ses notes concernant la première question* Alors, il faut rentrer dans l'application, il y a un bouton au milieu qui clignote il faut appuyer dessus. **il lit ensuite ses notes concernant la deuxième question** Quelqu'un raconte l'histoire, on peut choisir son personnage…
14	Elève 6	Et dans les paramètres on peut choisir si la personne elle raconte en anglais ou en français **elle montre les logos des drapeaux**
15	Enseignante	Ah ! Intéressant ça !
16	Elève 4	Vas-y écrit ça ! On peut choisir si la personnage qui raconte, elle raconte en français ou en anglais.
17	Elève 2	Enfin on peut choisir les langues.
18	Elève 4	Oui entre le français et l'anglais, y a que ça. […]
19	Elève 5	On a qu'à lire une histoire pour voir ! […] Vas-y appuie sur la flèche…
20	Enseignante	Les enfants il vous reste deux minutes !
21	Elève 4	**elle s'adresse à l'élève 2** Vas-y écrit ça ! Pour continuer l'histoire, il y a juste à appuyer sur les boutons.
22	Elève 6	Voilà.
23	Elève 4	Attends j'ai juste un truc à dire ! On peut aussi choisir si quelqu'un la lit on si on la lit nous-mêmes.
24	Enseignante	Ah c'est bien ça !
25	Elève 5	Non on peut pas…
26	Elève 4	Si regarde ! *elle appui sur le logo en haut à droit de l'écran de l'histoire en cours de lecture* Là il la lit et là il lit pas. *elle appuie à nouveau* Et là il y a des bruits !

Activité (groupe de travail n°2) : Découvrir l'application *Imagica*	
Matériel : - une tablette numérique par groupe avec l'application - une feuille avec les deux questions par groupe	**Durée :** 4'21''

1	Enseignante	Les enfants, les enfants ! On n'oublie pas qu'on doit répondre à des questions !
2	Elève 1	**il dicte à l'élève 3 qui écrit** On doit appuyer sur un bouton en forme de triangle pour lire des histoires.
3	Elève 2	Des histoires différentes ! **il dicte à l'élève 3 qui écrit** On trouve des histoires différentes. […]
4	Elève 3	*il sélectionne une histoire sur la carte de l'île puis choisi le héros Jonas pour lire l'histoire*
5	Elève 4	Hé ! *elle voulait l'héroïne*
6	Elève 3	C'est pas grave…
7	Enseignante	Les enfants, je vous rappelle que la consigne ce n'est pas de lire toutes les histoires mais de répondre aux deux questions de votre feuille !
8	Elève 1	Bon…il y a des histoires différentes… *il clique sur l'icône en bas à droite de l'écran principal* Il y a aussi des jeux ! Oui les cartes là ben c'est un jeu.
9	Elève 3	Y a aussi le monsieur dans la tablette qui lit…
10	Elève 1	Le narrateur !
11	Enseignante	Alors, qu'est-ce qu'il y a dans cette application qu'il n'y a pas dans un livre ?
12	Elève 2	Des histoires, et aussi… **il réfléchit**
13	Enseignante	Ah, il n'y a pas d'histoires dans un livre ?
14	Elève 4	Et une carte !
15	Elève 3	Y a le narrateur qui lit à notre place.
16	Enseignante	Ah ! C'est intéressant ça.
17	Elève 1	Et on peut activer le son !
18	Enseignante	Vous avez marqué tout ça ? Vous avez plein d'éléments intéressants !
19	Elève 1	Vas-y écrit ! Il y a un narrateur, une carte avec des histoires, plusieurs personnages… […]
20	Enseignante	Alors pour la première question, comment on fait pour lire l'application ?
21	Elève 3	Ben il faut l'installer.
22	Enseignante	Alors elle est déjà installée, d'accord ?
23	Elève 1	Il faut aller dedans ! En cliquant sur l'application.
24	Enseignante	Ah par exemple, et ensuite une fois qu'on est dedans ?
25	Elève 4	Il faut appuyer sur le bouton des histoires.
26	Elève 1	**il s'adresse à l'élève 3 qui écrit** Alors vas-y écrit, quand on est dans l'application on doit appuyer sur le bouton au milieu pour lire les histoires. Et il faut aussi appuyer sur le bouton en forme de livre pour écouter l'histoire
27	Elève 2	Et là il y a des cartes c'est quoi ?
28	Elève 3	Ah oui ! On peut débloquer des histoires. **il écrit sur la feuille**
29	Elève 1	Tu peux rajouter qu'on peut rendre la lecture muette et la lire nous-mêmes. **il dicte à l'élève 3 qui écrit**
30	Enseignante	Les enfants ça fait 15 minutes, vous terminez votre phrase et ensuite on met en commun !
31	Elève 4	**elle appuie sur le bouton principal pour fermer l'application**

Activité (groupe classe) : Mise en commun des éléments de réponse	
Matériel : - feuille avec les deux questions par groupe - affiche de classe catégorisée à compléter	**Durée :** 9'18''

1	Enseignante	**l'enseignante retourne le tableau sur lequel est accrochée l'affiche catégorisée** Alors, que doit-on faire pour lire l'application ? **l'élève 1 lève le doigt** Oui ?
2	Elève 1	Appuyer sur l'application enfin euh l'icône.
3	Enseignante	Alors est-ce que vous êtes d'accord les autres ? Est-ce que pour lire l'application on est obligé d'appuyer sur l'icône de l'application ? **les élèves répondent oui à l'unisson**
4	Elève 2	Oui sinon on peut pas rentrer dedans…
5	Enseignante	Sinon on peut pas rentre. On le marquerait où alors sur l'affiche ? On le marquerait dans mode d'emploi, comment ça fonctionne. Comment vous le formuleriez ? **l'élève 3 lève le doigt** Oui ?
6	Elève 3	Euh, il faut…enfin pour lire, il faut rentrer dans l'application.
7	Enseignante	Alors il faut rentrer dans l'application et pour rentrer vous m'avez dit qu'il fallait appuyer sur…
8	Elève 3	L'icône.
9	Enseignante	Très bien, alors ça vous va si on écrit : Appuyer sur l'icône ? **les élèves valident la proposition qui est écrit sur l'affiche par l'enseignante** Très bien ! Autre chose ! **l'élève 4 lève le doigt, l'enseignante l'interroge**
10	Elève 4	Il faut appuyer sur le bouton de lecture.
11	Enseignante	**l'enseignante répète les propos de l'élève 4** Qu'est-ce que c'était ce bouton de lecture ?
12	Elève 5	C'est un bouton en forme de triangle.

13	Enseignante	Alors il faut appuyer sur le bouton en forme de triangle. Qu'est-ce qu'il y a avait marqué sur ce bouton en forme de triangle ?
14	Elève 6	**elle murmure** Lire une histoire…
15	Enseignante	Lire une histoire. Très bien ! Autre chose ! **l'élève 3 lève le doigt, l'enseignante l'interroge**
16	Elève 3	Il y avait un autre bouton qui est en haut à gauche, où y avait marqué, euh je crois Mes histoires
17	Elève 7	**il l'interrompt** C'était une carte !
18	Elève 3	Oui c'est ça et on pouvait choisir l'histoire qu'on voulait.
19	Enseignante	**l'enseignante projette la carte de l'île au tableau pour illustrer les propos de l'élève 3** Regardez les enfants ! **brouhaha inintelligible entre les élèves** Alors, qu'est-ce qu'on peut faire d'autre pour lire l'application ? Qu'est-ce qu'on peut marquer sur l'affiche ?
20	Elève 3	Ben appuyer sur le bouton Mes histoires.
21	Enseignante	Alors, on peut appuyer sur le bouton Lire une histoire, on peut aussi appuyer sur le bouton Mes histoires, quelle est la différence entre ces deux boutons ? **l'élève 5 lève le doigt, l'enseignante l'interroge** Oui ?
22	Elève 5	Ben si on appuie directement sur celui-ci **il montre le bouton Lire une histoire** on va sur la carte où y a les histoires et si on va en haut à gauche **il montre le bouton Mes histoires** ben on lit directement une histoire.
23	Enseignante	**l'enseignante s'adresse aux autres élèves** Est-ce que c'est ça ?
24	Elèves	**à l'unisson** Non c'est l'inverse !
25	Elève 7	En fait si tu vas sur Mes histoires il y a une carte et tu peux choisir une histoire et si tu vas sur Lire une histoire ben là c'est au pif.
26	Enseignante	Alors finalement pour lire l'application on doit appuyer sur l'icône et ensuite ? Qu'est-ce qu'on pourrait rajouter là ? **l'enseignante désigne l'affiche**
27	Elève 4	Appuyer sur le bouton Mes histoires ou Lire une histoire.
28	Enseignante	**elle écrit sous la dictée de l'élève 4** Très bien, et une fois qu'on a choisi une histoire comme on la lit ?
	Elève 2	Bah on la lit…
29	Elève 8	On tourne la page !
30	Enseignante	Ah, et comment on tourne la page ?
31	Elève 8	On appuie sur la flèche !
32	Elève 3	Oui mais d'abord avant de lire l'histoire il faut la choisir sinon on peut pas la lire…
33	Enseignante	Alors on rajoute qu'il faut choisir une histoire après avoir appuyé sur le bouton Mes histoires ?
34	Elèves	**à l'unisson** Oui !
35	Enseignante	**elle écrit sur l'affiche sous la dictée des élèves** Voilà. Et le dernier élément que vous avez trouvé c'est qu'il faut tourner la page. Et donc, comment on fait pour tourner la page ?
36	Elève 9	On appuie sur les petites flèches en bas…
37	Enseignante	**elle écrit sur l'affiche sous la dictée des élèves** Très bien, on avait une deuxième question les enfants. […] Alors, que trouve-t-on dans cette application, toujours pareil les enfants, par rapport à un livre ?
38	Elève 10	Des histoires.
39	Enseignante	Alors, pourquoi c'est important des histoires ?
40	Elève 2	Parce que c'est au pluriel y en a plusieurs…
41	Enseignante	Il y en a plusieurs, très bien. Est-ce que c'est particulier ? Combien il y avait d'histoires disponibles dans l'application ?
42	Elève 5	Dans la carte y en a quatre mais on peut en débloquer !
43	Enseignante	Alors à la base il y en a quatre effectivement. Est-ce que dans un livre quand on lit une histoire on peut choisir les histoires comme ça **l'enseignante mime le geste de sélection d'une histoire sur l'écran** ou pas ?
44	Elève 11	Ben y a des livres où y a plein d'histoires !
45	Elève 7	Oui mais tu les choisis pas ! Si par exemple y en a 10 ben tu les lis alors que là ben tu cliques et tu choisis celle que tu veux.
46	Enseignante	Alors, qu'est-ce qu'on peut marquer de particulier dans cette application ? **elle montre la seconde partie de l'affiche sur le contenu**
47	Elève 12	Il y a plusieurs histoires.
48	Enseignante	**elle écrit sous la dictée de l'élève 12** Ensuite, c'est tout pour la deuxième question ?
49	Elève 13	Ben moi j'ai marqué **elle lit la feuille de son groupe** si nous mettons le son on peut écouter l'histoire sans la lire.
50	Enseignante	Ah ! **elle répète les propos de l'élève 13** Est-ce que vous êtes d'accord ? **beaucoup d'élèves répondent non à l'unisson**
51	Elève 3	Alors y a deux boutons en haut à droite, et ben celui qui est plus vers la gauche il faut appuyer dessus si on veut que l'histoire s'arrête de lire et que nous on la lise sans qu'il parle.
52	Enseignante	Alors c'est quoi cette particularité ? On peut lire l'histoire de plusieurs façons ? De quelles façons on peut lire l'histoire ?
53	Elève 4	Ben on peut, on peut la lire nous-mêmes, tout seul.
54	Enseignante	Alors première chose on peut la lire nous-mêmes tout seul. C'est vrai ça ? **tous les élèves répondent oui à l'unisson** Très bien, deuxième chose !
55	Elève 5	Un narrateur peut la lire pour nous !
56	Enseignante	Quelqu'un peut la lire pour nous, elle est enregistrée. Et il y a autre chose ou pas ?
57	Elève 3	Si on veut on peut soit la lire soit l'écouter.

58	Enseignante	Effectivement. Mais il y avait quelque chose d'autre. Normalement quand vous avez appuyé sur le bouton, il y avait trois possibilités.
59	Elève 4	Il pouvait y avoir du son, il pouvait être muet et quelqu'un pouvait la lire pour nous.
60	Elève 3	Ah et aussi ! On peut…au début on peut choisir si l'histoire, euh si la personne elle la raconte ou si c'est écrit en anglais ou en français.
61	Enseignante	Ah ! Vous avez trouvé beaucoup de choses ! Alors qu'est-ce qu'on marque d'autre là les enfants ? **l'enseignante montre la deuxième partie de l'affiche**
62	Elève 7	Ben il y a trois possibilités de lecture.
63	Enseignante	Alors il y a trois possibilités, trois modes de lecture *l'enseignante écrit sur l'affiche*. Est-ce que c'est possible dans un livre ça ? **tous les élèves répondent non à l'unisson** […] C'est tout ?
64	Elève 1	Mais Enseignante, nous on a essayé en anglais et ça marche pas très bien…
65	Enseignante	Ah ! Il y a un mode anglais ? Qu'est-ce que c'est ce mode anglais ?
66	Elève 3	Ça parle en anglais et c'est écrit en anglais.
67	Enseignante	Alors qu'est-ce qu'on marque ?
68	Elève 1	Ben euh…on peut choisir la langue !
69	Enseignante	Alors je marque : choix de la langue. Ça vous va ? **tous les élèves répondent oui à l'unisson** Autre chose de particulier dans ces histoires ?
70	Elève 8	Ben c'est magique !
71	Enseignante	Alors, est-ce que les histoires dans les livres elles peuvent être magiques aussi ?
72	Elève 8	Ah, oui…
73	Enseignante	D'accord, autre chose ! **l'élève 5 lève le doigt, l'enseignante l'interroge**
74	Elève 5	On peut choisir le personnage qui fait l'aventure !
75	Elève 6	Oui c'est vrai, y a la fille ou le garçon !
76	Enseignante	*l'enseignante montre l'écran d'accueil de l'application* Alors, il faut allez où pour ça ?
77	Elève 5	Mes histoires !
78	Elève 1	Sur la carte tu choisis une histoire, tu tapes oui pour la lire, et là il va te demander de choisir le héros.
79	Elève 11	Jonas ou Louise !
80	Enseignante	Les enfants, est-ce que dans un livre vous pouvez choisir le personnage ? **tous les élèves répondent non à l'unisson** Qu'est-ce qu'on marque alors ?
81	Elève 14	On peut choisir le héros…
82	Enseignante	Choix du héros **l'enseignante écrit sur l'affiche** Très bien, autre chose ?
83	Elève 15	Débloquer des cartes ! C'est d'autres histoires…
84	Enseignante	Très bien ! Je note : débloquer des cartes **l'enseignante écrit sur l'affiche** C'est tout les enfants ? Qu'est-ce qu'il y a dans les histoires ?
85	Elève 16	Euh…dans l'histoire qu'on a lue y avait des jeux…et sur un livre on peut pas les faire.
86	Enseignante	Ah ! Il y avait des jeux dans les histoires. Ça servait à quoi ces jeux ?
87	Elève 5	À aider le personnage !
88	Enseignante	Alors qu'est-ce qu'on marque ?
89	Elèves	**à l'unisson** Des jeux !
90	Enseignante	**l'enseignante écrit sous la dictée des élèves** Et qui joue à ces jeux ?
91	Elève 7	Ben nous !
92	Enseignante	Très bien ! Les enfants, j'aimerais qu'on fasse un petit bilan sur ce qui vous a plu ou pas dans cette application.
93	Elève 17	Les jeux.
94	Elève 3	Moi y a un truc que j'ai bien aimé c'est que sur Louise il y avait une voix plutôt de fille et pour Jonas il y avait une voix de garçon.
95	Elève 13	Moi j'ai envie de l'installer !
96	Elève 3	Moi aussi j'ai envie de l'installer et j'ai bien aimé quand on a cherché à comprendre comment ça marche l'application.
97	Enseignante	[…] A votre avis pourquoi elle s'appelle Imagica cette application ?
98	Elève 1	Ben parce que c'est une île qui est magique !
99	Enseignante	Très bien les enfants !

Annexe Q : verbatims de la cinquième séance menée en classe de CM1

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : LC	**Commune :** Grabels (34)	
Niveau de classe : CM1	**Nombre d'élèves présents :** 26	
Date : 29/01/2019	**Numéro de la séance :** 5	**Durée :** 50 minutes

Activité : Analyser la première partie de l'histoire pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS	
Matériel : - une tablette numérique par groupe avec l'application - une feuille par groupe pour la prise de notes	**Durée :** 3'37''

1	Enseignante	Alors les enfants, qu'est-ce que vous avez trouvé à faire pour la lecture aux petites sections ?
2	Elève 1	Ben déjà on va leur expliquer qu'il faut choisir le personnage. On leur montre les deux personnages **il désigne la page numérique correspondante** et on leur dit que pour choisir il faut appuyer.
3	Elève 2	Enseignante comment on fait s'ils sont pas d'accord pour le personnage ?
4	Elève 1	Moi je sais ! On fait un vote !
5	Elève 3	Oui comme ça c'est mieux. Et c'est eux qui appuient pour choisir.
6	Enseignante	C'est une bonne idée. Effectivement c'est bien de les faire manipuler le plus possible. D'autres idées ?
7	Elève 4	Alors oui on a trouvé un truc ! Déjà nous à chaque fois il faut qu'on tourne la page avec les flèches alors on va leur demander « Qu'est-ce qu'on fait pour tourner la page ? »
8	Enseignante	C'est bien ! Et est-ce que c'est vous qui allez tourner la page ?
9	Elève 5	Non c'est eux qui doivent le faire ! Pour apprendre…
10	Elève 3	Oui parce que sinon si on le fait nous c'est dommage, il faut qu'on leur montre comment tourner la page et après c'est eux qui le font.
11	Enseignante	Je suis tout à fait d'accord avec vous ! Ensuite, est-ce que vous avez d'autres idées pour la lecture ?
12	Elève 6	On va lire avec le rythme et l'intonation.
13	Enseignante	D'accord, c'est-à-dire avec le rythme ? Vous allez lire très vite ?
14	Elève 5	Non non ! Plutôt doucement parce que sinon ils vont rien comprendre !
15	Elève 6	Et si on lit trop lentement **elle réfléchit** c'est pas bien non plus parce que c'est long et c'est moins bien.
16	Elève 1	Et si ils ont pas compris on peut répéter aussi.
17	Elève 3	Oui on peut leur poser des questions pour voir s'ils ont compris ou leur demander s'ils ont compris et si non ben on redit la phrase.
18	Enseignante	Tout à fait, c'est une bonne idée. Et les images à votre avis elles vont vous être utiles ou pas pour comprendre ?
19	Elève 6	Ben oui bien sûr parce que sinon…**elle réfléchit** ben sinon ils vont moins bien comprendre. Par exemple au début quand il y a Louise qui se promène au bord du lac…**elle est interrompue par l'élève 1**
20	Elève 1	Ou Jonas si ils ont choisi Jonas au début !
21	Elève 6	Oui quand il y a Louise ou Jonas sur l'image, on peut leur montrer avec le doigt **elle fait le geste de pointage sur la tablette** comme ça ils voient où est le personnage.
22	Enseignante	Ah d'accord. Et selon vous pourquoi c'est intéressant de leur montrer les images ?
23	Elève 4	Parce que sinon ils vont rien comprendre je pense ! Si on dit par exemple, euh…**elle réfléchit** « l'arbre a des feuilles bleues » comme celui qu'il y a sur cette page **elle montre la page numérique correspondante**, j'invente hein Maîtresse, ils vont se demander si c'est ça ou si c'est ça **elle montre les feuilles de l'arbre puis le lac et le cartable du héros** parce que tout ça c'est bleu et peut-être qu'il n'arrivera pas à trouver le collier dans tout ce bleu.
24	Enseignante	Eh oui je comprends, d'accord. Et vous allez montrer quoi alors pendant la véritable lecture ?
25	Elève 3	Par exemple, là c'est la maison de Louise ou Jonas, et là c'est sa chambre **elle montre l'image de la maison du héros sur la page numérique correspondante**. Et comme dans l'histoire ils disent **elle lit sur la tablette** « ma chambre est située tout en haut de la maison », on peut leur montrer la maison et ensuite où est la chambre.
26	Elève 5	Après on va leur demander « où est le collier ? » et ils vont le chercher sur l'image et si ils le trouvent pas ben on leur montrera comme ça **il montre le collier sur l'écran**.
27	Elève 6	Mais Maitresse, les petites sections ils savent ce que c'est un collier non ?
28	Enseignante	Alors certainement mais ils ne le verront pas forcément tous sur l'image donc c'est bien de leur montrer comme dit B… (élève 5). Parfait !
29	Elève 4	Là Maîtresse en fait on est en train de relire et après on va relire chacun son tour pour faire les gestes et les voix comme si on était en petite section !
30	Enseignante	D'accord, vous relisez chacun cette partie de l'histoire pour vous entraîner. Super !

Activité : Analyser la deuxième partie de l'histoire pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS	
Matériel : - une tablette numérique par groupe avec l'application - une feuille par groupe pour la prise de notes	**Durée :** 3'57''

1	Enseignante	Alors dans ce groupe, je vois que vous avez écrit beaucoup de choses, qu'est-ce que vous allez faire pour lire aux élèves de Petite Section ?
2	Elève 1	Changer de voix…
3	Enseignante	Changer de voix, d'accord, et pourquoi ?
4	Elève 2	Ben c'est parce que les personnages ils sont différents !
5	Elève 3	Ils ont pas tous la même voix. Par exemple Ernest il a un cheveu sur la langue et Jonas ben c'est un garçon alors il faut faire une voix de garçon et Louise c'est une fille alors il faut faire une voix de fille.
6	Elève 4	Mais Maîtresse comment on fait une voix de garçon si on est une fille ? **l'élève 5 lève le doigt, je l'interroge**
7	Enseignante	Oui Z… (élève 5) ?
8	Elève 5	Tu dois juste faire une voix plus grave, et si c'est Louise ben tu fais une voix plus aigüe, il faut juste pas faire la même voix sinon ils savent pas qui c'est qui parle vu qu'ils savent pas lire eux !
9	Elève 6	Et aussi dans l'histoire ils disent que le poulpe Ernest il a un grand œil alors on peut lire comme ça « un graaaaaand œil » **elle prend une intonation ascendante**.
10	Elève 7	C'est l'intonation Enseignante, en fait il faut changer l'intonation !
11	Enseignante	Très bien, donc changer de voix et faire varier l'intonation. Qu'est-ce que vous allez faire d'autre ?
12	Elève 2	Ben on va leur lire l'histoire…
13	Enseignante	Effectivement, et sur quel support vous allez lire ?
14	Elève 6	Bah sur la tablette !
15	Enseignante	Et alors vous allez l'utiliser comment la tablette ? **l'élève 3 lève le doigt, je l'interroge** Oui L… (élève 3) ?
16	Elève 3	En fait on la tiendra sur le côté comme ça **elle positionne la tablette à sa droite en l'orientant en face d'elle** et à chaque fois qu'il faut tourner la page ben on leur dira de venir appuyer sur les flèches.
17	Elève 5	Enseignante j'ai une autre idée !
18	Enseignante	Oui ?
19	Elève 5	Je me mets quelque part et je tiens la tablette un peu devant moi **il place la tablette devant lui à bout de bras, l'écran face à lui** et comme ça je peux lire et eux ils sont derrière moi et ils viennent appuyer.
20	Elève 2	Maîtresse ! Moi je vais mettre la tablette comme ça **il la pose sur le côté de la table**, ils vont être à côté de moi là **il montre l'espace proche de lui** et comme ça ils voient bien et ils pourront tous appuyer et moi je leur expliquerai que là il faut qu'ils appuient sur la flèche de droite par exemple et voilà.
21	Enseignante	Très bien, vous avez réfléchi à comment tenir la tablette pendant la lecture, et ça c'est très important. Il n'y a que de la lecture dans votre partie ?
22	Elève 1	Non il y a aussi le jeu Enseignante !
23	Enseignante	En effet, il y a le jeu avec le cartable. Alors comment vous allez leur expliquer à quoi sert ce jeu et ce qu'il faut faire sans le faire à leur place ?
24	Elève 3	Ben on va leur dire euh…**elle réfléchit** il faut colorier les cases.
25	Elève 4	Non il faut pas les colorier !
26	Enseignante	Alors il faut colorier ou non ? D'abord est-ce que ce sont des cases ?
27	Elève 7	Non Maîtresse ! C'est des tas de sable et le cartable il est caché dedans.
28	Elève 4	En fait on va leur expliquer qu'il faut retrouver le cartable de Louise dans les tas de sable et ils vont devoir appuyer.
29	Enseignante	D'accord, alors vous allez leur dire qu'il faut appuyer sur les tas de sable ?
30	Elève 2	Non c'est pas ça ! Moi je vais leur dire qu'il faut essayer de creuser le sable en frottant avec le doigt. Je vais leur dire qu'ils ont cinq essais, et ben du coup ils vont essayer. Et s'ils y arrivent je leur dirai « Bravo, là tu as aidé Louise et Ernest à retrouver le cartable ! »
31	Enseignante	Donc A… (élève 2), tu vas bien leur expliquer comment utiliser leurs doigts sur l'écran et les faire manipuler puis les féliciter quand ils y arriveront. Super ! C'est important ce que vous dites car vous, vous avez déjà fait le jeu mais eux non, et ils ne savent pas comment y jouer.
32	Elève 3	Et Maîtresse, dès qu'il y en a un qui a essayé et qui n'a pas trouvé le sac à dos ben on le fait passer à un autre et comme ça ils manipulent tous !
33	Enseignante	Ça c'est une excellente idée ça L… (élève 3) ! Et alors les enfants, comment allez-vous faire si le premier élève de petite section trouve le cartable du premier coup ?
34	Elève 5	Ben je lui dis « Bien joué ! »
35	Enseignante	Et les autres élèves, ils ne vont pas jouer ?
36	Elève 2	Si Maîtresse ! Moi je retourne en arrière…non ! Je leur dis de revenir en arrière avec la flèche, et un autre va faire le jeu, vu que ça change de place à chaque fois c'est pratique.
37	Enseignante	Effectivement c'est une excellente idée A… (élève 2), comme ça ils peuvent tous jouer. Très bien !

Activité : Analyser la troisième partie de l'histoire pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS	
Matériel : - une tablette numérique par groupe avec l'application - une feuille par groupe pour la prise de notes	**Durée :** 4'21''

1	Enseignante	Et vous alors, vous avez la troisième partie de l'histoire, vous avez trouvé des éléments pour la lecture aux élèves de petite section ?
2	Elève 1	Oui Maîtresse ! Déjà ben Ernest il a apporté une perle…une perle toute blanche comme ça **il montre la perle sur la tablette** et dans le jeu après pour colorier il faut choisir la bonne couleur.
3	Enseignante	Effectivement, très bien C… (élève 1), et alors comment vous allez leur expliquer ça ? Est-ce que vous allez leur donner la bonne couleur ?
4	Elève 1	Non !
5	Elève 2	Moi Maîtresse je sais !
6	Enseignante	Oui ?
7	Elève 2	On va leur dire « de quelle couleur on va colorier ? », voilà on leur demande ils vont tous lever le doigt, et ils vont dire « bleu ».
8	Enseignante	Ah d'accord, très bien. Et à votre avis comment ils vont trouver que c'est le bleu la bonne couleur à choisir ? **l'élève 3 lève le doigt, je l'interroge** Oui S… (élève 3) ?
9	Elève 3	Parce que en fait y a une page avant où y a la vraie perle et c'est dit dans le titre de l'histoire que elle est bleue alors il faut la colorier en bleu.
10	Enseignante	Eh oui ! Ils disent dans l'histoire qu'Alassa cherche une perle bleue effectivement. Et donc l'un d'entre vous proposait de poser la question aux élèves de petite section pour être certains qu'ils ont compris de quelle couleur il faut colorier.
11	Elève 4	Mais y a un problème Maîtresse c'est que on peut colorier de plusieurs couleurs si on veut dans le jeu ! Alors comment on fait si ils sont plusieurs et qu'ils ont appuyé sur des couleurs différentes et que la perle ben elle est bleue verte et rouge ?
12	Elève 5	Mais non mais tu peux revenir en arrière et voilà tu recommences ! **il montre l'exemple sur la tablette**
13	Elève 6	Oui c'est vrai moi j'avais colorié en vert parce que c'est ma couleur préférée mais ça marche pas alors j'ai appuyé sur la flèche de gauche et encore sur la flèche de droite comme ça on peut refaire…
14	Enseignante	Très bien ! Et alors comment vous allez faire pour qu'ils colorient la perle ? Il y en a un seul qui va colorier ?
15	Elève 3	Ben non c'est dommage…
16	Elève 1	Ben oui Maîtresse e c'est ça que je me disais ça serait dommage après les autres ils vont être jaloux !
17	Enseignante	En effet ce serait dommage. Alors comment vous pourriez faire pour qu'ils manipulent tous ?
18	Elève 2	Par exemple on leur fait faire un trait chacun ! Comme ça là **il montre sur la tablette** avec leur doigt ils font chacun une ligne…
19	Enseignante	Très intéressant comme idée ! Et si jamais il y en a un qui colorie tout très vite ?
20	Elève 6	C'est pas grave Maîtresse vu que on peut revenir en arrière !
21	Elève 5	Sinon on leur dit de colorier tous en même temps, avec un doigt chacun comme ça, on peut Maîtresse ?
22	Enseignante	Ah moi je n'en sais rien, c'est à vous de chercher si c'est possible ! **ils essayent de colorier à plusieurs**
23	Elève 1	Ah mais oui ça fonctionne Maîtresse ! Trop bien !
24	Elève 3	Alors ils pourront colorier tous ensemble.
25	Enseignante	Entendu les enfants, c'est très bien ce que vous avez dit parce que les jeux c'est là où les élèves de petite section vont vraiment participer donc c'est important de bien leur expliquer et les faire manipuler. Sinon pour la lecture des autres pages, vous allez faire comment ?
26	Elève 7	Avec l'intonation…
27	Enseignante	C'est-à-dire, quelle intonation ?
28	Elève 6	Des personnages Maîtresse, parce qu'il y a pas toujours le même personnage qui parle. Là par exemple **elle montre une page où le héros et le poulpe discutent** ben c'est Ernest dit quelque chose et après c'est Jonas qui répond.
29	Enseignante	D'accord, et vous allez faire comment alors ?
30	Elève 7	On va pas faire la même voix…
31	Elève 2	Moi je sais pour Ernest ! Je vais faire « sssssss » **il imite le cheveu sur la langue du poulpe**.
32	Enseignante	Ah ! Vous allez imiter Ernest et son cheveu sur la langue c'est ça ?
33	Elève 3	Oui ! C'est rigolo quand il parle lui. Ça va les faire rire !
34	Elève 5	Mais il fait comme ça dans l'histoire en plus, dans le texte c'est marqué il y a plein de « s » partout quand il parle.
35	Elève 6	Comme ça Maîtresse **elle lit sur la tablette** « Ssssalut. Moi, c'est Ernesssst ».
36	Enseignante	C'est amusant en effet. Et à quoi il va falloir faire attention à votre avis en parlant comme ça ?
37	Elève 4	Euh…**il réfléchit**
38	Elève 1	Il faut faire attention à... **il secoue la tête** Non je sais pas en fait…
39	Elève 5	Moi je sais ! Il faut pas qu'on exagère ! Par exemple si on fait trop « sssssss » tout le temps ils vont pas comprendre les petits !
40	Enseignante	Exactement !
41	Elève 5	Oui et pour la reine des eaux il faut faire une grosse voix méchante, comme ça **il prend une voix grave** « Esclaves ! Pourquoi avez-vous laissé vos postes ? ».
42	Enseignante	Pas mal du tout ! Effectivement il faut jouer sur l'intonation de la voix pour faire vivre les personnages, très bien. Et alors comment vous allez tenir la tablette pendant la lecture ?

43	Elève 2	Ben on la tourne comme ça. **il tient la tablette à bout de bras en face de lui et la retourne vers ses camarades**
44	Enseignante	Et tu vas réussir à lire comme ça ?
45	Elève 1	Mais non ça marche pas, il faut la tenir comme ça ! **il tourne la tablette vers ses camarades en la plaçant à côté de lui** Et après tu lis comme ça et eux ils voient sinon ils voient pas.
46	Elève 2	Bah sinon Maîtresse on lit d'abord puis on leur montre les images après, comme ça. **il fait les gestes**
47	Elève 6	Non ! Il faut montrer les images en même temps ! Tu lis et tu montres la tablette aux petits comme ça ils voient et toi tu peux lire !
48	Enseignante	D'accord, très bien, donc il faut tenir la tablette d'une certaine manière pour que vous puissiez lire en même temps que les petites sections voient les images.

Activité : Analyser la quatrième partie de l'histoire pour en dégager des éléments de médiation destinés aux PS

Matériel :
- une tablette numérique par groupe avec l'application
- une feuille par groupe pour la prise de notes

Durée : 3'22''

1	Enseignante	Alors, vous vous allez devoir lire aux élèves de petite section la dernière partie de l'histoire. Qu'est-ce que vous allez faire pour y arriver ?
2	Elève 1	On a dit que d'abord il faut qu'on leur dise de trouver la sortie du… **silence**
3	Elève 2	Du labyrinthe !
4	Enseignante	Très bien, et comment vous allez leur expliquer alors ?
5	Elève 1	On leur dit qu'il faut bouger le rond, enfin la perle, pour l'amener à la sortie comme ça **elle déplace la perle avec le doigt sur l'écran**, voilà, et on leur dit aussi attention aux murs.
6	Enseignante	D'accord, et pour réussir ils vont devoir faire quoi exactement ? Vous allez simplement leur dire de bouger la perle ?
7	Elève 2	Ah non Maîtresse je sais ! En fait il faut leur dire qu'il faut appuyer avec le doigt sur la perle et pas la lâcher, en fait il faut toujours appuyer sinon on peut pas la déplacer !
8	Elève 3	Oui et puis des fois ça bloque on est bloqués avec la perle si on rentre dans un mur…
9	Elève 2	Bah oui mais on peut leur expliquer qu'il faut revenir en arrière avec la flèche si on s'est trompés.
10	Enseignante	Ah d'accord ! Ça c'est intéressant de le leur dire en effet.
11	Elève 1	Ah et aussi il faut qu'on leur explique comment on tourne les pages enfin je veux dire tu sais … appuyer sur les flèches quoi.
12	Enseignante	C'est bien de penser à ça ! Après dans votre groupe vous êtes les derniers à lire aux élèves de petite section, alors ils le sauront certainement déjà.
13	Elève 4	Ben on peut quand même le répéter au cas où Maîtresse, s'ils ont oublié !
14	Enseignante	Effectivement tu as raison, on ne sait jamais. Alors pour résumer sur le labyrinthe, comment allez-vous leur expliquer le principe du jeu ?
15	Elève 5	Moi je pense qu'il faut leur dire de faire coulisser la boule bleue vers la sortie…
16	Elève 1	Ça veut dire quoi coulisser ?
17	Elève 6	Ça veut dire faire glisser, tu sais avec le doigt sur l'écran, comme ça **elle montre sur la tablette **.
18	Enseignante	Exactement !
19	Elève 2	Moi j'ai tout noté Maîtresse pour le labyrinthe ! J'ai marqué **il lit sa feuille de notes** « il faut faire coulisser la boule bleue avec le doigt pour faire le labyrinthe. Il faut aussi faire attention à ne pas rentrer dans les murs sinon on reste bloqué. »
20	Enseignante	Très bien ! Et tu vas apprendre ce que tu as marqué par cœur ?
21	Elève 2	Non non ! Après quand je vais lire avec eux ben ça sera logique pour leur expliquer parce que je connais le jeu alors je pourrai leur dire comment faire.
22	Elève 1	Maîtresse j'ai un truc à dire ! A chaque fois que y a un personnage qui parle c'est pas écrit de la même couleur et y a un petit dessin à côté pour dire c'est qui qui parle…
23	Enseignante	C'est tout à fait vrai, bravo ! Alors est-ce que vous allez faire la même voix pour tous les personnages quand vous allez lire ?
24	Elève 5	Non ! Le poulpe il a une voix bizarre un peu, il a un cheveu sur la langue c'est marqué…
25	Elève 4	On va devoir parler comme lui ! Comme ça les petits ils sauront que c'est Ernest qui parle !
26	Enseignante	Effectivement, pour qu'ils comprennent qui parle il faudra faire des voix différentes. Très bien !
27	Elève 4	Là par exemple c'est Ernest qui parle parce qu'il y a le petit dessin et c'est écrit en bleu **elle montre la page numérique correspondante**, alors il faut…**elle cherche ses mots** « zozoter ». Par exemple on va lire comme ça **elle suit le texte du doigt** « Oui, bien ssssûr ! ».
28	Elève 2	Oui et par exemple là quand c'est Ernest ben on leur dira « regardez c'est lui le poulpe qui parle bizarrement » **il montre le poulpe du doigt**.
29	Enseignante	D'accord, c'est très bien. ? Il faut bien articuler quand même quand vous allez faire le poulpe pour qu'ils comprennent bien. Donc vous allez faire des voix différentes en fonction des personnages et vous allez les montrer sur la tablette, c'est bien ça ?
30	Elève 1	Oui et on va changer de ton ! Comme quand on a mis en voix les haïkus en poésie Enseignante. Comme ça c'est plus vivant et c'est mieux.

Annexe R : verbatim de la première séance de lecture aux élèves de PS

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : AS		**Commune :** Grabels (34)
Niveau de classe : PS-CM1		**Nombre d'élèves présents :** 30
Date : 11/02/2019	**Numéro de la séance :** 1	**Durée :** 30 minutes

Activité : Lire la première partie de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* sur la tablette	
Matériel : - une tablette numérique avec l'application par atelier	**Durée :** 2'48''

1	CM1	**elle pose la tablette sur la tablette en l'inclinant sur son support puis lance l'histoire** Alors là il faut choisir un personnage. **elle montre les deux héros Jonas et Louise sur l'écran** Vous voulez qui ?
2	Petite section 1	Moi je veux le garçon !
3	CM1	Toi tu veux le garçon. Bon on va voter et après on choisira. Toi tu veux qui ? **elle désigne l'élève de petite section 2 du doigt** La fille ou le garçon ?
4	Petite section 2	*il *ne répond pas**
5	CM1	Et toi tu veux qui ? **elle désigne l'élève de petite section 3 du doigt**
6	Petite section 3	La fille…
7	CM1	Et toi tu veux qui ? **elle désigne l'élève de petite section 4 du doigt**
8	Petite section 4	Bah moi … **inaudible** la fille !
9	CM1	La fille ? Et toi ? **elle désigne l'élève de petite section 5 du doigt**
10	Petite section 5	La fille…je sais pas…
11	CM1	Bon on va prendre la fille alors. Il faut appuyer là pour choisir la fille **elle désigne l'icône du personnage de Louise** Qui veut appuyer ?
12	Petite section 3	Moi ! **elle pose le doigt sur l'icône du personnage de Louise**
12	CM1	Voilà. On peut commencer l'histoire. [...] **elle est en face des élèves et tourne la tablette vers les élèves de PS** Vas-y à toi ! C'est cette flèche-là **elle montre la flèche en même temps** pour tourner la page. Tu appuies avec ton doigt ?
13	Petite section 1	**il appuie sur la flèche en bas à droite et essaie d'appuyer une deuxième fois**
14	CM1	Attends, non c'est bon ça a tourné la page. **elle repousse le doigt de petite section 1 et continue à lire** Certains disent même qu'elle est magique. **elle parle avec la voix neutre du narrateur**
15	CM1	Tiens ! **elle rapproche la tablette vers l'élève de petite section 2 pour qu'il appuie sur la flèche**
16	Petite section 2	**il touche l'écran avec un doigt pour appuyer sur la flèche**
17	CM1	**Elle recule la tablette pour que tous les élèves de petite section puisse voir** J'habite avec mes parents au bord d'un petit lac. Ma chambre est située tout **elle accentue le mot tout** en haut de la maison. De là, je peux voir mon école et la maison de mes copines.
18	Petite section 1	C'est où le lac ? **Il pointe le doigt vers l'écran*
19	Petite section 2	Regarde la fumée qui sort.
20	CM1	Oui. Le lac tu vas le voir après **elle fait un geste du doigt en rond en bas de l'écran** Et la chambre elle est où là ?
21	Petite section 1	Tout en haut.
22	CM1	Oui. **elle marque une courte pause** C'est là tout en haut **elle fait un geste du doigt en rond sur le haut de la maison** Heu tu veux appuyer toi ? **en regardant l'élève de petite section 3**. Attends toi tu l'as déjà fait.
23	Petite section 1	**Il dirige son index vers la flèche en bas à droite et appuie pour tourner la page**
24	CM1	Attends toi tu l'as déjà fait **elle essaie de repousser son doigt** Bon c'est pas grave. Et c'est ça le lac **elle montre l'image du lac**
25	Petite section 1	Ah…Ah oui
26	Petite section 1	**elle appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
27	CM1	A peine ai-je le temps de dire au revoir à mes parents que je cours en direction de l'école. Ah non ! Ce matin, je suis en retard, très en retard. A peine ai-je le temps de dire au revoir à mes parents que je cours en direction de l'école. Appuie sur la flèche. Non mais pas toi, toi tu appuies tout le temps. **elle regarde l'élève Petite section 1**
28	Petite section 1	**il appuie une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
29	CM1	Pas trop vite.

30	CM1	**elle appuie sur la flèche en bas à gauche pour revenir à la page précédente** Attends laisse ton copain appuyer. Vas-y appuie toi **elle montre avec son index l'icône de la flèche en bas à droite**
31	Petite section 3	**Il dirige son index au-dessus de la flèche en bas à droite**
32	CM1	Ici sur la flèche. **Elle lui montre avec son index l'icône de la flèche en bas à droite.**
33	Petite section 3	**Il appuie une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
34	CM1	Voilà. En passant près du lac, je remarque quelque chose qui brille en bordure du chemin **Elle accentue le mot brille**
35	Petite section 1	**Il montre avec son index le collier**
36	CM1	Oui c'est ça !
37	Petite section 1	C'est un collier !
38	CM1	Un collier, ici. **Elle pointe le collier en faisant tourner son doigt pour le désigner**
39	Petite section 1	C'est un piège !
40	CM1	Ah bon ?
41	Petite section 1	C'est un piège. Et là y'a une tentacule qui va sortir !
42	CM1	**Elle appuie sur la flèche en bas à droite pour tourner la page** Doucement je m'approche. En regardant de plus près, je découvre quelque chose qui luit dans la boue. Un collier. **Elle prend une intonation ascendante**
43	Petite section 1	**Il approche son index de l'écran pendant que l'élève de CM1 lit**
44	CM1	Tu peux appuyer toi pour tourner **elle tourne la tablette vers l'élève de Petite section 4**
45	Petite section 4	**Elle appuie avec son index sur la flèche en bas à droite**
46	CM1	**Elle positionne la tablette pour que le groupe d'élève de Petite section puisse voir sauf l'élève de Petite section 4** Tout à coup de longues tentacules surgissent de l'eau et m'attrapent à la taille. **Elle accentue le mot longues** Je n'ai pas le temps de crier qu'elles m'attirent vers le lac. Le collier n'était qu'un piège. **elle parle plus vite avec une intonation ascendante sur la dernière phrase**
47	Petite section 4	**Elle se penche au-dessus de la tablette pour pouvoir voir l'écran**

Annexe S : verbatims de la deuxième séance de lecture aux élèves de PS

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : AS	**Commune :** Grabels (34)	
Niveau de classe : PS-CM1	**Nombre d'élèves présents :** 32	
Date : 12/02/2019	**Numéro de la séance :** 2	**Durée :** 30 minutes

Activité (groupe de travail n°1) : Lire la première partie de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* sur la tablette	
Matériel : - une tablette numérique avec l'application par atelier	**Durée :** 6 min 36s

1	CM1	Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ?
2	Petite section 1	Bah le sac **elle touche le sac sur l'écran de la tablette**.
3	CM1	Oui.
4	Petite section 1	Et ici les deux **elle marque une courte pause ** on voit des enfants.
5	Petite section 2	Oui mais surtout accrochés par des chaînes.
6	Petite section 1	Oui mais on voit pas les autres parce que parce que parce que la reine Alass... **elle s'arrête et ne termine pas de dire le nom Alassa. Elle pointe du doigt le personnage de Louise sur l'écran** Bah elle, elle comprend pas parce que lui, elle, ils, tous les deux, ils sont faits prisonnières par Alassa **elle marque une courte pause** la reine des eaux. La reine des eaux Alassa heu !
7	Petite section 2	Elle est très méchante.
8	CM1	**Elle incline l'écran pour que le groupe de PS puisse voir les images** Quelques minutes plus tard, je me réveille au fond de l'eau. Une chaîne m'entrave la cheville et je respire normalement. Je ne sais pas lequel de ces deux événements me troublent le plus. Cette fois on va changer de sens. Appuie sur la flèche.
9	Petite section 2	**Elle touche l'icône de la flèche en bas à droite avec son index**
10	CM1	Là c'est la même image mais c'est pas le même texte. **Elle marque une pause avant de commencer à lire le récit** Je n'ai pas vraiment le temps de me poser la question qu'un poulpe gris et bleu visiblement prisonnier lui aussi me regarde avec un grand œil qui cligne en cadence **elle accentue le mot grand** *Ssss*alut**elle imite le cheveu sur la langue du poulpe en accentuant la prononciation du phonème [s]** me lance t-il **elle parle en prenant la voix neutre du narrateur** Vous pensez que c'est qui là, celui qui dit salut ?
11	Petite section 2	C'est lui **elle pointe du doigt le poulpe sur l'écran** Ernest.
12	CM1	**elle hoche la tête** *Ouais *elle dirige ensuite la tablette vers l'élève petite section 1 en la regardant** T'appuies ?
13	Petite section 1	**elle regarde partout sur l'écran en suspendant son index en l'air** Où ?
14	CM1	Là **elle pointe son doigt vers la flèche en bas à droite**
15	Petite section 1	**elle appuie une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
16	CM1	**Elle recule la tablette pour que tout le groupe puisse voir** Lui il a un sacré cheveu sur la langue. Heu bonjour **elle prend un voix pour imiter la voix de Louise avec une intonation descendante** Tu es nouvelle issi ? **elle imite le cheveu sur la langue du poulpe en accentuant la prononciation du phonème [s]** Il désigne la chaîne d'un tentacule **elle parle en prenant la voix neutre du narrateur** Tu vas voir on s'y habitue vite, moi c'est Ernest. **elle prend une voix hachée pour imiter la voix d'Ernest toujours avec un zozotement** Qu'est ce que je fais là ? **Elle prend une autre voix pour interpréter le personnage de Louise** **elle marque une pause et regarde en direction de l'élève de petite section 2 et l'interpelle** Petite section 2 ? Heu vous voyez c'est encore la même image mais c'est là, elle fait une tête bizarre, elle sait pas qu'est-ce qui lui arrive, elle se demande pourquoi elle est enchaînée. **elle appuie sur la flèche en bas à droite pour tourner la page mais ça ne fonctionne pas. Elle hésite en suspendant son index puis tourne la tablette vers Petite section 3** Tu peux appuyer s'il te plait ?
17	Petite section 1	Petite section 3 !
18	CM1	Petite section 3 ! Tu appuies s'il te plait ? **elle pointe son doigt vers la flèche en bas à droite**
19	Petite section 3	**Il appuie sur la flèche en bas à droite**
20	CM1	**Elle tourne la tablette vers tout le groupe** Qu'est ce que vous voyez sur cette image ?
21	Petite section 1	Là c'est un poisson **Elle montre du doigt l'image du poisson sur l'écran** et un hi hippocampe
22	Petite section 3	Là un poisson là.
23	CM1	Et heu est ce qu'ils sont enchainés eux aussi ? **elle pointe du doigt sur l'écran les créatures sous marines**
24	Petite section 1	Oui.
25	CM1	Oui.
26	Petite section 1	Et là c'est la perle. **elle pointe du doigt l'image de la perle sur l'écran**
27	CM1	Ouais.
28	Petite section 3	L'est coincée !
29	CM1	Mais c'est pas la perle qu'elle cherche **courte pause** parce que la perle...
30	Petite section 3	L'est coincée !
31	CM1	Ouais.
32	Petite section 2	Elle est blanche la perle **en le disant elle pointe du doigt la perle sur l'écran**
33	CM1	Ouais.
34	Petite section 2	Y veut pas ça, la reine Alassa.
35	CM1	Pourquoi ?

36	Petite section 2	Y veut la perle bleue qui qui qui qui qui...
37	CM1	...l'emmène dans l'océan. [...]
38	CM1	Chacun votre tour vous allez gratter, heu gratter avec votre doigt sur la tablette sur une couche de sable *elle bouge son doigt au dessus d'un sac de sable de l'écran pour montrer le geste à reproduire* vas-y *elle dirige la tablette vers petite section 3 et la pose à plat* sur une couche de sable, celle que tu veux.
39	Petite section 3	*il pointe du doigt un des tas de sable et attend la validation de l'élève de CM1*
40	CM1	Ouais vas-y.
41	Petite section 3	*Il frotte légèrement du doigt l'écran sur un des tas de sable*
42	CM1	Continue. *elle tourne son doigt au dessus de l'écran* Il faut gratter tout le carré. Vas-y.
43	Petite section 3	*Il frotte de l'index un autre carré*
44	CM1	C'était là que tu as commencé *elle frotte le premier carré de sable*
45	Petite section 1	Moi j'ai envie de le faire.
46	CM1	Vas-y*elle tourne la tablette vers petite section 1* mais il a pas continué de gratter ici *elle désigne le premier carré*
47	Petite section 1	*elle frotte le deuxième carré de sable en entier et découvre le sac*
48	CM1	On dirait que t'as trouvé le sac mais comme t'as pas joué *elle regarde petite section 2* on va revenir en arrière *elle appuie sur la flèche en bas à gauche* Vas-y gratte.
49	Petite section 2	*elle frotte du doigt un des carré du jeu entièrement et s'attarde un moment sur une partie qui ne s'efface pas. Elle découvre le sac*
50	CM1	*elle reprend la tablette et l'incline vers le groupe* Super! dis-je en découvrant mon sac. Il me faut ma trousse. Ernest me regarde d'un grand oeil rond. *elle interrompt sa lecture* Vous voyez elle veut faire une ruse. Une ruse, c'est quand on trompe quelqu'un. Par exemple, hmmm, vous jouez à cache-cache, vous mettez vos chaussures sous la table pour faire comme si vous y étiez sous la table. Vous voyez, c'est une ruse. Alors *elle tourne la tablette vers Petite section 1* vas-y tourne.
51	Petite section 1	*Elle appuie sur la flèche en bas à droite*
52	CM1	Tu n'aurais pas plutôt une scie ou quelque chose pour nous libérer? Non, mais si Alassa veut une perle bleue, je vais lui en fabriquer une, trouve moi une perle, je m'occupe du reste. A suivre... *elle pose la tablette à plat*

Activité (groupe de travail n°2) : Lire la deuxième partie de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* sur la tablette	
Matériel : - une tablette numérique avec l'application par atelier	**Durée :** 5'24''

1	CM1 2	*elle tourne la tablette vers les élèves de PS en la posant sur la table de manière inclinée* Est-ce que vous savez où il est le collier ? *silence, elle s'adresse à l'élève de PS 4* Est-ce que tu sais où est le collier ?
2	Petite Section 4	*elle montre du doigt le collier de perles sur l'image*
3	CM1 2	Bravo ! Tu tournes la page ? Tu te souviens comment on fait ? *elle s'adresse à l'élève de PS 5*
4	Petite section 5	*il appuie avec son index sur la flèche en bas à droite de l'écran mais pas assez fort*
5	CM1 2	Alors là ça a pas marché tu vois on a toujours la même image, *elle désigne l'image sur l'écran* appuie bien sur la flèche.
6	Petite section 5	*il appuie à nouveau avec son index sur la flèche en bas à droite de l'écran*
7	CM1 2	Parfait ! *elle reprend la lecture de l'histoire et s'arrête à la fin de la page numérique* Alors, est-ce que tu sais où sont les tentacules ? *elle s'adresse à l'élève de PS 6 en lui montrant l'écran*
8	Petite section 6	C'est là … la pieuvre… *elle montre du doigt les tentacules qui attrapent le héros*
9	CM1 2	Super ! Vous avez vu elles sont très longues. […]
10	CM1 2	Alors, est-ce que vous savez où il est le poulpe ?
11	Petite section 5	Ernest ! *il dit le nom du poulpe en le désignant sur l'écran avec son doigt*
12	CM1 2	Oui c'est lui, et il s'appelle Ernest c'est très bien. Et alors qui c'est qui dit « Qu'est-ce que je fais là ? » ? Montre-moi quel personnage. *elle tend l'écran à l'élève de PS 4*
13	Petite section 4	*elle désigne Ernest du doigt*
14	CM1 2	Non ce n'est pas Ernest…essaye de trouver…
15	Petite section 5	Jonas ! *il désigne le héros du doigt*
16	CM1 2	Effectivement c'est Jonas, parce que c'est lui qui a été capturé tu vois ? *elle s'adresse à l'élève de PS 4 en disant cela* Et toi bravo mais tu vois il faut que tu laisses un peu tes copains faire parce que sinon eux ils vont rien faire de l'histoire… *elle s'adresse à l'élève de PS 5 en disant cela* […]
17	CM1 2	Alors, qui c'est la reine des eaux ?
18	Petite section 4 et 6	Alassa ! *à l'unisson*
19	CM1 2	Et oui ! Et on la voit où sur l'image ? *elle montre l'écran aux élèves de PS*
20	Petite section 6	Ici ! *elle désigne du doigt la pieuvre sur l'écran* Elle est méchante !
21	CM1 2	Bravo, c'est elle la méchante pieuvre qui a capturé Jonas et Ernest… Tu tournes la page ? *elle s'adresse à l'élève de PS 5 qui s'exécute en appuyant sur la flèche en bas à droite* Donc maintenant, il faut aider Ernest *elle s'interrompt et reprend* enfin il faut aider Jonas à retrouver son sac. Avec le doigt, il faut frotter pour creuser dans le sable. Tu commences ? *elle s'adresse à l'élève de PS 4*

22	Petite section 4	Je frotte ! *elle fait des va-et-vient sur un des tas de sable de l'écran avec son doigt et découvre une ancre*
23	CM1 2	Alors est-ce que c'est le sac ça ?
24	Petite section 4, 5 et 6	Non ! *à l'unisson*
25	CM1 2	Et non ce n'est pas le sac ! Il faut encore creuser ! Tu veux le faire ? Tu choisis une autre case, une seule, et tu frottes. *elle s'adresse à l'élève de PS 6*
26	Petite section 6	*elle frotte très vite sur un autre tas de sable et découvre le sac* Trouvé le sac !
27	CM1 2	Bravo ! C'est le sac ! *elle revient en arrière avec la flèche en bas à gauche* Tu n'as pas creusé, tu veux essayer ? *elle s'adresse à l'élève de PS 5*
28	Petite section 5	Oui ! *il frotte rapidement sur deux trois de sable avant de trouver le sac*
29	CM1 2	Félicitations ! Vous avez réussi à aider Jonas ! On continue.

Annexe T : verbatim de la troisième séance de lecture aux élèves de PS

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : AS		**Commune :** Grabels (34)
Niveau de classe : PS-CM1		**Nombre d'élèves présents :** 32
Date : 18/02/2019	**Numéro de la séance :** 3	**Durée :** 30 minutes

Activité :
Lire la troisième partie de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* sur la tablette

Matériel : - une tablette numérique avec l'application par atelier	**Durée :** 7'32''

1	CM1	*il positionne la tablette face à lui, les élèves de PS étant répartis autour de lui* Alors là il faut colorier la perle. Il faut la colorier de quelle couleur ? *il désigne du doigt les trois ronds de couleur rouge, verte et bleue*
2	Petite section 1	*il désigne la couleur verte avec son doigt* Ça c'est vert…
3	CM1	Ah bon il faut colorier en vert ?
4	Petites sections 2 et 3	Non ! Bleu ! *à l'unisson*
5	CM1	Pourquoi bleu ?
6	Petite section 2	La perle bleue !
7	CM1	Voilà ! La perle elle est bleue dans l'histoire. Alors tu dois appuyer avec ton doigt pour choisir la bonne couleur. *il s'adresse à l'élève de PS 1*
8	Petite section 1	*il appuie avec son index sur le rond bleu* Bleu !
9	CM1	Voilà ! Maintenant il faut colorier la perle en bleu. Il faut que tu frottes avec ton doigt comme ça. *il s'adresse à l'élève de PS 3 et il mime le mouvement au-dessus de l'écran avec son index* Comme quand tu as cherché le sac. Vas-y, colorie un petit peu mais pas tout.
10	Petite section 3	*elle colorie une partie de la surface de la perle en faisant des va-et-vient avec son doigt sur l'écran*
11	CM1	Super. A toi maintenant. *il s'adresse à l'élève de PS 2 en tournant l'écran vers lui*
12	Petite section 2	*il colorie l'autre partie de la surface de la perle en faisant des va-et-vient avec son doigt sur l'écran*
13	CM1	Alors est-ce que c'est bon ? Est-ce qu'on a réussi ?
14	Petite section 3	Oui paque c'est tout bleu !
15	CM1	Et oui, bravo ! Là il nous dit qu'on a réussi. Tu appuies sur la flèche ? *il s'adresse à l'élève de PS 2 qui appuie sur la flèche en bas à droite avec son doigt, puis reprend la lecture de l'histoire en tenant la tablette vers lui sans que les PS puissent voir l'écran* Pourtant en un instant, la sup… *il s'interrompt et reprend* la supercherie est dévoilée. A cause du frottement, le bleu… *il est interrompu par l'élève de PS 1*
16	Petite section 1	Vois pas !
17	Petite section 2	Et moi aussi !
18	CM1	Ah pardon… *il tourne la tablette vers les élèves de PS en la positionnant sur le côté pour pouvoir continuer la lecture* C'est mieux là ? Vous voyez bien ?
19	Petite section 1 et 2	Oui ! *à l'unisson*
20	CM1	*il reprend la lecture jusqu'à la fin de la partie* Voilà vous lirez la suite demain ! *il questionne les élèves de PS* Alors il s'est passé quoi dans l'histoire ?
21	Petite section 3	Bah… Alassa elle est pas contente !
22	CM1	Oui c'est vrai ! Elle est furieuse parce qu'ils ont essayé de la tromper. Et comment ils s'enfuient alors Ernest et Jonas ?
23	Petite section 1	Ils courent ! Ils courent vite ! *avec ses bras et ses jambes, il mime les personnages en train de courir*
24	CM1	Bravo ! Et demain vous verrez si ils arrivent à s'échapper…

Annexe U : verbatim de la quatrième séance de lecture aux élèves de PS

Intitulé de la séquence : Lire une œuvre hypermédiatique pour la jeunesse		
Enseignant : AS	**Commune** : Grabels (34)	
Niveau de classe : PS-CM1 1	**Nombre d'élèves présents** : 33	
Date : 19/02/2019	**Numéro de la séance** : 4	**Durée** : 30 minutes

Activité : Lire la quatrième partie de l'histoire *La malédiction de la perle bleue* sur la tablette	
Matériel : - une tablette numérique avec l'application par atelier	**Durée** : 6'51''

1	CM1 1	**elle tourne la tablette vers les élèves de PS en l'inclinant** Qui c'est qui veut commencer par faire le jeu ?
2	Petite section 1	Moi ! **elle lève le doigt**
3	Petite section 2	C'est moi ! **il lève le doigt**
4	CM1 1	**en s'adressant à l'élève de petite section 1** Ben tu le fais et après ça sera toi. **elle montre l'écran de la tablette et désigne la perle bleue dans le labyrinthe** Donc là, avec ton doigt, il faut bouger la… le p'tit point pour faire le labyrinthe.
5	Petite section 1	**elle touche l'écran avec un doigt pour appuyer sur la perle bleue et déplace celle-ci en suivant les couloirs du labyrinthe**
6	CM1 1	Bravo ! Mais là c'est fermé, donc il faut passer par là **elle montre une petite partie du chemin à suivre pour éviter l'impasse en le suivant du doigt**
7	Petite section 1	**elle continue à déplacer la perle vers la sortie en soulevant le doigt de temps en temps puis se retrouve bloquée dans un mur** Ça marche plus…
8	CM1 1	Attend je vais t'aider. **elle appuie sur la perle pour la sélectionner et la sortir du mur** En fait il faut pas aller trop dans les murs parce que sinon la boule elle se coince, voilà c'est bon vas-y.
9	Petite section 1	**elle termine le labyrinthe en changeant de main à la fin** […]
10	CM1 1	Voilà ! **elle lit le texte de la page numérique suivante en gardant la tablette tournée vers elle** La traversée du labyrinthe nous a permis de semer la reine des eaux. Soulagé **elle accentue le mot**, Ernest tourne vers moi un œil empli de reconnaissance. **elle parle avec la voix neutre du narrateur, puis elle s'adresse à l'élève de petite section 2** Tu veux tourner la page ? Il faut appuyer là sur la flèche.
11	Petite section 2	**il suit le doigt de l'élève de CM1 1 et utilise un des siens pour appuyer sur le logo de la flèche en bas à droite de l'écran**
12	CM1 1	Voilà. **elle tourne l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps** Je demande au poulpe **elle parle avec une intonation descendante** tu sais comment on remonte à la surface ? **elle parle avec une intonation interrogative ascendante en prenant une voix douce pour imiter Louise** Oui, bien ssssûr ! **elle imite le cheveu sur la langue du poulpe en accentuant la prononciation du phonème [s]** Il désigne un chemin en pente douce. **elle parle lentement en prenant la voix neutre du narrateur** Sssuis ce chemin **elle accentue la prononciation du phonème [s]**, et tu trouveras au bout **elle marque une courte pause** le lac d'où tu viens. **elle avance la tablette vers l'élève de petite section 3** Tu appuies sur la flèche ? C'est là. **elle désigne du doigt l'icône de la flèche en bas à droite**
13	Petite section 3	**elle appui deux fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
14	CM1 1	**elle se rend compte que deux pages ont été tournées** Là tu vois tu as appuyé deux fois donc tu as tourné deux pages. **elle appuie une fois sur la flèche de gauche pour revenir à la bonne page*, puis *tourne à nouveau l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps** De retour à la surface, je vois le soleil luire à travers les nuages. **elle parle lentement en prenant la voix du narrateur et marque une courte pause** Ça fait du bien **elle accentue le dernier mot et marque une courte pause** de revoir le ciel **intonation descendante**. Tu appuies sur la flèche ? **elle s'adresse à l'élève de petite section 1 en lui tendant la tablette**
15	Petite section 1	**elle appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
16	CM1 1	**elle tourne à nouveau l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps** En sortant du lac, **elle parle lentement et marque une courte pause** je dégouline d'eau douce, mes habits sont trempés, **elle marque une courte pause** et j'ai froid. **elle marque une pause et reprend sa respiration** Sans m'arrêter, je reprends le chemin de l'école **intonation descendante**. Tu appuies sur la flèche ? **elle s'adresse à l'élève de petite section 2 en lui tendant la tablette**
17	Petite section 2	**il appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**
18	Petite section 3	Moi j'ai une tablette aussi, elle marche pas…
19	CM1 1	**elle sourit en haussant les épaules pour compatir mais ne relève pas**
20	Petite section 1	Moi j'ai une tablette qui est noire… C'est quoi ce truc bleu en haut ? **elle désigne la perle bleue au bord du lac**
21	CM1 1	**elle montre la perle avec son doigt** Ça, c'est la perle. **elle marque une pause** C'est la perle bleue. **elle tourne à nouveau l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps** Le soir, je rentre à la maison comme d'habitude. **elle parle lentement avec la voix du narrateur** Les nuages gris se sont dissipés et ont… **elle reprend** et ont laissé place à de grands bouts de ciel bleu. **intonation descendante** Passant près du lac, **intonation ascendante avec une voix plus aigüe** un nouvel objet attire mon attention **intonation descendante avec voix plus lente** Tu appuies sur la flèche ? **elle s'adresse à l'élève de petite section 3 en lui tendant la tablette**
22	Petite section 3	**elle appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite**

23	CM1 1	*elle tourne à nouveau l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps* Cette fois-ci, *intonation ascendante* il ne s'agit pas d'un collier mais d'une grosse perle. *elle marque une courte pause puis montre la perle du doigt sur l'écran* Une perle bleue… *intonation descendante avec une voix lente* Re… *elle plisse les yeux puis reprend* redoutant le piège, j'attrape un bâton et frappe la perle. A la surface de l'eau, rien ne bouge. Pourquoi elle tape dans l'eau avec le bâton ?
24	Petite section 2	Paque sinon elle va retomber dedans l'eau !
25	CM1 1	Exactement. Parce qu'au début de l'histoire Alassa l'avait capturée comme ça ! *elle tend la tablette à l'élève de petite section 1 sans rien lui dire*
26	Petite section 1	*elle appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite*
27	CM1 1	*elle tourne à nouveau l'écran vers les élèves de petite section en plaçant la tablette sur sa droite pour pouvoir lire en même temps* J'attrape alors la perle et la frrrotte *elle accentue la prononciation du phonème [r]* contre moi *elle mime le geste avec sa main libre*. Pas de traces de feutre, la perle reste bleue et luit au soleil d'un éclat *elle marque une courte pause* magique… *elle accentue le mot* Fin !
28	Petite section 1	*elle désigne l'éclat lumineux sur la perle* C'est quoi ce truc c'est le soleil ?
29	CM1 1	Ça ? *elle désigne la même chose* Oui c'est le soleil qui tape sur la boule. Il est reflété. Tu appuies sur la flèche ? *elle s'adresse à l'élève de petite section 2 en lui tendant la tablette*
30	Petite section 2	*il appui une fois avec son index sur l'icône de la flèche en bas à droite*
31	CM1 1	Voilà, c'est fini ! *elle récupère la tablette* Est-ce que vous voulez que je la relise ?
32	Petites sections 1, 2 et 3	Ouiiiiii ! *à l'unisson*