HAL
open science

Travailler des compétences de compréhension/interprétation avec les albums sans texte

Manon Brunel, Fanny Mégy

To cite this version:

Manon Brunel, Fanny Mégy. Travailler des compétences de compréhension/interprétation avec les albums sans texte. Education. 2019. dumas-02365067

HAL Id: dumas-02365067

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02365067v1

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

Faculté d'Éducation
Université de Montpellier

École supérieure du professorat et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2018 - 2019

TRAVAILLER DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION / INTERPRÉTATION AVEC LES ALBUMS SANS TEXTE

Manon BRUNEL et Fanny MEGY

Directeur du mémoire : **Mme BOUTEVIN**
Assesseur : **Mme MARQUENET-COMBEL**

Soutenu le 21 mai 2019

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes ayant aidé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Nous adressons tout d'abord nos remerciements à Mme Christine Boutevin, maître de conférence à l'Université de Montpellier, pour sa bienveillances lors de ces deux années de formation.

Nous souhaitons également remercier toutes les personnes travaillant au CRD pour leur disponibilité et leur aide précieuse lors de nos recherches documentaires.

Enfin, merci à l'ensemble de nos élèves de PS, MS, CE1 et CE2, qui nous accompagnent dans notre découverte du métier, et qui savent, par leur enthousiasme et leur participation, nous montrer chaque jour l'intérêt de tous nos investissements.

Résumé

Ce mémoire s'interroge sur l'intérêt et l'usage des albums sans texte dans l'acquisition des compétences de compréhension et d'interprétation en cycle 1 et 2. Au travers d'une séquence pédagogique menée avec des élèves de moyenne section d'un côté et des élèves de CE2 de l'autre, il s'agira de comparer la compréhension de deux albums sans texte avant et après cette séquence. Pour mettre en place l'analyse de la compréhension des élèves, ce mémoire s'appuie principalement sur les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux qui définissent les compétences nécessaires pour apprendre à comprendre mais également sur les travaux de Sophie Van der Linden, critique en littérature de jeunesse, spécialiste de l'album pour la jeunesse.

Mots clés : Album sans texte, littérature jeunesse, compréhension narrative, lecture, images

Abstract

This thesis questions the interest and the use of picturbooks in the acquisition of the comprehension and interpretation skills in cycle 1 and 2. Through a pedagogical sequence carried out with pupils of medium section on the one hand and CE2 students on the other, it will compare the understanding of two picturebooks before and after this sequence. To set up the analysis of student understanding, this thesis is mainly based on the work of Sylvie Cèbe and Roland Goigoux who define the skills needed to learn to understand but also the work of Sophie Van der Linden, critic of children literature and picturebook's specialist.

Key words : Picturebook, children literature, narrative comprehension, reading, pictures

SOMMAIRE

INTRODUCTION……6

I. CADRAGE THÉORIQUE……9

I.1. L'album sans texte……9

I.1.1. Un album bien particulier……9

I.1.2. Histoire des albums sans texte……10

I.1.3. La place de l'image dans les albums……12

I.2. La lecture d'images……13

I.2.1. Les images……13

I.2.2. Les spécificités de la lecture d'images……14

I.2.3. Quelle lecture des albums sans texte ?……15

I.3. La compréhension……16

I.3.1. Les élèves et la compréhension de récit……16

I.3.2. La compréhension d'images et d'images séquentielles narratives……21

I.3.3. De la compréhension à l'interprétation……23

I.3.4. Comment enseigner la compréhension d'albums sans texte à l'école ?...24

II. METHODOLOGIE EXPERIMENTALE……26

II.1. Les classes……26

II.2. Présentation des albums choisis……27

II.3. Le rappel de récit……29

II.4. Protocole expérimental……29

II.4.1. Déroulement……29

II.4.2. Choix des activités……30

II.4.3. Modalités de travail……32

II.4.4. Données recueillies……33

III. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES……..…….…….35

III.1. Données retenues……..……...……....……35

III.1.1. En élémentaire……...……....……35

III.1.2. En maternelle……...……....…...…39

III.2. Interprétation des résultats……...……....……42

III.2.1. En élémentaire……...…….……....……42

III.2.2. En maternelle……...……...……....……44

CONCLUSION……...……...……..……....……48

BIBLIOGRAPHIE……...……..……....……51

ANNEXES……...……...……...……....……55

INTRODUCTION

« Maîtresse, tu nous as pas montré les images ! » C'est une phrase que nous avons toutes les deux entendue de la part de nos élèves si par malheur nous oubliions de montrer l'image d'un album lors d'une lecture offerte. Et si nous n'y pensions pas, c'est probablement car nous ne lui accordions pas une importance primordiale lors de ces lectures, en nous focalisant seulement sur la lecture du texte.

Pourtant, un type d'album bien particulier a attiré notre attention : L'album sans texte. La particularité première de ces albums est qu'ils ne contiennent que des images. Il en existe aujourd'hui une grande variété, notamment avec la collection « Histoires sans paroles » qui en propose pour tous les âges. On retrouve d'ailleurs certains de ces albums dans les listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse du cycle 1 au cycle 3, leur utilisation en classe est donc tout à fait compatible avec les attentes institutionnelles. Sophie Van der Linden (2008) s'est particulièrement intéressée aux albums et notamment aux albums sans texte. Selon elle : « L'album sans texte sollicite des compétences en lecture d'images très différentes – et complémentaires – de la lecture du texte. » (p. 7). Dans le cas de l'album sans texte narratif, c'est l'enchaînement entre les images des différentes pages et la suite cohérente qu'elles constituent qui raconte une histoire. La structure de ces albums rappelle celle des albums narratifs, l'album sans texte pourrait donc permettre de travailler des compétences de compréhension narrative sans nécessairement passer par de la compréhension de l'écrit ce qui pourrait permettre à tous les élèves, et notamment aux élèves non lecteurs ou lecteurs débutants de développer ces compétences. Mais alors quelle utilisation en faire dans les classes afin de développer ces compétences ? L'utilisation de ce genre d'albums apporte-t-elle quelque chose de plus ou de complémentaire dans la construction de ces compétences par rapport à un album « classique » ? Ces interrogations nous ont amené à la question de recherche suivante :

Comment travailler des compétences de compréhension/interprétation de récit avec un album sans texte pour des élèves non lecteurs de maternelle et des élèves lecteurs de cycle 2.

Nous partons de l'hypothèse principale que pour pouvoir travailler des compétences de compréhension avec des albums sans texte il faut à la fois travailler des compétences propres à la lecture d'images dont la compréhension d'images mais également des compétences de compréhension de récit.

C'est en nous basant sur les travaux de Demougin (2003) qui portent sur la lecture et la compréhension des images, et sur ceux de Goigoux et Cèbe, que nous avons donc mis au point une séquence comprenant différentes activités concernant à la fois des compétences de compréhension d'images mais aussi des compétences de compréhension narrative propres au récit. Cette séquence s'inscrit dans les programmes officiels puisqu'elle permet, au cycle 2, de travailler principalement les compétences « contrôler sa compréhension » et « pratiquer différentes formes de lectures ». La mise en place de cette séquence s'inscrit donc dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et notamment dans le domaine 1 : « Des langages pour penser et communiquer (comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française et les langages des arts) ». En maternelle, la lecture d'albums est une activité quotidienne, car, comme le préconisent les ressources Eduscol, « Les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels ». Il est également fortement conseillé par le ministère de l'Education nationale de familiariser les élèves dès leur plus jeune âge à la grande diversité de supports qui existe (albums de jeunesse, albums tout en images, livres animés, livres non illustrés, imagiers, textes de comptines…).

Nous nous attendons à ce que cette séquence fasse évoluer les élèves d'une lecture descriptive des albums sans texte à une lecture que l'on qualifiera d'interprétative, dans laquelle les élèves font du lien entre les éléments qui composent l'image. Nous pensons également que les principales difficultés rencontrées par les élèves seront similaires à celles rencontrées lors de la compréhension de textes, la séquence vise donc également à travailler des compétences inférentielles, permettant d'expliciter l'implicite et en particulier les états mentaux des personnages et les but qu'ils poursuivent.

Dans une première partie et en nous basant principalement sur les travaux de Sophie Van der Linden, nous évoquerons notamment les spécificités de l'album sans texte et de la

place des images dans ces oeuvres. Nous développerons ensuite quelques caractéristiques propres à la lecture d'images et donc d'albums sans texte pour enfin exposer les compétences de compréhension de récit et d'images. Dans la suite de ce mémoire et après avoir présenté notre dispositif expérimental, nous réaliserons une analyse des données recueillies en maternelle et en élémentaire de façon indépendante, dans lesquelles nous comparerons deux moments de découvertes de deux albums sans texte différents : Avant et après avoir réalisé une séquence autour de la compréhension du premier album.

I. CADRAGE THÉORIQUE

I.1. L'album sans texte

I.1.1. Un album bien particulier

En 2013, l'album est défini par Sophie Van der Linden comme « un support sur lequel s'inscrivent des images et du texte » (p. 14). Cette courte définition met déjà en avant le lien particulier qu'entretiennent le texte et l'image dans les albums mais ne permet pas de le différencier d'autres livres pouvant également comporter des images. C'est notamment le cas des livres illustrés, dans lesquels la narration est portée par un texte accompagné d'illustrations, ou encore de la bande dessinée, reconnaissable par une organisation des pages compartimentée ainsi que par les vignettes et les bulles qui la composent. La particularité de l'album se trouve donc effectivement dans l'importance accordée à l'image sur le texte mais également dans l'utilisation du support, le livre étant utilisé comme un véritable livre-objet (Van der Linden, 2003). Si, dans les albums, le sens est principalement produit par l'interaction entre le texte et l'image, l'album sans texte, lui, ne contient que des images. Sophie Van der Linden (2008) précise tout de même qu'il ne s'agit absolument pas d'un album auquel le texte aurait été retiré et dont il ne resterait que les images. La spécificité de cet album repose justement sur l'articulation entre l'image et le support et non pas sur la relation entre le texte et l'image, comme c'est le cas dans des albums contenant du texte. L'album sans texte est donc un album bien particulier dans lequel la place de l'image n'est plus relayée au second plan mais dans lequel l'image fait l'album.

Ces albums sans texte sont à différencier d'albums articulant du texte et des images mais présentant des séquences d'images sans texte. En effet, ces séquences d'images ont bien un rôle narratif mais souvent en relation avec du texte (texte qui peut être présent sur d'autres pages, la relation texte/image ne se limitant pas à une même page). Le texte n'est pas pour autant totalement inexistant dans les albums sans texte. Bien que pourvus de quelques éléments textuels, ils n'en restent pas moins des albums sans texte dont le texte présent est plutôt un élément constituant l'image qui reste, elle, porteuse du sens (Van der Linden, 2008). C'est le cas notamment de l'album *Sept minutes et demie* d'Anne Brouillard (2002). Il existe également des albums que Patrick Borione (dans Van der Linden, 2008) qualifie « d'hybrides

» (p. 26). Il prend notamment l'exemple de l'ouvrage *À quai* de Sara (2005) qui commence par une succession d'images où la narration est faite par ces images comme dans un album sans texte narratif classique, mais qui bascule ensuite avec une lettre dans laquelle le texte fait cette fois véritablement parti de l'histoire et n'est pas seulement un élément de l'image. Ce type d'albums alterne entre des passages de narration par les images et d'autres de narration par le texte.

De par sa particularité de ne contenir aucun texte ou très peu, l'album sans texte est, d'après Valérie Ducrot (2014), très souvent utilisé avec des enfants non lecteurs ou jeunes lecteurs. En effet, la seule présence d'images peut, selon elle, être perçue comme un élément facilitateur à la compréhension de l'histoire puisque les élèves, bien que non lecteurs, sont capables de regarder des images. Cela pourrait expliquer que l'on retrouve davantage d'albums sans texte dans des classes de maternelle qu'en élémentaire. Mais peut-on considérer que des non lecteurs de texte sont des lecteurs d'images ? Cette idée est réfutée par Sophie Van der Linden (2008) qui défend l'idée qu'un album a toujours besoin d'un lecteur et que, dans le cas des albums sans texte, il s'agirait d'un lecteur d'images. Il existe en effet un véritable codage propre aux images à décrypter que nous détaillerons davantage en nous basant principalement sur les travaux de Françoise Demougin (2013) dans une prochaine partie. Si aujourd'hui on trouve de nombreux albums sans texte de tous les genres, le statut de ces albums et surtout leur utilisation n'a pourtant pas toujours été aussi évidente.

I.1.2. Histoire des albums sans texte

L'évolution de l'album a permis l'émergence progressive de ces nouveaux albums dans lesquels l'image a totalement remplacé le texte. L'album sans texte a tout d'abord été créé dans une volonté pédagogique. Isabelle Nières-Chevrel (2003) prend notamment l'exemple Des *Histoires en images* du Père Castor de 1949 dans lesquelles les planches d'images étaient conçues pour favoriser l'imagination et surtout le langage chez les plus petits. On peut également citer *L'album d'Adèle* de Claude Ponti (1989) dans lequel la vocation pédagogique est d'ailleurs clairement énoncée (tout comme dans les *Histoires en images* du Père Castor) puisqu'un message est adressé à l'adulte supposé accompagner l'enfant non lecteur dans la découverte du livre. Valérie Ducrot (2014), soutient également

que les albums sans texte ont été, à l'origine, créés afin de permettre à un jeune public de travailler des compétences langagières et notamment lexicales. Ces albums, dont les images organisées autour d'un thème sont uniquement présentes pour être nommées et pour enrichir les connaissances lexicales des enfants, peuvent être rangés dans la catégorie des imagiers. Ces imagiers ou albums non narratifs sont à différencier des albums sans texte narratifs dans lesquels les images s'articulent entre elles et dont l'enchaînement crée une suite cohérente. C'est cette suite d'images qui forme une structure narrative (Van der Linden, 2013). Dans les albums sans texte narratifs ce sont donc les images et plus particulièrement cet enchaînement qui raconte l'histoire mais il existe également d'autres types d'albums sans texte. On trouve aujourd'hui des catégories comme celles présentées dans les travaux du CRILJ distinguant: les albums narratifs, les albums pour imaginer, les albums cinématographiques et les albums-jeux. Sophie Van Der Linden (2013) définit également six grands genres d'albums sans texte en se basant davantage sur le contenu de ces albums : le panorama, les métamorphoses, les promenades, les narrations, les constructions et les carnets d'illustrateurs. Dans ces deux propositions de classement nous retrouvons les albums narratifs ou narrations auxquelles nous nous intéressons plus particulièrement.

Les auteurs et illustrateurs d'albums se sont progressivement emparés des albums sans texte en se focalisant sur les opportunités plastiques et créatives que cette suprématie absolue des images permettait et ont donc laissé son intérêt pédagogique de côté. C'est ainsi que plus récemment, en 2004, les éditions *Autrement* on fait appel à différents illustrateurs et on

t décidé de proposer toute une collection consacrée exclusivement aux albums sans texte : la Collection « Histoires sans paroles ». Les albums de cette collection ne contiennent donc pas de texte (hormis sur la pochette cartonnée qui contient l'album) et partagent également tous le même format : un format à l'italienne. Ces albums n'affichent aucune intention pédagogique. Ils sont tout de même tous considérés comme abordables par un jeune public non lecteur, il est d'ailleurs précisé sur chacune des pochettes cartonnées contenant l'album : « Pour lire avant de savoir lires ». Parmi la diversité des albums sans texte proposés on retrouve des albums que l'on peut qualifier de narrations selon les catégories de Sophie Van Der Linden (2013) comme *Mon lion* de Mandana Sadat (2008) ou encore *Une rencontre* de Princesse CamCam (2013). L'album sans texte n'est plus seulement considéré comme un support pédagogique mais bien comme un album à part entière, pouvant avoir une portée

narrative au même titre qu'un album contenant du texte. On peut tout de même noter que les éditions Retz ont créé en 2014 les « Histoires à écrire », il s'agit d'albums sans texte dont l'histoire devra être écrite par les élèves. Chaque album est accompagné d'un guide pédagogique comportant les différentes compétences pouvant être travaillées grâce à cet outil, ce qui rappelle tout de même les nombreuses exploitations pédagogiques permises par ce type d'album. Quel que soit le support, le public visé reste cependant un jeune public, ces albums appartiennent donc à la littérature jeunesse. Si, dans les albums, la narration est assurée principalement par le texte, dans les albums sans texte ce sera donc l'image ou plutôt les images articulées entre-elles qui auront cette fonction narrative. La place de l'image est donc particulièrement importante.

I.1.3. La place de l'image dans les albums

Si aujourd'hui littérature jeunesse et images nous semblent indissociables, la place de cette dernière n'a pas toujours été aussi évidente que celle qu'elle occupe actuellement dans les albums contemporains. De premières évolutions techniques comme la gravure sur bois ou encore la lithographie ont tout d'abord permis aux dessins d'être davantage présents dans les ouvrages destinés à la jeunesse. Mais c'est dans les années 1920 que l'image vient véritablement dominer l'espace de la page. A cette époque, le texte est l'image se retrouvent liés et la page en est réorganisée avec une dominance de l'image sur le texte. Dans les années 1950-1960, de nouvelles images apparaissent dans les albums. Elles ne sont plus nécessairement des copies ou des descriptions du réel mais font l'objet de toute une réflexion artistique, au même titre qu'un tableau, en prenant une fonction expressive voire poétique (Demougin, 2003). Aujourd'hui les albums prennent toutes les formes et cela est permis par l'utilisation de techniques artistiques particulièrement variées. Leur diversité témoigne de véritables recherches plastiques comme le montrent notamment les albums de Sara réalisés en collages de papiers déchirés, ou encore *Loup noir* (2004) et *Prédateurs* (2007) d'Antoine Guillopé qui utilise le contraste du noir et blanc pour créer l'intégralité des images de ces deux albums. L'évolution de la place de l'image dans les albums est également permise par la mise en page choisie par les auteurs. C'est notamment le cas de l'utilisation de la double page où le texte et l'image s'organisent librement, voire où l'image remplit intégralement celle-ci. La double page est d'ailleurs particulièrement utilisée pour les albums sans texte, celle-ci

ayant « des implications fortes sur le rapport au format et sur l'enchaînement des pages » (Van der Linden, 2008). Ce qui n'était qu'une illustration, ayant pour fonction de mettre en lumière un texte, peut aujourd'hui être considéré comme une image au même titre qu'un tableau. Dans cette nouvelle relation du texte à l'image on peut définir des rapports de différentes natures qui sont définis par Sophie Van der Linden (2013). Une redondance entre le texte et l'image peut être observée lorsque ces derniers ont le même sens. Si l'image vient compléter ou apporter de nouveaux éléments au texte (ou inversement) on parlera d'un rapport de complémentarité. Dans ce cas, l'image et le texte peuvent parfois être indissociables. Enfin, texte et image peuvent également avoir un rapport de disjonction lorsque les éléments fournis par l'image viennent contredire ceux du texte. On parlera également de disjonction lorsque l'image et le texte produisent deux récits différents en parallèle et non pas en opposition (Demougin et Elbaz, 2005). Puisque dans les albums sans texte la composante textuelle est absente , nous aborderons maintenant la composante image et plus particulièrement sa lecture.

I.2. La lecture d'images

I.2.1. Les images

Les images occupent une place importante dans l'environnement des élèves à l'extérieur comme au sein même de l'école. N'importe quel manuel scolaire que ce soit de français, de mathématiques ou encore d'histoire contient des images. Mais ces images sont davantage considérées comme des illustrations, définies par Marc Arabyan (2000) comme « des images dérivées du texte, dépourvues d'autonomie ». Elles accompagnent un texte et sont rarement étudiées en temps qu'objet d'apprentissage. Pourtant, si l'on peut facilement considérer que tout le monde est capable de percevoir une image, la lire semble être bien plus complexe et loin d'être inné (Battut et Bensimhon, 2001). Cette complexité vient tout d'abord de l'objet de cette lecture qui est l'image. L'image, selon Demougin (2003) est davantage polysémique que le texte. Selon elle, chaque signe présent sur l'image lui donne un sens différent selon l'intention de l'auteur et également selon le récepteur (celui qui regarde l'image). Ces signes peuvent être de trois natures différentes : Plastiques, linguistiques et iconiques (Battut et Bensimhon, 2001). Les signes plastiques correspondent aux composantes plastiques de l'image (les couleurs, les formes...), les signes linguistiques sont les mots qui peuvent faire parti des images, nous l'avons notamment évoqué avec l'album *Sept minutes et*

demie d'Anne Brouillard (2002). Enfin les signes iconiques correspondent à ce qui est représenté par l'auteur (les personnages, le décor…). Ce sont ces signes iconiques, qui nécessitent différentes lectures, qui peuvent être à l'origine de difficultés de compréhension des images.

Bien que l'image aie le plus souvent une fonction artistique ou poétique, elle peut tout à fait avoir une fonction narrative. Dans ce cas il s'agira le plus souvent d'images séquentielles et cette narration sera rendue possible par l'enchaînement de ces images. C'est notamment le cas dans les albums sans texte narratifs où l'enchaînement des pages permet la narration. L'image présentant ses caractéristiques propres, bien différentes de celles du texte, on peut se demander ce que signifie vraiment « lire » une image.

I.2.2. Les spécificités de la lecture d'images

Françoise Demougin et Carole Elbaz (2005) ont constaté l'importance de la place des images dans les ouvrages utilisés en maternelle avec de jeunes enfants non lecteurs. Selon elles, ces images peuvent être considérées comme porteuses de sens et comme étant un équivalent du récit porté par des mots, particulièrement approprié pour des élèves qui ne maîtrisent pas encore le code. L'album accordant une place particulière à l'image en la mettant au même rang que le texte voire, en lui accordant une place plus importante, il n'est donc pas étonnant de retrouver ces ouvrages dans les écoles et surtout dans les plus petites classes. Pourtant, selon Françoise Demougin (2003), la lecture d'images n'est pas plus aisée que la lecture de textes, ce qui ne rendrait donc pas plus accessible l'album sans texte à un jeune public. Il y a, en effet, un véritable codage propre aux images à décrypter et la lecture d'images présente donc ses propres caractéristiques, bien différentes de la lecture de texte écrit. L'image, contrairement au texte, apparaît immédiatement dans son entièreté, dans sa globalité. Tous les éléments de l'image sont donc immédiatement présents, ce qui peut être, d'après Battut et Bensimhon (2001), une difficulté pour le lecteur qui peut se perdre entre les personnages, les éléments du décor, les éléments principaux et secondaires. Il n'y a pas de hiérarchie comme c'est le cas dans un texte écrit et sa lecture nécessite alors des va-et-vient entre les différents éléments qui la composent. Pour accéder au sens produit par l'image il est nécessaire d'identifier différents messages qui la constituent. Françoise Demougin et Carole

Elbaz (2005) en définissent trois : Le message linguistique, le message plastique et le message iconique. Dans l'album sans texte ce sont ces deux derniers messages qui permettront de saisir le sens, le texte étant la plupart du temps absent. Les choix artistiques de l'auteur sont donc tout aussi importants pour la lecture de l'image que le choix des éléments qui la composent (personnages, lieux, éléments du décor…). La lecture d'images se différencie donc de la lecture du texte mais cela ne la rend pas moins complexe. On peut donc se questionner quant à son utilisation chez de jeunes enfants qui n'ont pas plus été formés aux codes de la lecture d'images qu'à ceux de la lecture de textes. Valérie Ducrot (2014) tout comme Sophie Van der Linden (2013) emploient d'ailleurs bien le mot « lecteur » lorsqu'elles évoquent l'utilisation d'albums sans texte. On est donc bien loin de l'idée de l'enfant spectateur ou observateur des images qui constituent l'album. Si les albums sans texte sont construits grâce à des images, la lecture qu'il en est faite est à questionner.

I.2.3. Quelle lecture des albums sans texte ?

Dans des albums dans lesquels textes et images sont présents, la narration peut être portée par les images. Cependant, celle-ci vient le plus souvent compléter un texte narratif. Dans ce cas, on parlera davantage d'illustration définie par Marc Arabyan (2000) comme étant « une image dérivée du texte, dépourvue d'autonomie » (p. 6). L'illustration est donc davantage considérée comme une interprétation du texte que comme une narration à part entière. Avec les albums sans texte narratifs cependant, on parlera bien d'images et non d'illustrations. L'image est ici porteuse de sens et remplit pleinement sa fonction narrative lorsqu'elle est lue avec les autres images de l'album. L'utilisation d'images rencontre cependant des difficultés liées à la temporalité. En effet, l'image renvoie à un sens global : Tous les éléments sont perçus en même temps, sans véritable hiérarchie chronologique. La narration par les images est tout de même rendue possible par la succession des images, en particulier le passage d'une page à une autre dans le cas des albums sans texte (Demougin, 2003). Une des particularité de la lecture des albums sans texte repose donc sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement de lire une image isolée mais que, pour accéder au sens général, il est nécessaire de faire le lien entre les différentes images de l'histoire : L'image qui précède et l'image qui suit. La lecture d'albums sans texte mêle donc à la fois la lecture d'images fixes,

lues individuellement et une lecture plus globale permise seulement par le mouvement, la succession des pages qui sera porteuse du sens de l'histoire.

La lecture de l'album peut également être guidée par le format de celui-ci. En effet, le format à l'italienne des albums de la collection « Histoire sans paroles » favorise une lecture occidentale, de gauche à droite. Battut et Bensimhon (2001) stipulent d'ailleurs qu'il s'agit d'un format permettant les compositions comportant de nombreux détails nécessaire à la narration. Ce format allongé est également particulièrement utilisé pour des courses-poursuites comme c'est le cas dans *Le Voleur de poule* de Béatrice Rodriguez (2005). L'utilisation de la double page et du format de l'album favorise à la fois l'expression du mouvement et donc de la poursuite mais aussi le déroulement du temps. Dans ce même album, l'accélération des actions finales de l'histoire est permise par le passage de la double page représentant une seule scène à une double page contenant quatres scènes différentes. La spécificité de la lecture d'albums sans texte repose donc sur une articulation entre la lecture d'images fixes avec tous les éléments qui les composent et la mise en relation des images des différentes pages. La lecture est également influencée par les caractéristiques de l'objet comme le format du livre. Puisque la lecture d'un album sans texte implique la lecture d'une suite d'images qui forment une structure narrative (Van der Linden, 2013), la compréhension des ces albums impliquera à la fois des compétences propres à la compréhension d'images mais également une compréhension narrative que l'on peut rapprocher de la compréhension des textes écrits.

I.3. La compréhension :

Si, comme le montre les programmes, les compétences de compréhension travaillées à l'école sont particulièrement focalisées sur la compréhension de l'écrit, certaines de ces compétences concernant la compréhension de texte narratifs peuvent être transposables à la compréhension d'albums sans texte.

I.3.1. Les élèves et la compréhension d'histoires

L'étude de la réception des récits en ce qui concerne la compréhension à l'école a évolué au fil du temps. Elle a, en effet, connu plusieurs influences comme le rappelle Mireille

Froment (2009) : A partir des années 1970 les chercheurs insistent sur la structure, l'organisation et le schéma actantiel (portant sur les personnages et les relations qui existent entre eux) du récit. A la fin des années 1980, de nouveaux éléments entrent en compte dans la réception du livre. Le paratexte et les éléments qui le composent sont mis en lumière : La première et la quatrième de couverture, les catégories d'auteurs et d'éditeurs et donc la notion « d'horizon d'attente » (ce que le lecteur imagine du livre en voyant tous ces éléments et donc en fonction des illustrations présentes sur ces éléments).

Quelques années plus tard, comme le développe également Sylvie Cèbe (2010) « la théorie de l'esprit », apparue pour la première fois dans le domaine des sciences cognitives en 1978 dans le titre d'une étude de David Premack et Guy Woodruff et qui, depuis, a fait l'objet de nombreux travaux, a attiré l'attention des pédagogues et didacticiens sur la capacité des enfants à se représenter ou non les états mentaux des personnages d'un récit. Par « états mentaux », Sylvie Cèbe explique qu'il faut entendre « les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère), intentionnels (avoir envie de…), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que…, croire que…, penser que…) » (p. 5). Elle décrit alors l'expérience la plus connue dans le domaine , celle dite de la « fausse croyance » qui a été imaginée par Wimmer et Perner (1983) et proposée à de jeunes enfants. Deux poupées (Maxi et sa maman) et trois boîtes d'allumettes de couleurs différentes représentant trois placards constituent le matériel. L'histoire suivante est ensuite racontée à l'enfant : La maman de Maxi rentre à la maison après avoir fait les courses. Dans son panier, il y a du chocolat. Maxi l'aide à ranger, il met le chocolat dans le placard bleu puis sort de la cuisine et va jouer. À ce moment-là, la maman qui veut faire un gâteau, prend le chocolat puis, quand elle a fini, le range dans le placard vert. Maxi entre dans la cuisine, il a faim et veut du chocolat. Il se souvient bien où il l'a rangé. La question suivante est ensuite posée aux enfants : « dans quel placard Maxi va-t-il aller chercher le chocolat ? ». L'enfant doit prédire l'endroit où Maxi ira chercher le chocolat en prenant en compte le fait que celui-ci croit que le chocolat est toujours à la même place puisqu'il était dans une autre pièce lorsque sa mère a changé le chocolat de place. L'enfant doit donc se décentrer de son propre point de vue pour se mettre à la place de Maxi. Il s'agit de prêter à autrui ou à un personnage une croyance fausse telle que

l'on s'attende à ce que l'acteur agisse de manière inadaptée dans la situation (Deleau, 2007 cité par Cèbe, 2009).

Actuellement les travaux de Cèbe et Goigoux (2007, 2012, 2018) rendent compte de quatre compétences à travailler pour apprendre à comprendre, ce sont les suivantes :

- Les compétences narratives en réception :

Elles visent la construction d'une représentation mentale résultant d'un processus répétitif d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes. Il s'agit pour l'enfant de « fabriquer un dessin animé/un film » dans sa tête. En effet, la compréhension d'un récit ne consiste pas seulement à repérer les personnages et le lieu de l'histoire mais réside, selon Cèbe et Goigoux (2012, p. 8), dans la prise en compte des liens de causalité.

> *« Tous les enfants savent très tôt dénommer un ou plusieurs personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée, mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaître le problème, les épisodes et la résolution.»*

La représentation mentale est la première étape à atteindre dans l'acquisition des compétences narratives. L'élève doit apprendre à faire du lien entre les événements de l'histoire, à comprendre leur enchaînement pour mieux mémoriser. En effet, comme s'accordent à le dire Boiron (2012) et Goigoux (2012), la mémoire a une place centrale dans la compréhension. La mémorisation des idées de l'album et la compréhension de celles-ci sont donc indissociables. Certains albums sont propices à développer cette mémorisation chez les jeunes enfants, il s'agit d'albums de type « randonnée » avec une structure répétitive comme : *Le doudou de Siyabou* de Claire Legrand (1995), *Le bonnet rouge* de Brigitte Weninger (2000) ou encore *La moufle* de Florence Desnouveaux (2009). Afin de bien mémoriser l'arrivée des personnages, des stratégies peuvent-être explicitées aux enfants, par exemple dans *Le bonnet rouge* (Brigitte Weninger, 2000) ce sont les animaux, du plus grand au plus petit, qui rentrent dans le bonnet chacun leur tour.

- Les compétences narratives en production :

Elles se développent lorsque les élèves apprennent à raconter un récit, quand ils doivent procéder à un rappel de récit, il s'agit d'une « activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses mots à lui ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue » (Brigaudiot 2000).

- Les compétences lexicales et syntaxiques :

Elles mobilisent tout ce qui est en lien avec le vocabulaire. Les études réalisées par Cèbe et Goigoux (2015) ont démontré une forte relation entre la quantité de lexique connu par l'enfant l'enfant et la qualité de la compréhension, en effet le déficit lexical est à la fois la cause et la conséquence des difficultés de compréhension.

- Les compétences inférentielles :

La production d'inférences passe par la construction de l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, affects, systèmes de valeur. Ces compétences se rapportent donc à la compréhension de l'implicite : tout ce qui n'est pas dit clairement dans l'album mais qui découle des comportements des personnages, et plus particulièrement les buts qui motivent leurs actions. On revient donc à la « Théorie de l'esprit » évoquée précédemment. Plus l'élève dispose de connaissances sur le thème traité dans le récit, mieux il comprend les éléments implicites que comporte celui-ci. Dans l'album *Le voleur de poule* (Béatrice Rodriguez, 2005) ce serait donc ces compétences qui permettraient de comprendre pourquoi l'ours, le coq et le lapin se lancent à la poursuite du renard, ce qu'ils ressentent à ce moment là et surtout pourquoi la poule et le renard décident, malgré tout, de rester ensemble.

On retrouve chez ces spécialistes l'idée que ces compétences doivent être mobilisées simultanément.

Pour Goigoux et Cèbe (2012), comprendre un texte passe donc par la mobilisation de toutes ses compétences, l'élève doit à la fois mobiliser des connaissances linguistiques relatives au texte qu'il lit mais également intégrer des informations causale qui ne peuvent être définies qu'avec la mobilisation de certaines connaissances personnelles. Ces auteurs insistent particulièrement sur l'intérêt d'apprendre aux élèves à produire des inférences et à s'interroger sur les buts des personnages.

J. Giasson (2000) quant à elle, élabore des catégories de processus de compréhension de lecture qui se rapprochent à plusieurs niveaux des compétences mises en lumière par Cèbe et Goigoux (2015). Van der Linden (2006) explique que bien que la lecture d'albums sans texte ne soit pas guidée par un texte, ces albums ont pourtant un sens, on parle donc bien de compréhension. Les élèves ne vont pas devoir inventer une histoire à partir des images mais bien comprendre cette histoire racontée par les images.

a. Les microprocessus

Ils sont basé sur le décodage et la compréhension des éléments de la phrase. Ils ne concernent donc que l'élève déjà lecteur et face à un récit écrit. Il s'agit de l'équivalent des compétences de décodage de Cèbe et Goigoux (2015).

b. Les processus d'intégration

Il en existe deux permettant de comprendre les indices explicites mais aussi les relations implicites. Dans les albums sans texte où seule la composante image est présente, il est donc nécessaire de prendre en compte les éléments d'une seule page donc d'une image pour accèder au sens de celle-ci mais également de faire le lien avec les autres pages et donc les autres images pour construire un tout cohérent.

c. Les macroprocessus

Il s'agit du développement de deux notions : l'idée principale du texte et son résumé, on parle donc de la compréhension globale d'une histoire.

d. Les processus d'élaboration

Ils sont au nombre de cinq : Les prédictions qui sont en fait des hypothèses sur le contenu du texte ou sa structure, l'imagerie mentale qui fait écho à la notion développée par Cèbe et Goigoux (2018) de « se fabriquer un film » du récit dans sa tête , les réponses affectives qui peuvent soit favoriser soit entraver l'attention et donc la compréhension, le raisonnement qui vise à développer chez les jeunes lecteurs à un jugement critique sur un texte et enfin l'intégration de l'information du texte aux connaissances personnelles du lecteur (certains liens peuvent peuvent faciliter la mémorisation de l'information).

e. Les processus métacognitifs

La métacognition est la connaissance pour un lecteur de son propre fonctionnement cognitif et des essais pour contrôler ce processus. La compréhension doit donc devenir explicite.

Ces processus permettent un ajustement de la part du lecteur, il devient conscient de ses capacités et ses limites, de ce qu'il comprend et ce qu'il ne comprend pas, des stratégies qu'il doit mettre en oeuvre pour comprendre et de quoi faire s'il ne comprend pas. Le développement de ces processus sont le résultat d'un long travail qui n'est donc pas totalement atteint à l'école primaire.

Par ailleurs un autre élément rentre en compte dans la réception de l'histoire par les enfants, c'est ce que Mireille Froment (2009) appelle « l'espace transitionnel culturel » (p. tandis que Boiron (2012) parle de « dimension dialogique » avec « les instances médiatrices » qui sont l'enseignant et les pairs. Selon elles, ces moments d'échanges, de « lecture partagée » sont des moments d' « activité cognito-verbale » selon Boiron (2012) et semblent avoir un rôle important dans l'activité de compréhension. Mireille Froment (2009) évoque alors l'idée que dans cet « espace » différentes façons de faire sens « circulent ». L'album est lu ou observé à plusieurs, s'il s'agit des mêmes images dans le cas de l'album sans texte, chaque enfant donne à l'album une signification singulière en fonction de son vécu, ses croyances, sa sensibilité. Ces moments de collectif sont donc l'occasion de confronter ces différentes représentations propres à chacun, les points communs et les différences sont mis en lumière, tous participent alors à une « d'activité de re-création » (Froment, 2009).
Si la compréhension de récit des élèves a fait l'objet de nombreuses études et recherches, nous nous interrogerons maintenant plus précisément sur la compréhension d'images car dans l'album sans texte c'est bien celle-ci qui doit faire sens pour l'élève.

I.3.2. La compréhension de l'image et des images séquentielles narratives

Si l'on considère que « l'attention des jeunes enfants est plus captivée par l'information visuellement attractive » (Cèbe et Goigoux, 2018 citant Van den Broek, 1996, p. 10), l'utilisation d'albums sans texte pour laquelle ne rentre en compte dans la lecture que l'information visuelle paraît donc favoriser en partie la compréhension du récit, puisque, comme nous l'avons dit précédemment, l'attention est essentielle pour accéder au sens. Cependant, la seule attention des enfants durant l'observation des images ne suffit pas à saisir comment une image fait sens.

C'est dans le domaine de la sémiotique que l'image et les signes qu'elle contient sont étudiés. Battut et Bensimhon (2001) proposent trois niveaux de lecture :
Le niveau iconique s'apparente à une simple identification des éléments présents dans l'image. Les signes sont pris dans leur fonction première. Ce type de lecture est, selon Demougin (2003), une lecture descriptive.

La lecture iconographique consiste, elle, à faire des liens entre les différents signes composant l'image pour construire du sens. Les signes sont combinés pour donner naissance à une histoire. Cette lecture dépend du niveau iconique car elle suppose que la lecture des signes soit correcte. De plus, les différents sens qui peuvent être donnés par une même image doivent reposer sur des éléments présents dans l'image. Les points de vue doivent être argumentés, fondés sur des indices également présents dans l'image.
La lecture iconologique va au-delà des signes iconiques pour reconnaître un message narratif. On entre alors dans le domaine de l'interprétation. Demougin (2003) parle également de lecture interprétative lors de laquelle le lecteur met en relation un certain nombre d'éléments présents dans l'image mais également des acquis sociaux ou culturels. Ces lectures variées peuvent s'appliquer aussi bien aux signes iconiques qu'aux signes plastiques de l'image et se superposer l'une à l'autre. Lire une image en classe c'est donc procéder à ces trois niveaux de lecture pour sensibiliser l'enfant à la culture de l'image et découvrir l'objet image et son organisation. Mais c'est aussi, car l'image reste un outil spécifique d'apprentissage, un réel support didactique.

Selon un autre modèle plus récent, Françoise Demougin et Carole Elbaz (2005) distinguent deux niveaux d'accès à la compréhension d'images. Tout d'abord l'accès à une signification primaire, c'est à dire ce que tout le monde peut comprendre en voyant une image puisqu'il s'agit d'éléments présents sur celle-ci (cela rejoint le niveau de lecture iconique proposé par Battut et Bensimhon, 2001). Ensuite, l'accès à des significations secondaires qui ne sont pas immédiatement perçues en voyant les images et qui nécessitent à la fois une mise en relation entre les différents éléments de l'image et également entre ces éléments et les connaissances du lecteur.

Dans les albums sans texte il ne s'agit pas seulement d'images fixes, isolées. Sophie Van der Linden (2003) affirme que « dans l'album, lorsque plusieurs images entrent en relation, même sans présenter une organisation compartimentée, et que le sens se réalise par leur enchaînement, nous sommes en présence d'images séquentielles » (p. 64). C'est effectivement le cas des albums sans texte narratifs puisque le récit se construit grâce à l'enchaînement des images, les images ne se lisent donc plus seulement de façon individuelle mais se comprennent en relation avec les autres. Il s'agira donc d'une lecture d'images

séquentielles. C'est également, selon Isabelle Nières-Chevrel (2003) cette succession d'images séquentielle qui « assure alors les relations de causalité et de temporalité, qui sont deux aspects essentiels de la narrativité » (p. 74). Elle développe notamment la notion de « narrateur visuel » qui va alors prendre en charge la construction de ces relations et se consacrer à montrer et à la fois à produire une illusion de réalité tout en actualisant l'imaginaire. La narration visuelle met en scène des éléments que le lecteur pourra ainsi interpréter comme des indices permettant de construire du sens.

I.3.3. De la compréhension à l'interprétation

Afin de montrer les étapes de la compréhension et de l'interprétation, Brumont (2010) définit trois niveaux de lecture qui sont, selon elle, trois étapes de la lecture de texte comme d'images : La dénotation, la connotation et l'interprétation. La dénotation correspond à une description des éléments qui composent l'image, ce que l'élève voit. La connotation s'apparente à la compréhension, l'élève s'appuie sur les éléments visuels pour construire du sens. Enfin au niveau interprétatif, l'élève se sert de ses connaissances personnelles du monde, il fait du lien pour donner un sens ou expliquer l'image. Si, pour Brumont (2010), l'interprétation est une étape succédant à la compréhension, pour Catherine Tauveron (1999), l'interprétation constitue la compréhension. L'interprétation résiderait dans l'élaboration d'hypothèses de compréhension, basées sur des indices venant à la fois du récit mais aussi de la personnalité et de la sensibilité du lecteur, c'est donc ce qui dépend de la subjectivité du lecteur. En effet, son histoire personnelle, ses émotions, sa culture influencent sa compréhension. C'est également l'avis de Michel Fayol (2000) qui considère que toute compréhension conduit à une interprétation. Celle-ci dépendra du texte mais également des connaissances personnelles qu'ils possèdent.

Selon Boiron (2006), la posture d'interprète ne se résume pas uniquement en la capacité de restituer le récit, il s'agit plus spécifiquement de la manière dont le lecteur s'approprie le contenu narratif. La dimension d'interprète de chaque enfant se développe à partir du moment où il réalise que des points de vue différents du sien sur un même récit peuvent exister. Grâce à l'étayage de l'adulte et des échanges avec les pairs, l'enfant va pouvoir ainsi saisir l'implicite du texte qui aide à « déclencher l'interprétation ».

Il s'agit donc maintenant de se questionner sur la mise en oeuvre de l'enseignement de la compréhension d'albums sans texte au regard des compétences de compréhension développées précédemment.

I.3.4. Comment enseigner la compréhension d'albums sans texte à l'école ?

La lecture d'albums sans texte narratifs passe par la lecture d'une suite d'images. C'est cette succession d'images qui construit le récit (Van der Linden, 2008), l'élève va donc devoir faire du lien entre les différentes images afin de comprendre l'histoire. La lecture d'albums sans texte mêlant à la fois la lecture d'images fixes, lues individuellement, et une lecture faisant du lien entre les différentes pages qui construisent le récit, sa compréhension devra être abordée à la fois en prenant en compte les difficultés pouvant être liées à la lecture d'images mais également en abordant des compétences propres à la compréhension narrative puisqu'il s'agit d'albums narratifs dans lesquels le déroulement de l'histoire, bien qu'étant construit par des images, s'explique par des liens chronologiques et causaux. Concernant plus particulièrement les élèves de maternelle, dans le cas des récits de fiction en images, il est nécessaire d'aider les élèves à sélectionner des éléments de l'image qui leur permettent de construire une progression allant d'une situation initiale à une situation finale, et éventuellement de la raconter. Pour cela "L'étayage est indispensable car, pour la plupart des élèves de maternelle, ces albums tout en images ne sont pas directement lisibles en tant que récits graphiques" **(**Eduscol, 2017, p. 13). Nous avons déjà abordé les spécificités de la lecture et de la compréhension des images, nous allons donc nous attarder sur la compréhension de récit.

Plusieurs études ont prouvé que la seule fréquentation régulière des lectures de récit de fiction ne peut assurer leur compréhension, en effet, il ne suffit pas de multiplier les situations de lecture-compréhension de récit pour que les élèves apprennent à comprendre (Boiron, 2012). Ainsi, il est primordial de faire de l'enseignement de la compréhension un véritable objet d'enseignement dès l'école maternelle dans une volonté de compenser les inégalités sociales et d'éviter qu'elles se transforment en difficultés scolaires. Cèbe et Goigoux (2015) s'accordent également à dire que la compréhension, comme d'autres enseignements à l'école, doit se faire de manière explicite : les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés et les

procédures utilisées doivent être verbalisées, ce qui nous ramène à l'idée du processus de métacognition de Giasson (2000). Toujours d'après Cèbe et Goigoux (2015) les priorités à travailler pour viser la compréhension du récit sont :

- L'automatisation du décodage (qui ne concerne donc pas les albums sans texte puisqu'il n'y a donc pas texte à décoder).
- Les apprentissages lexicaux : Pour cela il est important de multiplier les activités de rappel de récit en s'appuyant sur différents supports (images, maquettes, figurines…) ou bien aucun.
- L'amélioration des inférences : Pour cela, il faut amener les élèves à analyser les pensées des personnages selon trois sous-ensembles : les but des personnages et leur raisons d'agir, leurs sentiments, émotions et perceptions et enfin leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements.

Dans notre cas, avec des albums sans texte et donc en l'absence d'éléments textuels, le décodage et les apprentissages lexicaux ne seront pas pris en compte, il s'agira donc de travailler la production d'inférences.

II. METHODOLOGIE EXPERIMENTALE

« L'album sans texte sollicite des compétences en lecture d'images très différentes – et complémentaires – de la lecture du texte. » (Van der Linden, 2008, p. 7)

L'objectif de notre expérimentation sera de construire des compétences narratives avec des élèves non lecteurs de maternelle et des élèves lecteurs de cycle 2 grâce à l'utilisation d'albums sans texte et donc à la lecture d'images narratives qui composent ces albums.

II.1. Les classes

Deux classes seront concernées par cette expérimentation : Une classe de cycle 1 et une classe de cycle 2. La classe de cycle 1 est une classe de 27 élèves de petite et moyenne section (13 PS et 14 MS) de l'école maternelle X. Seuls les élèves de moyenne section participeront à l'expérimentation réalisée dans le cadre de ce mémoire, cette décision s'explique par le choix des albums (accessibles aux élèves de maternelle mais sans être trop « simplistes » pour des élèves de cycle 2), mais aussi compte tenu du temps réservé à la séquence et des difficultés anticipées en lien avec le temps de présence des enfants de PS en classe (en effet les PS ne reviennent pas tous à l'école l'après-midi ou font la sieste au dortoir).

La classe de cycle 2 est une classe de 27 élèves de CE1 et de CE2 (11 CE1 et 16 CE2) de l'école Jean Mermoz à Montpellier. Sur les 27 élèves, seulement les élèves de CE2 seront véritablement concernés par cette étude. En effet, j'ai choisi d'écarter le groupe de CE1 comportant de nombreux élèves ayant des difficultés en lecture, cette étude en cycle 2 porte donc bien sur des élèves qui sont tous lecteurs. Deux élèves de CE2 sont primo-arrivants et non francophones, il ne sont donc pas encore en mesure de verbaliser en français tout ce qu'ils voudraient. Ces élèves participeront tout de même aux activités du groupe classe mais ne seront pas pris en compte dans les participants lors de l'analyse.

II.2. Présentation des albums choisis

Nous avons sélectionné trois albums selon différents critères. Afin de pouvoir travailler des compétences narratives, nous avions tout d'abord besoin d'albums narratifs. Face à la diversité des albums sans texte narratifs existant et au vu des travaux de Françoise Demougin (2003) sur l'influence du format sur la lecture d'images, nous avons réduit notre champ de recherche au format à l'italienne. C'est ainsi que nous nous sommes rapidement tournées vers les éditions « Autrement » dont la collection *Histoires sans paroles* est exclusivement dédiée à des albums sans texte qui partagent un même format : Un format à l'italienne. Bien que les albums proposés soient indiqués accessibles à partir de 3 ans, nous en avons éliminé certains qui nous paraissaient trop complexes à aborder avec des élèves de maternelle. Nous avons finalement sélectionné trois albums sans texte narratifs, au format à l'italienne, ayant également un nouveau point : La course-poursuite. Il s'agit de *Chagrin d'ours* de Gaëtan Dorémus (2010), *Mademoiselle Coton* de Princesse Camcam (2008) et *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez (2005). Ces trois albums se présentent sous la forme d'un étui en carton contenant le livre. C'est sur cet étui et non sur le livre que l'on peut lire le titre, la collection et l'auteur. La couverture de l'album ainsi que les images ne contiennent aucun texte.

Chagrin d'ours de Gaëtan Dorémus (2010) est l'histoire d'un ours qui vit seul et n'a pour ami qu'un ourson en peluche. Un soir alors qu'il est endormi, le loup lui vole son précieux ourson. Il s'ensuit une course-poursuite à travers laquelle l'ours, à la recherche de son doudou, rencontrera de nombreux animaux : Le loup, le lion, l'aigle, l'éléphant et la pieuvre.

Dans *Mademoiselle Coton* de Princesse Camcam (2008), le goûter d'un groupe d'animaux et d'une petite fille se trouve interrompu lorsque la poule tache la robe blanche de la fillette. Les convives prennent aussitôt la fuite et la petite fille se met à leur recherche à travers de nombreux paysages (forêt, champs de fleurs, potager…).

Enfin dans *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez (2005), c'est le petit-déjeuner d'un ours, d'un lapin et d'un coq qui est perturbé par l'arrivée d'un renard qui s'empare d'une poule. Les trois compères partent donc à la poursuite du renard afin de récupérer leur amie, une course-poursuite qui durera plusieurs jours jusqu'au dénouement final…

Ce qui caractérise ces albums c'est principalement cette course poursuite. Les auteurs tirent parti du format allongé mais également de la double page pour créer un mouvement et une progression des poursuivants et des poursuivis et ainsi rendre compte de la distance qui se trouve entre eux. La lecture est menée de gauche à droite, par les corps en déplacement des personnages, selon un sens de lecture occidental. Si, selon Demougin (2003), l'image est davantage polysémique que le texte, le cadre imposé par cette course poursuite, lui, ne rend pas le récit de ces albums particulièrement ouvert. Ces récits concernent des personnages précis, il n'y a pas plusieurs narrations en parallèle et l'histoire a également un sens précis. Concernant cette narration, on peut notamment retrouver différentes étapes du schéma narratif dans les trois histoires :

- Une situation de départ : L'ours dort avec son ourson en peluche, Mademoiselle Coton et les animaux sont à table, l'ours, le lapin et le coq prennent leur petit déjeuner.
- Un élément perturbateur : Le vol du doudou, la robe tâchée et le vol de la poule.
- Une course poursuite avec différentes péripéties.
- La résolution du problème : L'ours récupère finalement son doudou grâce à la pieuvre, mademoiselle coton apprécie les petites tâches sur sa robe et la poule veut rester avec le renard.
- Une situation finale : L'ours libère tous les animaux qu'il a mangé et s'endort avec son doudou, mademoiselle coton et les animaux retournent à table faire la fête, le renard et la poule restent ensemble chez le renard et saluent l'ours, le lapin et le coq qui rentrent chez eux.

La principale différence entre ces trois albums se situe au niveau du graphisme. En effet, ces albums étant de trois auteurs différents, les gestes graphiques et les styles des images ne sont pas les mêmes. On remarque tout de même qu'il s'agit toujours de dessins colorés qui peuvent rappeler un univers enfantin : Les animaux ne sont pas représentés de façon réaliste et ont des expressions du visage similaires à celles des humains.

La lecture de ces albums peut sembler relativement simple de par la séquence de course poursuite et son déroulement linéaire, pourtant, de nombreux détails sont présents et, au vu de nos lectures sur la lecture d'images, cela pourra complexifier la compréhension du sens de chaque passage puisqu'il faudra à la fois une observation attentive de chaque image mais également une sélection des éléments importants et du lien entre les images pour constater l'évolution de chaque personnage. *Le voleur de poule* (Béatrice Rodriguez, 2005)

n'est pas un album en randonnée et peut donc présenter des difficultés pour les élèves de maternelle car, en raison de leurs capacités de mémorisation plus faibles que celles des élèves de cycle 2, il est difficile de mettre en place une stratégie de mémorisation sans une structure répétitive. Cependant, on retrouve cet album dans les préconisations officielles notamment dans la liste de référence du cycle 2 avec un niveau de difficulté de lecture de 1 (sur une échelle de 1 à 4, du plus accessible au moins accessible). L'intérêt de cet album réside aussi dans le lien qu'il entretient avec des lectures antérieures réalisées en classe (*Roule Galette* de Natha Caputo, 2018, *La petite Poule rousse* de Bryan Barton, 2014) où les élèves de cycle 1 on pu rencontrer le personnage du renard. Ces albums se font donc écho et constituent une mise en réseau sur le stéréotype du personnage du renard, les élèves s'attendent à ce que le renard mange la poule mais ce stéréotype se déconstruit lors du dénouement. Cet album participe donc à la construction de l'horizon d'attente des élèves.

Afin d'évaluer la compréhension de ces albums chez nos élèves, nous leur demanderons de raconter à l'oral l'histoire ce qu'ils viennent de lire. Il s'agira donc d'un rappel de récit oral, abordable pour des élèves de tous les cycles.

II.3. Le rappel de récit

Le rappel de récit est défini par Brigaudiot (2000) comme étant une « activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses mots à lui ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue ». Dans le cas de la lecture des albums sans texte de notre étude, les élèves ne devront pas reformuler les propos de l'auteur mais raconter l'histoire qu'ils ont lue. Nous avons choisi d'évaluer la compréhension grâce à cette tâche afin de révéler ce que les élèves racontent spontanément, c'est à dire les éléments qui leur semblent importants, sans que nos questions les influencent. Lors de ce rappel de récit, les élèves devront reconstituer l'histoire et nous pourrons ainsi observer l'ordre dans lequel les éléments sont rappelés, les liens qui les unissent ainsi que les inférences produites. Cette tâche finale sera annoncée avant la découverte de l'album afin de donner un but, un objectif aux élèves.

II.4. Protocole expérimental

II.4.1. Déroulement

Les deux classes dont nous avons la responsabilité à mi-temps cette année (la classe de maternelle du Vidourle et la classe élémentaire de Jean Mermoz) sont concernées par l'expérimentation. Toutefois, la comparaison entre le cycle 1 et le cycle 2 n'étant pas notre sujet d'étude, nous ne mettrons pas en relation les données recueillies dans chaque classe dans notre analyse. Les activités de compréhension devant être adaptées à chacun et les niveaux des deux classes étant très différents, les compétences travaillées ne pourront être abordées de la même manière.

Le dispositif général est le suivant :

SÉANCE 1 - Présentation de l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2005) :

- Rappel de récit oral

SÉANCES 2 et 3 - Activités de compréhension des images de l'album :

- Description des images
- Organiser les images

SÉANCES 4, 5 et 6 - Activités permettant de travailler des compétences inférentielles :

- Les pensées des personnages
- Dans la tête des personnages
- Jouer l'histoire

SÉANCE 7 - Présentation d'un nouvel album et rappel de récit oral :

- Rappel de récit oral

Ainsi, nous recueillerons et nous comparerons les rappels de récit réalisés à l'oral par les élèves lors de la découverte de deux albums sans textes narratifs. Le premier rappel de récit sera réalisé avant un travail sur la compréhension d'images et de récit. Cela nous permettra de constater si les compétences travaillées avec un premier album sans texte sont transposables lors de la lecture d'un nouvel album sans texte.

II.4.2. Choix des activités

Selon notre hypothèse de départ, nous pensons qu'il est possible de travailler des compétences de compréhension en utilisant les albums sans texte. Pour cela, il faudrait d'une part travailler des compétences propres à la compréhension d'images et, d'autre part, travailler des compétences de compréhension de récits telles que définies par Goigoux et Cèbe

(2008) comme étant : Les compétences narratives en production et en réception, les compétences inférentielles et les compétences lexicales et syntaxiques.

La fiche séquence des CE2 est disponible en annexe 1. Dans cette partie, seuls le titre et l'objectif de chaque séance seront précisés. Une justification du choix des activités est également présentée.

	Titre	**Objectif**
S2	Description des images	Décrire les images de l'album et décrire les actions des personnages en les justifiant par les éléments visuels.
S3	Organiser les images	Justifier l'ordre chronologique de certaines images en articulant les notions de cause/conséquence et d'avant/après.

Lors de ces deux premières séances, il s'agira tout d'abord de faire le point sur ce que Demougin (2003) nomme les signes iconiques (éléments du décor, personnages présents…). Ces éléments des images seront utilisés tout au long des séances suivantes et doivent donc être identifiés par tous les élèves. Ensuite, afin de basculer vers une lecture iconographique permise par l'identification des liens entre les différents éléments de l'image, les élèves devront identifier les éléments des images permettant de justifier leur ordre chronologique.

	Titre	**Objectif**
S4	Les pensées des personnages	Faire des inférences en écrivant les pensées des personnages.
S5	Dans la tête des personnages	Se mettre à la place des personnages pour identifier ce qui motive leurs actions.
S6	Jouer l'histoire	Interpréter l'histoire en interprétant chaque rôle.

Ces trois activités sont inspirées des travaux de Goigoux et Cèbe (2013). Dans l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2005), la compréhension de l'histoire nécessite une compréhension de l'implicite qui repose sur les états mentaux des personnages. En effet, ce sont les sentiments et les buts poursuivis par les personnages qui justifient leurs actions. Ce sont notamment les sentiments de la poule et du renard qui évoluent tout au long de l'histoire dont le sens ne peut être réellement compris qu'en identifiant ces changements. Au même titre que lors de la lecture d'écrits, les élèves vont devoir produire des inférences lors de cette lecture d'images. Pour cela, ils vont donc devoir prendre en compte à la fois ce qu'ils voient (ces éléments ayant été clairement identifiés en début de séance), et ce qu'ils savent (leurs connaissances). Parmis les éléments visuels, les traits et expressions des personnages sont particulièrement utiles à la compréhension de leurs états mentaux. Mais pour que les élèves identifient clairement ce qui motive les actions de chaque personnage, il faudra surtout qu'ils se mettent à la place de ces personnages.

En maternelle, les activités ont été menées à un niveau plus accessible et plus adapté au cycle 1 : Avec moins d'images pour la séance 3 (seulement 5), en séance 4 le travail s'est plutôt porté sur les paroles des personnages que sur leurs pensées (moins complexe pour les élèves même si les paroles découlent bien évidemment de leurs pensées et que ces deux notions sont liées). Des marottes ont été utilisées pour la dernière séance et ont ensuite été laissées en libre accès aux élèves lors des temps d'accueil ou lorsque l'élève avait terminé son travail du jour .

II.4.3. Modalités de travail

Dans chacune des classes nous avons choisi de travailler par groupes de 7 élèves maximum afin de favoriser la prise de parole et les échanges entre élèves, Mireille Froment (2009) parle d'ailleurs de « lecture partagée » lors de laquelle les élèves peuvent partager et confronter leur propre compréhension à celle d'autres enfants. Ce dispositif favorise également l'attention et la participation des élèves, surtout pour les élèves de maternelle. De plus, le format des albums qui reste tout de même assez petit ne permet pas une observation précise et approfondie dans le cadre d'un travail collectif (groupe classe). Même si ce souci aurait pu être réglé par l'utilisation d'un vidéo-projecteur (dont nous ne bénéficions pas dans nos classes), nous tenions à conserver la dimension physique de l'objet-livre. En effet, les

va-et-vient entre les pages, nécessaires à la lecture des albums sans texte (Van der Linden, 2013) ne sont rendus possibles qu'avec un petit groupe qui peut manipuler le livre.

Les séquences ont été réalisées durant la période 4. Nous avons réalisé des séances de maximum 30 minutes en maternelle et de 30 à 45 minutes en élémentaire.

II.4.4. Données recueillies

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont des enregistrements des rappel de récit réalisés à l'oral par des groupes de 6 ou 7 élèves.

En maternelle :

- Deux enregistrements audio réalisés lors de la découverte de l'album sans texte *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2005) avec les élèves de moyenne section (public d'enfants âgés d'environ quatre ans). Les groupes initialement formés étaient un groupe de 6 élèves et un groupe de 7 élèves, cependant compte tenu des élèves absents j'ai finalement mené cette activité de découverte avec deux groupes de 5 élèves. Parmi mes 14 élèves de moyenne section, même si tous sont intéressés par les histoires et la littérature jeunesse, deux ont déjà témoigné durant l'année de grandes capacités de compréhension et d'une grande curiosité et implication à l'égard de ces activités. J'ai donc décidé de mettre dans chacun des deux groupes un des ces élèves mais aussi quelques élèves de niveaux plus faibles afin de former des groupes hétérogènes, dans l'idée que les élèves les plus aisés, dans ce type de tâche, permettront aux moins aisés de progresser dans leur cheminement vers la compréhension.
- Deux enregistrements audio réalisés avec les mêmes élèves de moyenne section après la séquence sur *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2005) lors de la découverte d'un nouvel album sans texte : *Chagrin d'ours* (Gaëtan Dorémus ,2010). Une nouvelle fois, les groupes initialement formés étaient les mêmes que ceux de la première découverte cependant deux élèves étaient absents ce jour là, cet atelier a donc finalement été mené avec un groupe de 5 élèves dans la matinée et un groupe de 6 élèves dans l'après-midi. Pour les données, j'ai décidé de garder la totalité des enregistrements de la lecture : du moment où je leur explique qu'ils vont découvrir une nouvelle histoire en explicitant

les tâches qui consistent à observer attentivement avant de me raconter l'histoire, jusqu'à ce qu'ils terminent leur rappel de récit.

En élémentaire :

- Deux enregistrements vidéo effectués auprès de deux groupes de travail comptant 6 et 7 élèves de CE2 lors de la découverte de l'album sans texte *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2005). Il s'agit d'une tâche de rappel de récit oral. Cet album sera le support de plusieurs activités de compréhension.
- Deux enregistrements vidéo effectués auprès des deux mêmes groupes de travail comptant 6 et 7 élèves de CE2 lors de la découverte d'un nouvel album sans texte *Mademoiselle Coton* (Princesse Camcam, 2008). Il s'agit également d'une tâche de rappel de récit oral.

Ce sont les verbatims réalisés lors de la première découverte du premier album qui seront comparés aux verbatims réalisés lors de la découverte d'un nouvel album selon une grille d'analyse comportant différents critères que nous détaillerons lors de l'analyse.

III. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

III.1. Données retenues

Par rapport à nos éléments de départ nous avons retenu plusieurs éléments d'analyse :

- Le nombre d'élèves ayant pris la parole
- Le nombre d'interventions de l'enseignante
- Le respect de l'ordre chronologique de l'histoire
- Les éléments de description de l'album présents que nous séparons en trois catégories :
    - La description des personnages
    - La description du décor
    - La description des actions des personnages
- Les propositions évoquant le but du personnages
- Les mots ou groupes de mots évoquant les sentiments ou les émotions des personnages
- Les éléments qui relèvent de l'interprétation

Nous avons retenu les éléments de description mentionnés par les élèves afin d'évaluer le niveau de compréhension des images. En effet, nous souhaitons déterminer si les élèves sont dans une lecture descriptive (Demougin, 2003) et s'ils parviennent à identifier les éléments des images utiles au déroulement et à la compréhension du récit. Afin d'évaluer également si les élèves s'éloignent d'une simple description des images pour aller véritablement vers la compréhension du récit en étant capable de faire des inférences sur des éléments implicites (Cèbe, 2012), nous avons également retenu les propositions mentionnant la justification des actions des personnages (leurs buts) et leurs émotions.

Pour cette analyse en élémentaire, le rappel de récit oral réalisé après la lecture de l'album *Le voleur de poule* (Béatrice Rodriguez, 2008) sera nommé « Découverte 1 » et le rappel de récit oral réalisé après la lecture de l'album *Mademoiselle Coton* (Princesse Camcam, 2008) sera nommé « Découverte 2 ». Les grilles d'analyse qui utilisent également ces termes, ainsi que les verbatims utilisés sont disponibles en annexes 2 et 3.

III.1.1. En élémentaire

Participation des élèves et de l'enseignante :

Nous avons décidé de noter le nombre d'élèves participant à cet oral ainsi que le nombre d'interventions de l'enseignant afin de pouvoir déterminer la motivation et l'investissement des élèves lors de ces découvertes d'albums (et donc l'éventuel besoin de remobilisation par l'enseignant dans le cas où la participation ne serait pas spontanée). Dans les groupes A et B une majorité des élèves de chaque groupe a participé. Au total, 11 élèves sur les 13 participant ont pris la parole, que ce soit lors de la découverte 1 (découverte de l'album *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez, 2008) ou de la découverte 2 (découverte de l'album *Mademoiselle Coton* de Princesse Camcam, 2008).

Pour les deux groupes, les interventions de l'enseignante ont diminué entre la découverte 1 et 2 mais ces interventions concernaient principalement des demandes de précisions : « Ils sont montés sur quoi ? Ou qui ? », « Avant quoi ? ». Le rappel de récit ne nécessitait pas d'interventions de l'enseignante pour être réalisé, les élèves étant particulièrement investis pour chaque album.

Le respect de l'ordre chronologique de l'histoire

Pour les deux groupes, les épisodes rappelés respectent leur ordre d'apparition dans l'histoire que ce soit en découverte 1 ou 2. Le groupe B est revenu une seule fois en arrière pour rappeler des événements qu'ils avaient oublié de préciser, le reste des restitutions s'est déroulé sans retour en arrière.

Eléments de description :

Afin de pouvoir vérifier une de nos hypothèses selon laquelle les élèves, dès la découverte de l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008), sont capables de décrire les images observées en explicitant à l'oral les éléments qui les composent, ce que Demougin (2003) appelle une lecture descriptive des images ou lecture iconique, nous avons répertorié les éléments de description des personnages, du décor et des actions des personnages rappelés par les élèves. Rappelons que l'album était à disposition des élèves qui pouvaient l'utiliser librement.

Description des personnages :

Lors de la découverte 1, les deux groupes concernés par l'étude n'ont évoqué aucun élément de description physique des personnages. Ces éléments apparaissent en découverte 2

bien qu'ils soient peu mentionnés (2 et 3 fois). Le groupe A s'est principalement focalisé sur les expressions faciales du personnage principal : « elle sourit », « elle a la tête énervée », tout comme le groupe B qui a également ajouté une proposition décrivant l'état des cheveux de ce personnage : « ses cheveux ils sont tout en bazar ».

Description du décor

Comme les personnages, le décor a été peu décrit. Lors de la découverte 1 on retrouve tout de même 3 ou 4 propositions selon le groupe qui évoquent certains éléments de second plan comme la présence d'oiseaux, le nombre montagnes, le petit déjeuner présent sur la table. Si le groupe A mentionne un seul élément du décor en découverte 2, le groupe B, lui, n'en évoque aucun. A l'inverse de la description des personnages, les éléments de description du décor ont diminué entre la découverte 1 et 2. L'album *Mademoiselle Coton* (Princesse Camcam, 2008) est pourtant composé de nombreux détails qui l'on peut qualifier de secondaires à l'histoire sur chacune de ses pages.

Description des actions des personnages

Les éléments de description des actions observés et rappelés étant nombreux, il n'a pas été possible de tous les répertorier dans la grille d'analyse, ce sont donc le nombre de ces propositions qui sont précisées. En effet, les propos des élèves recueillis lors des deux découvertes concernent principalement des éléments de description des actions des différents personnages. Le groupe A passe ainsi de 33 propositions décrivant ces actions en découverte 1 telles que « Ils vont dans l'eau », « il la vole », « ils courent plus ils marchent » à 21 propositions en découverte 2 telles que « elle va dans le potager », « elle se salit ». Le groupe B lui, décrit d'abord 26 actions observés en découverte 1 puis 17 en découverte 2.

<u>Propositions évoquant le but des personnages :</u>

Pour évaluer si les élèves ont établi des relations entre les différents éléments qu'ils pouvaient observer sur les images, nous avons relevé les propositions évoquant le but poursuivi par les personnages, celles qui expliquent pourquoi ces personnages font ce qu'ils font. Afin de pouvoir comparer ces propositions aux évocations décrivant seulement les actions des personnages, nous avons seulement fait apparaître le nombre d'évocation des buts des personnages qui apparaissent dans le rappel des élèves. Si on observe que dès la

découverte du premier album, les élèves évoquent spontanément les actions des personnages observées, ils ne les justifient que rarement en expliquant le but poursuivi par les personnages. En effet, pour le groupe A en découverte 1, seulement une proposition explique que l'ours, le lapin et le coq partent à la poursuite du renard dans le but de récupérer la poule : « Ils sont venus pour essayer de reprendre la poule. ». Les autres actions sont seulement décrites. Dans le groupes B, les élèves ont également expliqué pourquoi les animaux partaient à la poursuite du renard et également qu'ils faisaient un feu pour ne pas avoir froid. Dans les deux groupes, on observe une nette augmentation du nombre de ces propositions en découverte 2 qui passent à 7 pour les deux groupes.

Les sentiments ou émotions des personnages :

Afin de vérifier la prise en compte des états mentaux des personnages, nous avons répertorié le nombre de mots ou d'expressions évoquant leurs sentiments, leurs émotions. Ces éléments ont pour but de nous permettre de vérifier la compréhension de l'implicite de l'histoire, ce qui ne se voit pas directement en observant les images.

Lors de la découverte 1, que ce soit pour le groupe A ou B on retrouve deux mots ou expressions évoquant les sentiment des personnages : « en rage », « ils s'aimaient bien », « fâchés », « énervé ». Lors de la découverte 2 ce nombre augmente avec 7 évocations des sentiments pour le groupe A avec 6 mots ou expressions différentes et 14 évocations pour le groupe B avec 6 mots ou expressions différentes. Pour ce deuxième album, les états mentaux sont principalement utilisés par les élèves pour parler de la petite fille (le personnage principal) et pour justifier son comportement ou comme étant la conséquence du comportement d'autrui.

Eléments d'interprétation :

On n'observe qu'un seul élément d'interprétation évoqué par le groupe A sur la fin de l'histoire en découverte 1.

On peut également noter que chaque groupe a tout de même su rappeler une histoire cohérente, qui correspond au déroulement que nous avions anticipé pour chaque album.

III.1.2. En maternelle

Participation des élèves et de l'enseignante :

Dans chacun des groupes et pour chaque découverte tous les enfants du groupe ont participé mais cela de façon très inégale. En effet si pour le groupe 1 le nombre d'interventions a augmenté pour tous, pour certains élèves il y a eu une évolution flagrante, notamment pour Nour qui est passée de 9 interventions pour la première découverte à 42 pour la seconde dans le groupe 1 et Léna, dans le groupe 2 qui est passée de 8 à 22 interventions. Comme je l'avais prévu pour les deux élèves assez performants, j'ai pu constater de très nombreuses participations de leur part (entre 31 et 48 interventions), la parole a été en partie monopolisée par ces deux élèves dans chacun de leurs groupes. Cependant la participation reste très basse pour certains élèves comme Nisrine et Hugo qui sont intervenus 2 et 4 fois respectivement dans les deux enregistrements (cet élève présente des difficultés de prononciation et a donc généralement du mal s'exprimer, même si à plusieurs reprises il essaye sans que je n'arrive à comprendre ce qu'il dit). Pour Lydia et Noah, absents lors de la première découverte il s'agissait d'un nouvel exercice.

On peut également observer de très nombreuses interventions de l'enseignante (de 36 à 57) parmi celles-ci on retrouve les interventions explicitant la tâche que les élèves vont devoir effectuer après la découverte de l'histoire, mais également un grand nombre pour s'assurer du rythme de lecture des élèves (« Est-ce que je peux tourner la page ? Vous êtes prêts pour la page suivante ? »), également toutes les prises de paroles visant à corriger le vocabulaire utilisé par les élèves (Par exemple quand Nathan utilise le mot panier pour désigner le nid des oiseaux, quand Lola prononce « tontacules » au lieu de « tentacules », ou encore quand Benjamin explique que le renard et la poule jouent « aux chèques » en voulant désigner le jeu des échecs. Cependant la majorité des interventions consistent à guider les élèves « Et ensuite que se passe-t-il ?, à demander des précisions (Qui ? Où ?) car la plupart du temps les élèves utilisent les pronoms personnels « il » ou « elle » pour désigner les personnages, mais aussi à recentrer l'attention, à plusieurs reprises, surtout vers la fin de l'enregistrement quand les élèves ont tendance à beaucoup se disperser.

Le respect de l'ordre chronologique de l'histoire :

Pour la première découverte, sans guidage, les éléments relatés ne respectent pas leur ordre d'apparition dans l'histoire, cependant on peut observer une amélioration dans les deux groupes pour la seconde découverte, certains connecteurs logiques apparaissent : « **D'abord** l'ours il garde son doudou », « **Après** il y a le loup qui vient ».

Eléments de description :

Description des personnages :

Dans le groupe 1 un élément de description morale apparaît dans la seconde découverte « la pieuvre est très gentille ». Tandis que le vocabulaire de la description physique se précise, des éléments de description sur la taille des personnages sont donnés « petit » et « grand » pour définir et différencier les ours, mais aussi sur leur couleur « violet » et même « violet foncé » dans le second groupe. Un élève relève des couleurs « inhabituelles » et me demande « Pourquoi il y a du rouge sur l'ours ? », en effet lorsque l'ours se met à manger le loup, tout le bas de son corps a été coloré en rouge alors que sur la majorité des images celui-ci apparaît dans des teintes bleues/vertes. Est-ce une volonté de l'auteur pour exprimer quelque chose ? La colère peut-être ?

Description du décor :

En ce qui concerne le décor, les propositions ont été quasi inexistantes pour le second album *Chagrin d'ours.* Alors que les deux groupes ont fait de nombreuses propositions lors du 1er enregistrement concernant l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008) *:* des éléments permettant de situer l'événement dans le temps « Fait nuit », « Y a la lune et les étoiles », des éléments décrivant les endroits par lesquels passent les personnages « Il y a plein d'arbres et de buissons », « des montagnes », « une mer déchaînée » ici l'élève ne se contente pas de dire que la mer fait partie du décor mais il donne des précisions sur l'aspect, elle est « déchaînée » parce qu'on peut y voir de très grandes vagues.

Description des actions des personnages :

Le nombre d'actions décrites a fortement augmenté, il a plus que doublé pour le groupe 1 (de 22 à 46) et a très largement augmenté pour le groupe 2 également (24 à 41), mais l'évolution n'est pas seulement quantitative, les actions des personnages sont décrites de

manière de plus en plus précise comme le montre les exemples suivants « il l'a jeté **avec sa trompe** / **avec ses tentacules** ».

J'observe aussi la réutilisation de vocabulaire travaillé dans la séquence et dans l'histoire précédente, notamment le verbe « voler », en effet lors de la découverte du 1er album les élèves utilisent le mot « prendre » à plusieurs reprises pour désigner l'action du renard « il prend la poule » mais après une réflexion sur le titre L*e voleur de poule* (Rodriguez, 2008) dans la séquence visant la compréhension de l'album, les élèves ont directement transféré ce vocabulaire à la seconde histoire.

Propositions évoquant le but des personnages :

Elles sont passées de 1 à 4 entre la première et la seconde découverte dans le groupe 1 et de 2 à 3 dans le groupe 2, lors du premier enregistrement les élèves ont identifié dès le début le but de la course-poursuite « Ils courent pour récupérer la poule » tandis que dans le second enregistrement ils justifient la raison pour laquelle l'ours veut manger les animaux : « Parce qu'ils ont jeté le doudou », une élève explique, elle, que « L'ours il part pour chercher son doudou ». Pour la 1ère découverte, une élève du groupe 2 justifie la présence du feu autour duquel sont installés l'ours, le coq et le lapin : « ils ont du feu pour se réchauffer ».

Les sentiments ou émotions des personnages :

Le vocabulaire des émotions est moins varié pour la 2ème découverte pour les deux groupes mais des nuances apparaissent dans le groupe 1 « triste/très triste ». Les principales émotions qui reviennent dans les deux découvertes et dans les deux groupes sont les plus connues : la colère avec plusieurs synonymes (fâchés, furieux, pas content) la tristesse (il pleure, triste), joie (elle sourit, il rigole). Le groupe 2 évoque également à plusieurs reprises la fatigue ressentie par les personnages lors de la course-poursuite entre le renard, poule et ses trois amis (ils sont fatigués, elle est fatiguée). Un élève du groupe 1 attribue la peur à la poule au début de l'histoire (lorsqu'elle est kidnappée par le renard), tandis que dans le groupe 2 c'est à l'ours que cette émotion est conférée « L'ours là il fait le bateau, il fait le bateau et il a peur l'ours », en effet lors du passage dans la mer l'ours fait office de barque pour transporter ses deux amis (le lapin et le coq) afin de continuer à poursuivre le renard et la poule qui sont installés, eux, dans une vraie barque pour traverser cette mer extrêmement agitée.

Éléments d'interprétations :

Un élève du groupe 1 donne une interprétation de l'image de fin : « y'a le renard avec une plume de la poule il fait ça » et il imite le geste du renard qui agite en fait non pas une plume mais un mouchoir pour dire aurevoir au trois amis de la poule. Le même élève, après avoir bien observé la situation finale dit « moi je pense que le renard il a dit que il va reviendre souvent chez eux pour euh pour se faire un goûter chez le lapin ».

Dans le groupe 2 la relation de la poule et du renard a été motif de différentes interprétations de la part des élèves, en effet certains ont pensé après avoir décrit la scène « la poule fait un câlin et un bisou au renard » qu'ils étaient amoureux et d'autres juste « copains ». Par ailleurs, seul un élève a relevé qu'à la fin du *Voleur de poule* (Rodriguez, 2008), même si les « animaux deviennent tous amis », le coq est encore « un peu fâché » et quand je lui ai demandé des précisions, il m'explique « Ben parce que la poule c'est sa chérie », il fait donc ici un lien avec ses connaissances du monde : la poule est la femelle du coq donc la poule et le coq de l'histoire forment forcément un couple.

III.2. Interprétation des résultats

III.2.1. En élémentaire

Une des difficultés de la lecture d'images repose sur l'aspect immédiat de celle-ci : Tous les éléments de l'image apparaissent en même temps. Pour que les images portent une narration, il est nécessaire d'utiliser un enchaînement de plusieurs images, il s'agit d'images séquentielles. Dans les albums sans texte, ce sont les pages de l'album. Nous observons que les élèves ne se sont pas perdus dans la lecture. Ils ont su spontanément rappeler chaque épisode de l'histoire dans son ordre d'apparition. L'utilisation de l'objet-livre pour accéder à l'histoire se faisant page par page, comme pour la lecture d'un livre contenant du texte, cela n'a pas perturbé les élèves qui ont suivi ce mode de fonctionnement. Pour les images qui comportaient plusieurs scènes, ils ont également réussi dès le premier album à les organiser de manière chronologique même lorsque le sens de lecture était inversé en passant de droite à gauche et non plus de gauche à droite (c'est notamment le cas pour certaines pages de l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008). Bien que nous ayons travaillé autour d'activités permettant de classer l'ordre d'importance des éléments de l'image, ces compétences en lecture d'images étaient déjà acquises dès la première lecture du premier album.

Au vu des travaux de Demougin (2003) sur la lecture d'images, nous pensions que les rappels de récit oraux allaient comporter principalement des éléments de description et que les élèves allaient avoir tendance à évoquer tous les éléments de chaque page sans réellement parvenir à différencier les éléments principaux, utiles à la narration. Pourtant, nous avons constaté que dès la lecture du premier album, très peu d'éléments du décor sont mentionnés par les élèves. Il y en a encore moins pour la lecture du deuxième album. C'est d'autant plus surprenant que dans l'album *Mademoiselle Coton* (Princesse Camcam, 2008), il y a énormément d'éléments de second plan, très colorés, qui occupent une place importante sur les images. Les élèves ont su se focaliser sur les informations importantes à l'histoire en décrivant, dès la découverte du premier album, presque exclusivement les actions des personnages et donc le déroulement de l'histoire. Avant même d'avoir abordé la lecture d'images lors d'activités spécifiquement destinées à travailler des compétences propres à celle-ci, ils ont su extraire les éléments propres au déroulement des actions ce qui leur a permis de reconstituer une suite cohérente sans se perdre dans toutes les informations données par les images. Dans le cas de notre étude, il n'est donc pas nécessaire d'aborder explicitement ce premier aspect de la lecture d'images pour permettre aux élèves d'accéder à la compréhension. Mais le choix des albums a probablement joué un rôle sur nos résultats. En effet, les albums sélectionnés ne proposent pas une lecture véritablement polysémique dans le sens où il n'y a pas plusieurs histoires en parallèle ou qui se croisent. La course-poursuite caractéristique des albums choisis a tout de suite permis aux élèves de se focaliser sur les personnages principaux et leur évolution. C'est donc cette progression des personnages qui a guidé et orienté la lecture.

S'ils ont réussi à organiser leur lecture et à prélever les éléments importants pour donner du sens à l'image, ils n'expliquaient pas le but des actions des personnages avec le premier album. Ils se contentaient de décrire les actions observées sans les justifier. Cela confirme une de nos hypothèses selon laquelle les difficultés rencontrées lors de la compréhension d'albums sans texte narratifs sont similaires à celles rencontrées lors de la compréhension de textes narratifs. Faire des inférences et donc saisir l'implicite est une difficulté pour la lecture de textes comme pour la lecture d'albums sans texte. C'est pourquoi les différentes activités de la séquence réalisée en classe avaient pour objectif de mettre en

valeur les états mentaux des personnages et de faire prendre conscience aux élèves de leur importance. Parmis ces états mentaux il y avait le but poursuivi par les personnages mais également leurs émotions qui peuvent, elles aussi, motiver ou justifier une action. On remarque effectivement qu'avec le deuxième album, les élèves ont davantage évoqué ces buts ou parlé des sentiments des personnages (on répertorie beaucoup plus de mots qui évoquent ces émotions). Les compétences de compréhension travaillées avec le premier album ont été mobilisées lors de la lecture du deuxième album. Les seuls éléments de description des personnages apparaissent avec le deuxième album et sont centrés sur le visage de la petite fille, personnage principal de l'histoire, et surtout sur ses expressions. Cela montre une réelle attention portée à son ressenti, ses émotions.

Avec des élèves lecteurs (CE2), l'acte de lecture d'albums sans texte se rapproche fortement de celui de la lecture de textes. Les élèves n'ont pas été déstabilisés par son originalité et ont tout de suite promené leur regard sur les pages afin de saisir l'histoire qui leur était présentée. Les difficultés que nous pensions voir apparaître concernant la lecture des images de l'album n'ont pas été constatées avec l'utilisation des albums choisis et la compréhension narrative a pu être travaillée selon certaines compétences communes à la lecture de texte. Les élèves ont su réinvestir leurs acquisitions concernant les compétences narratives lors de la lecture d'un nouvel album sans texte. L'album sans texte permet donc de travailler des compréhensions narratives sans passer par l'utilisation de compétences de décodage.

III.2.2. En maternelle

Lors de ces deux découvertes d'albums sans texte, les élèves ont spontanément et automatiquement commenté les images dès la première page, sans que je ne leur demande, c'est lors de cette phase que les échanges ont été les plus riches.

Cependant j'ai pu me rendre compte que certains élèves ont été perturbés lors de la 1ère séance dans laquelle je leur ai fait découvrir pour la première fois un album sans texte narratif : *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008), certains avaient le regard fixé sur moi au lieu

d'observer les images, comme s'ils attendaient qu'il se passe quelque chose, que je commence à leur raconter l'histoire.

La participation des élèves

Dans chacun des groupes tous les élèves ont participé au moins une fois (sauf un pour la seconde découverte (groupe 1) qui connaît des problèmes d'attention et de comportement assez importants), certains ont dû être sollicités pour participer.

L'augmentation du nombre d'interventions semble témoigner d'une motivation, d'un intérêt et d'un investissement plus fort de la part des élèves. Quelques élèves semblent avoir pris confiance en eux tandis que d'autres restent très discrets : cependant même les plus discrets ont au moins tenté une fois d'intervenir ou témoignent d'un intérêt pour suivre l'histoire, c'est notamment le cas de Nisrine : « je vois rien » (annexe 4). Lors de la 1ère séance, certains élèves ont fait preuve de très peu d'attention et se sont laissés distraire par des éléments externes, quelques-uns se roulant par terre et détournant leur regard de l'album. Ce manque d'attention peut expliquer le peu de participation de la part d'une petite partie des élèves.

En parallèle les interventions de l'enseignante ont été très, peut-être trop nombreuses. Un étayage fort est nécessaire en maternelle, afin de maintenir et recentrer l'attention, les élèves ont donc été très largement guidés pour mener à bien cette activité de rappel de récit afin d'aider à la compréhension d'un texte. J'ai tout d'abord expliqué et précisé les caractéristiques de cet album puis j'ai explicité les tâches. Ces consignes spécifiques ont été données avant le dévoilement de l'histoire pour que les élèves sachent ce qu'ils devaient reformuler avant de se plonger dedans.

Le respect de l'ordre chronologique de l'histoire

Les élèves de maternelle sont en pleine construction de la notion de structuration dans le temps, la tâche n'est donc pas simple pour eux lorsqu'il s'agit de raconter une histoire en respectant l'ordre chronologique. Si, sans guidage, l'ordre chronologique n'a pas été totalement respecté, on peut voir une amélioration dans la seconde découverte, ce qui peut se justifier également par le support, en effet, *Chagrin d'ours* (Dorémus, 2010) est un album de

type « randonnée » avec une structure répétitive, ce qui aide les enfants, comme nous l'avons dit dans la partie théorique, à mémoriser et comprendre la structure du récit.

Les éléments de description

Si le travail réalisé lors la séquence semble avoir porté ses fruits concernant la description des personnages étant donné que celle-ci devient plus précise mais ne prend pas le dessus sur les évènements de la narration dans la seconde partie de l'expérimentation, elle semble également être mise au service de la narration par les élèves puisqu'elle permet de distinguer les personnages lorsque les élèves racontent l'histoire : « petit ours » et « grand ours » (annexe 4). La description du décor, elle, semble avoir été abandonnée par les élèves lors de la deuxième découverte, en effet pour *Chagrin d'ours* (Dorémus, 2010) aucun élément du décor n'a été relevé, il est possible que cela soit dû aux choix du graphisme et de la technique utilisée par l'illustrateur. Les couleurs sont beaucoup moins fidèles à celles du réel que dans l'album *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2008). Les décors semblent plus « flous », moins détaillés, moins réalistes comme on peut le voir sur les illustrations tirées de ces deux albums.

Les propositions évoquant le but des personnages :

Durant la séquence sur le voleur de poule, j'ai amené les élèves à s'interroger sur le but des personnages : Pourquoi ce personnage agit-il ainsi ? Pour quelle raison décide-t-il de poursuivre le renard ? Pourquoi le renard vole-t-il la poule ? Il semblerait que ces verbalisations aient amené les élèves à se questionner et à rendre compte de manière plus soutenue des buts des personnages puisque les propositions évoquant les buts des personnages ont augmenté pour les deux groupes.

Les sentiments ou les émotions des personnages :

Lors de la séquence il a fallu revenir à de nombreuses reprises sur la notion d'émotion : En effet, si les élèves ont spontanément évoqué les émotions des personnages, ils ont eu du mal à faire le lien avec ce que cela représente. Au début, lorsque je leur demandais : « Comment se sent ce personnage ? » Les élèves ne répondaient pas à la question mais évoquaient les actions des personnages. Ils se sont pourtant montrés capables pour les deux albums de lire les émotions des personnages en s'appuyant sur les indices donnés sur les visages de ceux-ci mais aussi, sûrement, en faisant des rapprochements avec leurs propres vécus. Par exemple, tous connaissent cette relation précieuse que l'on peut entretenir avec un doudou (comme celle de l'ours et son doudou dans l'histoire), cette situation est donc parlante pour eux et facilite l'identification aux personnages et donc la compréhension de ce que ceux-ci ressentent.

CONCLUSION

En nous intéressant à ce type d'album bien particulier qu'est l'album sans texte et plus précisément à son utilisation en classe, nous nous sommes rapidement demandées comment travailler des compétences de compréhension/interprétation de récit avec un album sans texte pour des élèves non lecteurs de maternelle et des élèves lecteurs de cycle 2. En effet, dès nos premières lectures nous nous sommes éloignées de l'album sans texte comme un support favorisant la production d'écrits par son absence de texte, pour nous intéresser plutôt au récit construit par ses images et aux différentes compétences nécessaires à sa compréhension. C'est donc dans le but de répondre à notre question de départ que nous avons créé une séquence consacrée à des élèves de maternelle et une autre consacrée à des élèves de CE2 comportant plusieurs activités destinées à travailler d'une part la compréhension des images qui composent les album sans textes et, d'autre part, la compréhension de la narration permise par l'enchaînement de ces images séquentielles. Les résultats obtenus en comparant un premier rappel de récit réalisé par les élèves lors de la découverte d'un premier album sans texte avec un nouveau rappel de récit lors de la découverte d'un nouvel album réalisé après notre séquence, nous montrent des changements suite à la réalisation des différentes activités de la séquence mise en place. Ces effets observés varient entre le cycle 1 et le cycle 2 et ceci s'explique bien évidemment par les différences de niveau entre les élèves. Si en commençant notre travail de recherche nous pensions nous concentrer sur la comparaison entre l'utilisation d'albums sans texte avec des élèves non lecteurs de cycle 1 et les élèves lecteurs de cycle 2, l'objet de notre expérimentation a changé au cours de notre réflexion et nous avons finalement fait le choix de comparer séparément les effets de l'utilisation d'albums sans texte au sein de chacune de nos classes. Nous avons tout de même utilisé le même album pour les deux niveaux ce qui nous a permis d'observer certaines différences et similitudes remarquables lors de la réalisation de la séquence. Les difficultés rencontrées lors de la découverte du premier album ont d'ailleurs tout de suite marqué une nette différence entre les deux cycles.

En maternelle, il s'agira davantage de travailler des compétences propres à la lecture d'images pour permettre aux élèves d'identifier les éléments importants sans se perdre parmi toutes les composantes de l'image. La séquence proposée aux élèves a, en effet, permis une meilleure identification des actions importantes à l'histoire. Il s'agit toujours d'une lecture

descriptive, bien que certains éléments évoquant le but poursuivi par les personnages aient été évoqués grâce aux questions de l'enseignante, mais cela reste tout à fait satisfaisant pour des élèves de moyenne section car ils identifient correctement les personnages principaux et leurs actions. En maternelle, travailler la compréhension d'images a surtout permis une reconstitution plus complète de l'histoire dans son ordre chronologique (avec tout de même un guidage de l'enseignant).

Contrairement aux élèves de maternelle, les élèves de CE2 n'ont pas semblé déstabilisés par ce type d'album, il faut tout de même noter que ce n'était pas la première fois que nous en utilisions en classe. Les éléments importants pour la compréhension de l'histoire des images ayant tout de suite été identifiés et évoqués spontanément, le plus gros du travail a porté sur les relations causales implicites : Pourquoi les personnages font ce qu'ils font ? Ce sont donc des activités centrées sur les compétences inférentielles qui ont permis une meilleure compréhension et un rappel de récit particulièrement complet dans lequel la progression de l'histoire et les agissements des personnages ont été fréquemment explicités en faisant référence à leurs états mentaux et aux buts poursuivis.

En mettant en commun nos observations et nos ressentis nous avons remarqué de fortes variations dans notre posture entre les deux cycles, en effet, le rôle de l'enseignant qui se révèle moins nécessaire en élémentaire qu'en maternelle. Le guidage est moins soutenu car les élèves sont capables, de manière plus autonome qu'en cycle 1, de structurer le récit et leurs prises de parole lors des échanges.

Globalement nous sommes toutes les deux satisfaites de cette séquence car elle a suscité l'intérêt et la motivation des élèves même les plus en difficulté. Quelques problèmes d'attention pour certains élèves de maternelle ont tout de même été observés, surtout lors de la première séance, en effet, ces derniers semblaient déstabilisés par la lecture silencieuse de l'album sans texte. Nous avons proposé différents types d'activités originales, différentes de celles que nous abordons habituellement avec les élèves, ce qui nous a apporté un enrichissement professionnel et a contribué à notre formation et à la construction de notre expérience dans le métier d'enseignante. Travailler sur les albums sans texte nous a également permis d'enrichir nos connaissances (et celles de nos élèves) en littérature de jeunesse mais également sur nos cycles respectifs, en effet, étant chacune en charge d'un cycle différent nous avons pu échanger et découvrir d'autres façons de travailler en fonction des caractéristiques, des capacités et du niveau des élèves. La rédaction de ce mémoire nous a

également amené à une réelle réflexion sur ce que nous proposions à nos élèves, à prendre de la distance sur nos pratiques afin de prendre conscience et de relativiser l'écart entre ce que nous prévoyons et la réalité du terrain.

Nous avons conscience que, dans ce travail, nous n'abordons que partiellement la spécificité des albums sans textes et la diversité des exploitations possibles. Nous ne nous sommes, par exemple, pas intéressées aux caractéristiques plastiques de ces albums et aux émotions que ce type de support peut susciter chez les élèves. En maternelle, nous regrettons également de ne pas avoir réalisé une séquence où l'album sans texte serait dévoilé progressivement et découpé en épisodes (comme dans la méthode Narramus) pour voir s'il y a une évolution de la compréhension sur le long terme. Nous restons convaincues que l'album sans texte n'est pas forcément destiné à des élèves non lecteurs, bien au contraire. Son originalité, sa complexité et la diversité de ses exploitations possibles lui donnent toute sa place en classe et pas seulement en maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

ARABYAN, M. (2000). *Lire l'image. Emission, réception, interprétation des messages visuels.* Paris/Montréal : L'Harmattan.

BATTUT, E. & BENSIMHON, D. (2001). *Lire et comprendre les images à l'école : cycle 2 et 3*. Paris, France : éd. Retz.

BOIRON, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179 (4), p. 67-84. https://doi.org/10.3917/lfa.179.0067

BOIRON, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interaction adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *Les dossiers des sciences de l'Éducation,* 15 (1), p.11-25.

BRUMONT, M. (2010). *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3*. Bordeaux, France : Canopé - CRDP Aquitaine.

CÈBE, S. (2010). La compréhension n'est pas un jeu d'enfants. Consulté à l'adresse : ageem.fr/wcms/ftp//a/ageem.fr/uploads/cebe-2010.pdf

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179 (4), p. 21-36. doi:10.3917/lfa.179.0021.

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissions à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale. Revue de recherches en éducation* 55, p. 119-136.

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 35, p. 185-208.

CÈBE, S., GOIGOUX, R., ROUX-BARON, I., SERVANT, S., & BONBON, C. (2018). *Narramus PS-MS Apprendre à Comprendre Et à Raconter "Le Machin".* Paris, France : éd. Retz.

DEMOUGIN, F. (2003). *Voir ou lire : Pour une éducation du regard*. Paris, France : L'Harmattant.

DEMOUGIN, F. & ELBAZ, C. (2005). *Lire la littérature lire l'image, lire le texte*. Limoges, France : SCEREN-CRDP Limousin.

DUCROT, V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés. *Le français aujourd'hui*, 186 (3), p. 66-74. doi:10.3917/lfa.186.0066.

FAYOL, M. (2000). Chapitre 6. Comprendre et produire des textes écrits : L'exemple du récit. Dans KAIL, M. *L'acquisition du langage. Vol. II: Le langage en développement. Au delà de trois ans* (p. 183-213). Paris, France : Presses Universitaires de France.

FROMENT, M. (2009). L'élève et la lectures d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? Dans CANUT, E., LECLAIRE-HALTÉ, A., & CENTRE D'ÉTUDE ET DE DOCUMENTATION POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS NAMUR, BELGIQUE. (2009). *L'élève et la lecture d'albums quelle compréhension du texte et des images ? actes de la journée d'étude du 18 mars 2009* (Diptyque 17). Namur : Presses universitaires de Namur.

GIASSON, J. (2000). *La compréhension en lecture.* Bruxelles : De Boeck.

GROSSMANN, F. (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Prog/INRP, coordonné par Mireille Brigaudiot, 2000. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle,* 22 (1), p. 195-197.

NIÈRES-CHEVREL, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La Revue des livres pour enfants,* (214), p. 69-81.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19 (1), p. 9-38.

VAN DER LINDEN, S. (2013). *Album[s]*. Conflans-Sainte-Honorine/Arles, France : Éd. de Facto/Actes Sud.

VAN DER LINDEN, S. (2008). *Hors cadre[s] : observatoire de l'album et des littératures graphiques : l'album sans texte*. Le Puy-en-Velay, France : L'Atelier du poisson soluble.

VAN DER LINDEN, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La Revue des livres pour enfants*, (214), p. 59-68.

Oeuvres de littérature jeunesse :

BROUILLARD, A. (2002). *Sept minutes et demie*. Paris : Thierry Magnier

BARTON, B. (2014). *La petite poule rousse* (Petite bibliothèque de l'Ecole des loisirs). Paris : Ecole des loisirs.

CAPUTO, N., & BELVES, P. (2018). *Roule galette* (Les albums du Père Castor). Paris : Flammarion éditions.

DESNOUVEAUX, F. (2000). *La moufle.* Paris : Flammarion.

DORÉMUS, G. (2010). *Chagrin d'ours*. Paris : Autrement jeunesse.

GUILLOPPÉ, A, (2004). *Loup noir*. Paris : Casterman.

GUILLOPPÉ, A, (2007). *Prédateur*. Paris : Casterman.

LEGRAND, C. (1995). *Le doudou de Siyabou.* Paris : Nathan Jeunesse.

MANDANA, S, (2008). *Mon lion*. Paris : Autrement jeunesse.

PONTI, C, (1986). *L'Album d'Adèle*. Paris : Gallimard Jeunesse.

PRINCESSE CAMCAM. (2008). *Mademoiselle Coton*. Paris : Autrement jeunesse.

PRINCESSE CAMCAM. (2013). *Une rencontre*. Paris : Autrement jeunesse.

RODRIGUEZ, B. (2008). *Le voleur de poule*. Paris : Autrement jeunesse.

SARA. (2005). *A quai*. Paris : Seuil jeunesse.

WENINGER, B. (2000). *Le bonnet rouge*. Paris : Minedition.

Sitographie :

France. Ministère de l'Education Nationale. (2013). *La littérature à l'école - Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première lecture littéraire - Ecole maternelle.* Consulté à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle Partie IV.3 La littérature de jeunesse La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement.* Consulté à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale. (2018). *La littérature à l'école - Listes de référence (cycle 2).*Consulté à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/1/LISTE_DE_REFERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_2_janv2019_1072601.pdf

Van der Linden, S. (2006). Les albums « sans ». Dans Boulaire, C. (Ed.), *Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel,* (p.189-197). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes. Consulté à l'adresse : http://books.openedition.org/pur/4135

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche séquence CE2

Les albums sans texte

Objectif général : Construire des compétences narratives avec des élèves lecteurs de cycle 2 grâce à l'utilisation d'albums sans texte.

Compétences travaillées :
- Contrôler sa compréhension (lire)
- Pratiquer différentes formes de lecture (lire)
- Dire pour être entendu et compris (comprendre et s'exprimer à l'oral)

Domaine du SCCCC :
- Des langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
- Les méthodes et outils pour apprendre

Données recueillies :
- Séance 1 et séance 7
- Matériel : Caméra + portable (son)
- Dispositif : Groupes de 6 ou 7 élèves
  Coin regroupement

S.	Titre	Durée	Objectif principal
①	Un premier album : Le voleur de poule	2x20'	- Évaluer la compréhension de l'album
②	Description des images	30'	- Décrire les images de l'album et décrire les actions des personnages en les justifiant par les éléments visuels.
③	Organisation des images	35'	- Justifier l'ordre chronologique de certaines images en articulant les notions de cause/conséquence et d'avant/après.
④	Les pensées des personnages	40'	- Faire des inférences en écrivant les pensées des personnages.
⑤	Dans la tête des personnages	30'	- Se mettre à la place des personnages pour identifier ce qui motive leurs actions.
⑥	Jouer l'histoire	40'	- Se mettre à la place des personnages pour identifier ce qui motive leurs actions.

⑦	Une nouvel album : Mademoiselle Coton	2x20’	- Évaluer la compréhension de l’album

Bilan :

Annexe 2 : Verbatims des rappels de récit en élémentaire

Découverte 1 - groupe A

- Laura : En fait ils étaient en train de jouer, enfin l'ours, le coq, le lapin et la poule... Enfin la poule elle était en train de manger. Et après à un moment le renard il vient prendre une poule et il la vole.
- Théo : T'as oublié quelque chose, quand ils sont sur la table quand ils sont en train de manger.
- Laura : Bin oui j'ai dit ça.
- Théo : Non, t'as dit que le coq, mais les autres aussi parce que y'a les tartines, le beurre et tout ça sur la table.
- Laura : Oui et après le renard il a pris une poule et il l'a volée. Et après le lapin, le coq et l'ours ils sont venus essayer de reprendre la poule.
- Salim : Oui c'est la course-poursuite ! Et ensuite ils sont tous fatigués donc du coup ils courent moins... Ils courent plus ils marchent. Et après on voit que c'est la nuit avec le renard dans un arbre en train de dormir avec la poule. Et après, le lendemain ils continuent la course poursuite et ils vont sur une montagne. Y'a plein de petits passages qui ont déjà été creusés, c'est comme un… Un labyrinthe un peu. Et le renard il va dans le terrier, dans son terrier et après il dort avec la poule.
- Théo : Non c'est pas un terrier c'est une montagne.
- Salim : Bin parce que il est dans la montagne.
- Théo : Bin oui c'est une montagne. Ou un volcan parce que y'a pas trop d'herbe dessus.
- PE : Ce qu'il appelle le terrier c'est le trou, la petite galerie et ce trou se trouve bien à l'intérieur d'une montagne. Donc le renard et la poule sont à l'intérieur de la montagne oui, et ? Romane.
- Romane : Après l'ours il essaye d'aller dans le passage et il arrive pas et après il faisait nuit ils sont allés tout en haut de la montagne. Ils ont dormi en haut et la poule et le renard ils ont dormi dedans. Et le lendemain ils ont… Le renard il est parti et après l'ours il a continué à le suivre.
- Salim. : Le renard il est parti avec la poule.
- Laura : Oui et l'ours avec le lapin et la coq. Et le coq.
- Romane : Après le renard et la poule ils sont allés dans une barque. Ils sont partis sur la mer et après l'ours il faisait la barque.
- Théo: T'as oublié un petit moment, c'est quand ils vont dans la maison...
- Laura : Mais non ça c'est après.
- Romane : C'est après. Ils vont dans l'eau et après ils atterrissent dans l'île.
- Laura : Dans une île là où y'a une maison.
- Théo : Ah oui.
- Romane : Donc après le lapin et le coq ils sont montés dessus,
- PE : Ils sont montés sur quoi ? Ou qui ?
- Romane : Sur l'ours. Il faisait le bateau ! Et y'avait des petits poissons qui faisaient un gros poisson. Et après ils sont arrivés à la maison. Après la poule et le renard ils sont rentrés chez le renard après l'ours, le lapin et le coq ils sont rentrés et après ils étaient fâchés l'ours, le coq et le lapin et après la poule elle a dit tout et après ils étaient plus énervés

- PE : C’est quoi tout ?
- Romane : La poule elle avait dit que le renard il voulait juste jouer avec la poule.
- Laura : Comment tu sais qu’il a dit ça ?
- Romane : Bin parce que t’as pas vu, dans le terrier dans un moment il jouait avec la poule
- Laura : Il jouait ?
- Théo : Oui là il jouent aux échec
- Romane : Voilà, après ils sont partis
- PE : Qui ?
- Salim. : L’ours, le lapin et le coq. Et après c’est tout.
- Théo : T’as oublié un détail : C’est quand ils sont dans la maison et que l’ours il dit je sais pas mais je crois qu’il dit quelque chose comme ça “renard redonne-nous la poule” euh… Elle est à lui quoi. Et après le renard il fait un gros câlin à la poule et l’ours il dit “ Bon c’est pas grave tu peux la garder”. Et après ils partent dans une barque.
- Salim. : Et le renard et la poule ils disent au revoir ! Mais le renard il a pris une plume à la poule !
- Théo : Peut-être le renard il va manger la poule !
- Salim. : Non ils font la fiesta ! Ils mettent AC/DC et ils dansent du disco !
- PE : Vous avez des choses à ajouter ?
- Classe : Non.

Découverte 1 - groupe B

- Julia : En fait c'était un ours, une poule, un coq et un lapin qui habitaient dans la forêt avec… Avec tout le monde. Et l'ours il invite à manger le lapin. Et à un moment le renard il vient et il prend la poule. Et en fait du coup, le coq, l'ours et le lapin ils sont partis pour reprendre la poule.
- Antoine : En fait c'était pas ils sont partis pour reprendre la poule c'était le renard il est arrivé, il a pris la poule, il est reparti et après ils ont vu que la poule était plus là et du coup ils sont partis à la recherche de la poule.
- David : Mais d'abord y'a une petite maison dans la forêt. le renard il est dans les buissons on le voit là. L'ours il sort de la maison. Le lapin il ouvre la fenêtre et après le renard prend la poule et le lapin presque il tombe de sa chaise.
- Julia : Et du coup le lapin il était sur les épaules de l'ours et le coq il était sur la tête du lapin, il y avait des oiseaux tout ça, enfin c'était dans la forêt quoi. Mais à un moment il commençait à faire nuit et l'ours il était fatigué.
- David : Le lapin aussi, le coq aussi. Le renard avec le poulet il courait aussi mais le poulet on dirait qu'il était moins fatigué.
- PE : De qui parles-tu quand tu dis le poulet ?
- David : La poule.
- Sirine : Bin déjà le renard il commençait aussi à être un peu fatigué après bin ils montent sur un arbre et ils dorment. Après le lendemain…
- David : Le lendemain…
- Sirine : Après le lendemain les amis à la poule...
- David : Les amis de la poule.
- Sirine : Les amis de la poule ils sont venus, ils ont essayé de courir mais le renard il est entré dans un trou et l'ours lui il était tellement gros qu'il a pas pu rentrer.
- David : Y'a quelques petits détails qui sont oubliés : D'abord le renard il se réveille, il part vers la montagne, l'ours, le coq, le lapin le remarquent, ils suivent et après le renard est passé tellement vite par le passage que les autres ils ont pas vu par quel passage il paissait.
- Samy : D'abord l'ours il essaye, pendant qu'il est coincé le renard et la poule ils jouent.
- David : Après c'est la nuit. Le renard il dort avec le poulet.
- Samy : La poule
- David : La poule
- Tao : Mais aussi l'ours, le lapin et le coq ils font un feu pour pas avoir froid ! Et en fait c'étaient pleins de montagnes toutes pareilles.
- Nora : Après ils sont arrivés sur la plage et après le coq, l'ours et le lapin sont arrivés dans la maison, ils étaient en rage contre le renard et après la poule a dit que c'était pas sa faute et après l'ours, le lapin et le coq sont partis et le renard et la poule sont restés ensemble.
- Julia : Non, en fait c'est plutôt avant qu'ils partent l'ours, le lapin et le coq bin déjà je trouvais qu'ils ont plutôt

expliqué que c'était devenu son ami et ils ont bu un jus dans la maison du renard

- David : Peut-être c'était du thé, ça ressemble à du thé.
- Sirine : Et après leurs amis bin ils ont partis sur le canoë.
- Antoine : C'est plutôt une petite barque.
- Julia : Ah mais on a oublié quand ils étaient sur l'eau !
- Antoine : Et après à la fin ils ont vu que le renard et la poule s'entendaient bien.
- Julia : Oui mais avant l'ours il a fait le bateau !
- Antoine : Mais ça c'était avant.
- PE : Avant quoi ?
- Antoine : Avant qu'ils arrivent à la maison.
- PE : Donc d'abord ils vont sur l'eau et après ils arrivent à la maison ?
- Antoine : Oui parce que la maison elle est sur une île !
- Julia : Et après c'est ce qu'elle dit Ibtissem.
- Nora : Oui sur l'île ils sont allés dans la maison du renard et puis après l'ours, le lapin et le coq ils sont repartis.
- Tao : Bin ils ont vu que la poule et le renard ils s'aimaient bien avant.
- David : Et ça finit avec les adieux.
- PE : Très bien, on s'arrête là alors.

Découverte 2 - groupe A

- Théo : La petite fille elle amenait des glaces et la poule elle jette des taches. Enfin elle jette pas mais elle met de la confiture ou euh des trucs comme ça et ça fait pleins de taches sur la robe toute blanche de la petite fille et après du coup y'a les animaux ils partent et elle veut les rattraper.
- Laura : Peut-être que la petite fille elle préférait avoir sa robe blanche alors les tâches ça l'a mise en colère.
- Noah : Les animaux ils avaient peur de se battre et du coup ils sont tous partis.
- Laura : Et la poule elle en a mis partout après en plus alors ça a encore plus énervé la petite fille.
- Théo : Donc la petite fille elle est partie à leur poursuite, des animaux pour se venger ! Et les animaux eux ils sont partis se cacher.
- Noah : Du coup ils sont partis se cacher et elle part à leur poursuite. Après elle va dans le potager, elle cherche la souris et elle la trouve pas donc elle en a marre alors elle repart.
- Laura : Et elle se salit encore plus.
- Noah : Après elle part dans les fleurs, elle essaye de chercher le kangourou mais elle le trouve pas, par contre elle voit un terrier alors elle y va mais c'est pas le terrier du blaireau qu'elle cherche c'est celui du lapin.
- Laura : Mais elle peut pas rentrer parce qu'elle est trop grande comparée aux autres.
- Noah : Après du coup bin elle part dans la forêt.
- Laura : Elle se salit encore plus.
- Théo : Comme d'habitude. Et puis après elle cherche le raton-laveur mais il est parti alors elle continue son chemin dans la forêt.
- Salim : Elle est vraiment pas contente.
- Théo : Elle a la tête énervée regarde bam.
- PE : Qui continue ? Hugo.
- Noah : Elle trouve le renard dans une branche, elle essaye de grimper mais elle y arrive parce que la branche elle est trop haute.
- Laura : Elle se salit encore plus.
- Salim : J'voulais dire la suite.
- PE : On t'écoute Salim.
- Salim : Bin elle arrive dans un endroit où il y a plein de champignons et la elle court après la poule.
- Laura : Et elle se salit encore plus.
- Salim : Ouais, et y'a pleins de champignons, elle aurait pu faire une omelette.
- Laura : J'aime pas moi.
- Salim : Et la elle voit toutes ses tâches et elle est contente. Parce que y'a pleins de couleurs.
- Théo : Et ça fait plus les saisons, c'est plus joyeux. Que blanc ça fait comme les nuages c'est pas très beau.
- Laura : Donc elle est joyeuse elle aussi !
- Théo : Ah oui et elle sourit même !

- Salim : Et ils rentrent à leur maison et ils se tachent tous. Et ils font la fête parce qu'ils sont réconciliés ils se tachent tous.

Découverte 2 - groupe B

- Julia : En fait, c'est des animaux qui sont à table et y'a une petite fille qui amène à boire. Après elle s'assoit et elle parle avec les animaux et après la poule sans faire exprès elle fait tomber à manger sur la petite fille. La poule elle le voit pas alors elle continue à rigoler et elle continue à en mettre sur elle alors la petite fille elle se met en colère.
- David : Elle est surprise aussi un peu parce que y'a un truc qui est tombé sur elle et ça surprend, c'est un peu énervant parce que t'es obligé de prendre une serviette et tout et des fois ça part pas…
- Sirine : J'ai une question : La table avec les animaux ça a un rapport le renard et la poule ?
- PE : Non c'est une autre histoire avec de nouveaux personnages. La poule tâche la robe de la petite fille d'accord et ensuite ?
- David : Et bin la petite fille comme elle est en colère la poule, la belette et la souris, le lapin et le kangourou ils partent parce qu'elle a peur.
- Antoine : Ils ont peur c'est les animaux
- David : Après c'est une course poursuite, elle veut rattraper les animaux alors elle cherche, elle cherche.
- Samy : Elle arrive dans un potager, elle cherche un petit peu partout, derrière les citrouilles tout ça et elle cherche, elle espère trouver le renard mais il est caché.
- Jacques : Je pense qu'elle veut trouver la poule en plus important parce que c'est elle qui a sali la robe. Je pense que c'est plutôt la poule.
- Tao : Et du coup elle essaye de faire attention parce que y'a plein de citrouilles tout ça mais elle trouve pas le renard.
- David : Ah ouais ah oui elle s'est encore plus salie.
- Antoine : Après elle va dans le terrier, comme l'ours, pour en attraper un autre mais elle rentre pas. Elle essaye de traverser des pousses d'arbres, elle essaye de grimper sur l'arbre pour attraper le renard.
- David : Elle est triste un peu.
- Julia : Non regarde sa tête !
- David : Bin si elle est triste parce que les animaux ils se sont tous enfuis.
- Julia : Elle est plutôt très très en colère, elle guette la poule comme ça. Et elle voit même pas qu'elle rajoute des taches !
- Antoine : Elle y va comme à fond !
- Julia : Et elle a les cheveux tout en bazar !
- David : Mais d'un coup, elle se rend compte qu'elle a sali sa robe et elle est encore surprise à cause des tâches.
- Samy : Avec toutes les couleurs toutes les couches quand elle allait dans la terre tout ça, ça fait pleins de petites taches sur la robe et ça fait des trucs colorés et maintenant elle est contente parce que sa robe elle est colorée. Enfin elle est un peu étonnée aussi, elle ouvre la bouche comme ça.
- Julia : Parce qu'avant elle était toute moche
- Antoine : Elle est contente alors maintenant parce que la robe elle est en couleur. Et les animaux ils reviennent parce qu'ils voient qu'elle est plus en colère.
- Julia : Et elle a retrouvé tous ses amis et après ils dansent. Ils ont retrouvé le sourire !

- Samy : Des amis animaux qui peuvent pas comprendre parce que la poule ça fait cot cot.
- Antoine : Après ils dansent et tout avec tous les animaux
- Samy : Et y'en a d'autres qui arrivent, l'escargot, le corbeau, les tortues, les écureuils...
- Jacques : Normalement les tortues ça vit pas dans la forêt hein !
- Samy : Des fois ça vit dans la forêt.

Annexe 3 : Grilles d'analyse des quatre verbatims en élémentaire

Groupe A

	DÉCOUVERTE 1	**DÉCOUVERTE 2**
Nombre d'élèves intervenant	5	4
Nombre d'interventions de l'enseignant	5	2
Ordre chronologique de l'histoire	Respecté	Respecté
Eléments de description des personnages	Non observé	- "elle sourit" - "elle a la tête énervée"
Eléments de description du décor	- "y'a les tartines, le beurre et tout ça sur la table" - "Y'a plein de petits passages qui ont déjà été creusé" - "y'a pas trop d'herbe dessus" - "Et y'avait des petits poissons qui faisaient un gros poisson"	- "il y a pleins de champignons"
Nombre de propositions décrivant les actions des personnages	33 propositions	21 propositions
Nombre de propositions évoquant le but des personnage	1 proposition	7 propositions
Mots ou expressions évoquant les émotions/sentiments	- "fâchés" - "énervés"	- "peur" - "colère" - "énervé" (x2) - "pas contente" - "joyeuse" - "elle en a marre"
Eléments d'interprétation	- "Peut-être le renard il va manger la poule !" - "Non ils font la fiesta ! Ils mettent AC/DC et ils dansent du disco !"	Non observé

Groupe B

	DÉCOUVERTE 1	DÉCOUVERTE 2
Nombre d'élèves intervenant	6	7
Nombre d'interventions de l'enseignant	4	1
Ordre chronologique de l'histoire	Respecté (un retour en arrière)	Respecté
Eléments de description des personnages	Non observé	- "Ses cheveux ils sont tout en bazar" - "elle ouvre sa bouche" - "ils ont retrouvé le sourire"
Eléments de description du décor	- "y'a une petite maison dans la forêt" - "il y avait des oiseaux tout ça, enfin c'était dans la forêt quoi" - "c'étaient pleins de montagnes toutes pareilles"	Non observé
Nombre de propositions décrivant les actions des personnages	26 propositions	17 propositions
Nombre de propositions évoquant le but des personnage	2 propositions	7 propositions
Mots ou expressions évoquant les émotions/sentiments	- "en rage" - "ils s'aimaient bien"	- "colère" (x4) - "surprise" - "peur" (x2) - "triste" (x3) - "contente" (x3) - "énervant"
Eléments d'interprétation	Non observé	Non observé

Annexe 4 : Verbatims des rappels de récit en maternelle

Découverte 1 - Groupe 1

Benjamin : L'ours il court pour rattraper le renard il a la poule et même le lapin il est sur l'ours
Diego : Et l'ours il essaye d'attraper le renard
Lola : Il veut attraper le renard
Diego : Et après y a l'ours il est fatigué il pleure et après la poule le lapin et après le renard

Benjamin : Y a l'ours qui est fatigué même la poule mais pas le lapin. Et il y a le renard qui est même pas fatigué. Et là il est entrain de dormir dans un arbre
Diego : Y a des étoiles et la lune
Benjamin : Y a plein d'arbres et de buissons. Et là il est entrain de monter sur une montagne avec la poulette.
Enseignante : Je peux tourner la page?
Elèves : Oui !
Benjamin : Et là ils sont dans un terrier
Diego : On peut marcher là. Marcher marcher marcher marcher
Benjamin : Ils sont dans un terrier avec une bougie et ils jouent à quelque chose. Et là ils sont entrain de mettre l'ours là
[Interruption]
Benjamin : Ils sont entrain de jouer aux chèques
Enseignante : Ils jouent aux échecs. Je peux tourner ?
Elèves : Oui
Benjamin : Là ils dorment et eux ils dorment pas. Et y a des montagnes
Diego : Des montagnes. Y a la lune avec des étoiles
Benjamin : Et là il est à la plage mais il peut traverser grâce à la barque. Même y a l'ours qui est entrain de courir vers la barque
Enseignante : Vous êtes prêts pour la page suivante ?
Elèves : Oui
Benjamin : Là ils sont entrain de glisser sur des vagues, mais c'est du mauvais côté , ils sont du mauvais côté. Parce que eux ben parce que ils étaient dans des mers déchaînées, eux ils étaient dans une mer déchaînée. Là ils toquent à la maison du renard
Enseignante : Attention regardez bien ici parce qu'il y a plein d'images
Nour : Là ils sont entrain de faire quoi ?
Benjamin : Là y avait le renard et ils le grondent, et ils rigolent et lui il rigole pas
Enseignante : Regardez bien
Lola : Moi je vois pas
Enseignante : Regardez d'abord de ce côté
Lola : Et ben là ils étaient fâchés
Enseignante : Qui ?
Lola : Le ours
Enseignante : Et ensuite ?
Lola : Il est content et il pleure et il voulait la coq
Enseignante : Et la poule ?
Benjamin : Elle lui fait un câlin et un bisou
Enseignante : ça veut dire quoi ?
Benjamin : Je pense qu'elle veut rester avec le renard
Nour : Ah , elle reste avec le renard !
Enseignante : Vous allez maintenant comme je vous l'ai dit tout à l'heure me raconter cette histoire
Nour : Moi je ne raconte pas !
Enseignante : Alors qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire ?

Benjamin : L'ours et la poule et le lapin ils sont dans des mers déchaînées
Enseignante : Au début ?
Benjamin : Y a un lapin qui prend un goûter avec l'ours et le renard il prend la poule
Enseignante : Le renard il vole la poule et après ?
Lola : C'est parce que il s'en va avec la poule et l'ours et le lapin rattrapent le renard
Enseignante : Il essayent de rattraper le renard. Pourquoi ?
Lola : Pour, pour récupérer la poule
Benjamin : prendre la poule !
Enseignante : Et ensuite ?
Lola : Moi je ne sais pas
Enseignante : Ils vont où ?
Benjamin : Ils voooont dans la forêt
Enseignante : Que dans la forêt ?
Lola : Oui
Benjamin : A la montagne, ils sont dans le terrier du renard
Enseignante : Et la poule est-ce qu'elle a l'air contente ?
Aaron : Elle a peur
Benjamin : Non mais elle veut rester avec le renard
Enseignante : Et au début ?
Aaron : Elle crie, elle l'appelle
Enseignante : Et après ?
Benjamin : Elle s'endort et là elle est entrain de jouer aux chèques
Enseignante : Et après , qu'est ce qu'il se passe ? Ils traversent la forêt et quoi d'autre ?
Benjamin : La rivi… la mer mais eux ils sont dans une mer déchaînée mais eux non
Enseignante : Et après ?
Benjamin : Ils arrivent à la maison du renard
Enseignante : Et qu'est-ce qu'il se passe à la maison du renard ?
Benjamin : Et ben ils étaient entrain de boire un bon chocolat chaud et là il est en colère l'ours, et là il est furieux et ici il rigole
Enseignante : Qu'est-ce qu'elle dit à votre avis la poule là ?
Benjamin : Je ne sais pas
Nour : Mais pourquoi il est énervé ?
Benjamin : Parce qu'il a volé la poule le renard
Enseignante : Et le lapin et le coq est-ce qu'ils sont énervés ?
Nour : Oui
Benjamin : Non
Enseignante : Il a l'air énervé là ?
Nour : Non
Enseignante : Il a l'air quoi ?
Nour : Excité
Enseignante : Excité ?
Benjamin : Non triste
Enseignante :Et tout à la fin qu'est-ce qu'il se passe ?
Benjamin : Y a le renard avec une plume de la poule il fait ça
Enseignante : Est-ce que l'ours , le lapin et le coq récupèrent la poule ?
Benjamin : Non, ils partent l'ours,le lapin , le coq mais lui non
Enseignante : Qui lui ?
Benjamin : Le renard et la poule
Enseignante : Ils vont où eux ?
Nour : A la maison
Enseignante : de qui ?

Benjamin : Du renard
Enseignante : Elle vous a plu cette histoire ?
Elèves : Oui !
Nour : J'ai envie de la lire toute seule
Enseignante : Tu pourras. Et pourquoi la poule elle veut rester avec le renard alors à votre avis ?
Benjamin : Parce qu'elle aime bien le renard et moi je pense que le renard il a dit que il va reviendre souvent chez eux pour euh pour se faire un goûter chez le lapin
Enseignante : Ah oui c'est possible, peut-être que tu as raison

Découverte 1- Groupe 2

Nathan: Il est en colère là, lui il est en colère et même le coq.
Enseignante: Pourquoi ?
Nathan : Parce que le renard il a volé la poule
Enseignante : Est-ce que je peux tourner ?
Elèves : Oui
Nathan : Là ils sont fatigués
Saona : La poule elle est fatiguée et voulait s'endormir
Nathan : Il a monté dans l'arbre le renard
Saona: Oui il a monté dans l'arbre et il se couche
Nathan : Mais ça monte pas dans les arbres les renards
Nisrine: Tu peux tourner la page
Enseignante : Regardez bien et rappelez vous bien de ce qu'il se passe
Saona: Il a monté dans la montagne et eux ils sont fatigués les deux
Nathan : Non là ils courent, ils sont pas fatigués
Enseignante : Je peux tourner ?
Elèves : oui
Saona: Après il va dans la cabane avec la poule
Elève 3 : Je vois pas
Elève 2 : Je sais où il faut passer, là et après là
Nathan : Non c'est là
Enseignante : Qu'est-ce qu'il fait l'ours là ?
Nathan : Il essaye mais là on peut pas parce qu'on peut aller ailleurs
Enseignante : Mais pourquoi il ne peut pas lui ?
Nathan : Parce qu'il est trop gros
Enseignante : Je peux tourner
Elèves : Oui !
Nathan : Là ils sont tout là haut. Là ils dorment et là ils sont réveillés
Saona: Et puis là, là, ils dormant et ils ont du feu pour se réchauffer
Hugo: Fait nuit !
Enseignante : Je peux tourner ?
Elèves : Oui !
Saona: Il a sorti de, de , de sa maison et pis après il était vite dans le bateau, il était vite dans le bateau, il était vite dans le bateau là
Enseignante : Qui va vite dans le bateau ?
Nathan : Le renard
Enseignante : tout seul ?
Nathan : Non avec la poule. L'ours là il fait le bateau, là il fait le bateau et il a peur l'ours. Et ben eux ils rament et le renard, et puis la poule elle a des lunettes.
Saona: Il avait des poissons
Nathan: Plein de poissons peut-être 12 ou 13 ou 14 ou 15
Saona: La plein de poissons
Nathan : ou 60 ! ou 1000 ! / Là ils sont trempés et là y a des empreintes, ils sont tout mouillés
Elève 2 : Il avait des pattes noires, il avait des pattes noires et c'était tout noir
Nathan : Comme la nuit
Enseignante : Comment ça s'appelle ces pattes noires ?
Nathan : Des empreintes
Saona: Des empreintes de traces
Enseignante : Des empreintes ou des traces
Nathan : Et là ils sont rentrés, et l'ours, ils sont pas contents et ils veulent taper et puis après ils deviennent amis tous ensemble

Enseignante : Vous avez bien vu les filles ? Regardez bien
Léna : Et là y a le coussin
Interruption d'un élève d'un autre groupe
Saona: Et là ils sont rentrés ils sont fâchés
Nathan : Non mais là ils sont amis tout le monde
Enseignante : Ils restent fâchés tout le long ?
Saona: Ah mais c'est quoi ça sent mauvais
Nathan: Avant il avait pris la poule maintenant il fait un câlin et là ils deviennent tous amis. Mais lui il est un peu en colère encore
Enseignante : Pourquoi tu crois ?
Nathan : Ils restent ensemble et eux ils partent parce que le renard il était triste il voulait pas être tout seul
Enseignante : Et la poule vous croyez qu'elle est contente de rester avec le renard ?
Nathan : Oui là elle sourit , elle leur dit au revoir
Saona: Et pis ils partaient dans l'eau ils partaient chez eux
Enseignante : c'est où chez eux ? Qui me raconte l'histoire ? Qui sont les personnages ?
Nathan : Moi je te dis pas ! Je peux la lire moi ?
Enseignante : Alors qui sont les personnages ?
Nathan : Je connais, je connais, le renard !
Enseignante : Il n'y a qu'un personnage ?
Nathan : La poule , le coq, la poule et les poussins !
Enseignante : Il y a des poussins ?
Nathan : Oui
Léna: Non
Nathan : Mais y avait des poussins là aussi, mais au début y a les poussins aussi là
Enseignante : Qui d'autre comme personnage ?
Hugo: Le lapin
Enseignante : très bien !
Nathan : Mais là y a des poussins
Enseignante : Ah oui il y a des poussins c'est vrai , je les avais pas vu. Et en dernier le ?
Nathan : le coq ! Ben là la le renard caché dans les buissons et après il sort et il attrape la poule
Enseignante : Vous savez comment elle s'appelle cette histoire ? Le voleur de poule
Nathan : Comme.. Moi j'ai un jeu de renard chez moi, il prend les poules, tu les mets dans sa poche et après t'appuies …
Enseignante : Oui d'accord alors là je veux que tu me racontes l'histoire d'accord ?
Nathan : Puis après on voit sa culotte
Enseignante : Donc tu m'as dit le renard il fait quoi ? Il vole ?
Nathan : La poule !
Enseignante : Et après ?
Hugo : (Incompréhensible)
Saona: Ils sont en colère
Nathan : Ils vont le frapper… Ben moi j'ai des carries
Enseignante : Ils vont où pour attraper la poule ?
Nathan : Je sais pas… Dans la forêt des arbres
Enseignante : Mais aussi dans la … ?
Nathan et Léna : Montagne !
Enseignante : Où aussi ? (geste)
Nathan et Léna : Dans la mer
Enseignante : Et la poule est-ce qu'elle est contente ?
Nathan : mmh non
Léna: Si !
Nathan: Non elle est pas contente

Enseignante : Et à la fin qu'est-ce qu'il se passe ?
Nathan : C'est que à la maison qu'ils l'attrapent
Enseignante : Dans la maison de qui ?
Nathan : Ben du renard. Et l'ours il a pris un bout de bois pour lui taper la tête, l'ours il a pis un bout de bois
Enseignante : Pour taper qui ?
Nathan : Le renard
Enseignante : Et il le fait ?
Nathan: Non parce que après le renard il lui fait un calin même la poule et un bisou
Enseignante : Et après ?
Nathan : Ben ils sont devenus amis lui , lui ,lui et il est en colère toujours le coq.
Enseignante : Ah le coq est toujours en colère ? Pourquoi ?
Léna : Oui
Nathan : Parce que c'est sa chérie
Enseignante : AH donc la poule elle est amoureuse de lui ?
Nathan : Non du renard
Léna : Mais là il croit qu'il va le taper
Enseignante : Il le fait ?
Nathan : Non parce qu'ils sont devenus amis
Enseignante : Et la poule elle leur dit quoi à votre avis ?
Saona : Elle dit tapez le la pas, tapez pas le
Enseignante : Et pourquoi
Saona : Parce que c'est un voleur de poule
Enseignante : Et à la toute dernière page alors ?
Nathan : Après ils repartent l'ours
Léna : Et le lapin
Enseignante : Ils repartent avec la poule ?
Elèves : Non
Hugo (incompréhensible)
Enseignante : Pourquoi ?
Nathan : Parce qu'il était tout seul le renard il était triste
Enseignante : Ah ils sont copains alors maintenant ?
Saona : Ils sont amoureux
Léna : Non copains
Enseignante : Et toi Nisrine ?
Nisrine : Copains
Enseignante : Et toi Hugo ?
Hugo : Il sont amoureux
Enseignante : Est-ce qu'elle vous a plu cette histoire ?
Elèves : Oui

Découverte 2 - Groupe 1

Chagrin d'ours :
Groupe 1 :
Benjamin : Mais ça s'appelle comment ? D'abord tu dois nous dire
Nour : Oui ! Dis-nous
Enseignante : Alors , vous êtes prêts ?
Benjamin : Oui mais est-ce tu peux nous dire son nom avant ?
Enseignante: Je vous le dirais à la fin
Nour : Non
Benjamin : Y a un petit nounours qui est dans la main du grand ours , et le grand et le petit ours et le loup il prend le petit ours et…
Nour : Il le vole !
Benjamin : Et il court et le grand ours il se réveille et il a vu le loup
Enseignante: Tout le monde a bien vu ?
Lola : Non moi j'ai pas parlé !
Nour : Moi j'ai bien vu
Enseignante : Je n'ai pas dit parler, est-ce que tu as bien vu ?
Lola : Non
Enseignante : Alors rapproche toi et observe bien. Tu as dit qu'il se passe quoi ?
Nour : Il court
Benjamin : c'est moi qui l'a dit !
Nour : Han ! Il le jette !
Benjamin : Et le loup il jette le petit nounours violet et le grand ours il pleure
Nour : Il pleure
Benjamin et Nour : Après il mange le loup
Nour : Et après on voit sa..
Enseignante : Qui mange le loup ?
Benjamin et Nour : L'ours
Enseignante : Le grand ou le petit ours ?
Elèves : Le grand
Aaron : après il vient voir le tigre
Benjamin : Non le lion et ap… et le lion il prend le petit ours
Enseignante : encore ?
Lola : Il a retrouvé le petit ours de le grand ours papa
Nour : En fait tout le monde veut le voler lui
Benjamin : Et là il mange le… le lion
Nour : Et là il le tient et il mange , il a failli manger, et là il est derrière lui il l'a attrapé
Benjamin : Et il l'a jeté
Enseignante: Qu'est-ce qu'il ressent l'ours à votre avis ?
Lola : Il va manger le tigre et après…
Enseignante : Mais qu'est-ce qu'il pense dans sa tête quand le lion lui prend son doudou ?
Benjamin : Il va manger le lion
Lola : C'est parce que c'est parce que il le jette !
Enseignante : Comment il se sent l'ours ?
Lola : Il vole
Nour : Il lui vole parce que..
Moi : Mais comment il se sent : est-ce qu'il est content ou pas ?
Nour : Il est pas content
Benjamin : Non, il est triste
Enseignante : Aaron , assieds toi
Benjamin : et il l'a mangé

Nour : Le tigre et le loup
Enseignante : Ce n'est pas un tigre, c'est un lion
Benjamin : il y a un oiseau et il a volé le petit ours violet
Enseignante : Encore
Nour : Oooh
Lola : Oui et il est perdu encore
Benjamin : Et là il l'a jeté
Enseignante : Qu'est-ce qu'il va se passer alors à votre avis
Benjamin : Je pense que tous les animaux ils vont volé le doudou à le grand ours
Enseignante : Et l'ours il va faire quoi ?
Benjamin : Il va le manger
Enseignante : Vous pensez ?
Elèves : Oui
Benjamin : Non , il mange ses œufs
Enseignante :Oui c'est vrai
Aaron : Il mange les œufs de qui ?
Benjamin : De l'oiseau !
Nour : De l'oiseau
[Interruption]
Nour : En plus on les voit les loups et tigres
Enseignante : Le loup et le lion
Nour : Il pleure
Enseignante : Il est triste ?
Nour : Oui, très triste
Benjamin : Cette fois c'est l'éléphant qui le vole. Et là il s'endort avec le petit ours
Lola : Un éléphant !
Benjamin : Il s'est endormi et là il le réveille et il le jette avec sa trompe
Enseignante : Tout le monde a vu ?
Elèves : Oui
Nour : Ah non moi j'ai pas vu
Benjamin : Et là il a mangé l'éléphant
Enseignante : Qui ?
Benjamin : L'ours
Nour : Le loup
Benjamin : C'est un ours !
Nour : Un tigre
Lola : Manon?
Enseignante : Et cet animal c'est quoi ?
Benjamin : Une pieuvre
Nour :Une pieuvre
Enseignante : Il va se passer quoi à votre avis maintenant ?
Lola : Il a des tontacules
Enseignante : Oui tu as raison
Aaron : C'est ça des tentacules
Benjamin : Et ben il va manger la pieuvre
Enseignante : Vous êtes d'accord avec l'idée de Benjamin ?
Elèves : Oui !
Enseignante : Pourquoi ?
Benjamin : Parce qu'elle va jeter le doudou
Nour : Avec ses tentacules
Enseignante : On vérifie ?

Elèves : Oui !
Nour : Ah oui il mange la pieuvre
Aaron : Ouais
Benjamin : Non la pieuvre elle lui rend !
Nour : Oui elle lui rend
Aaron : Et après elle le… mange
Benjamin : Et le loup il fait sortir le, le..
Nour : Non, il est devenu grand donc il peut garder le loup dans son ventre
Enseignante : Est-ce qu'il le garde alors ?
Elèves : Non
Nour : Il le fait sortir lui et l'éléphant et le loup
Enseignante : Et le ?
Nour : Lion
Enseignante : Et les ?
Benjamin : léphant. Et les œufs !
Nour : Et les œufs
Enseignante : Est-ce que ce sont toujours des œufs ?
Nour : Oui
Benjamin : Non !
Aaron : Et après la panthère…
Enseignante : Qu'est-ce qu'il s'est passé avec les œufs ?
Benjamin : Ils ont éclos
Enseignante : oui très bien Benjamin, les œufs ont éclos, les petits oiseaux sont nés
Aaron : Après la panthère elle part et et et après elle dit pardon parce que…
Benjamin : Et là ils partent !
Aaron : Et ils partent
Enseignante : Qui part ?
Benjamin : L'oiseau, l'éléphant, le lion et le loup
Benjamin : Et l'ours il s'endort… avec son petit nounours
Aaron : Avec son petit nounours
Nour : Avec son petit nounours
Benjamin : Avec son petit nounours violet
Enseignante : Est-ce que c'est un vrai ours ?
Elèves : c'est un doudou
Enseignante : c'est une peluche ?
Aaron : oui, c'est une peluche
Enseignante : Qui me raconte l'histoire ?
Nour : Pas moi
Benjamin : Ben ça ça m'a donné faim
Enseignante : Ah bon ? Est-ce qu'elle vous a plu cette histoire ?
Elèves : Oui
Nour : Moi aussi ça m'a donné faim
Benjamin : ça me donne envie de manger des beignets au chocolat
Enseignante : Qui sont les personnages de l'histoire ?
Benjamin : L'ours, le loup, le lion , l'oiseau. Ça m'a donnée faim cette histoire
Lola : Et après le lion et après le l'éléphant
Enseignante : Et ?
Lola : Une pieuvre avec des tontacules
Enseignante : Avec des tentacules. Combien de personnages alors ? (en montrant sur mes doigts)
Elèves : 1,2,3,4,5,6,7
Benjamin : Cette histoire elle m'a donné envie de manger des beignets au calamar

Nour : Et moi..
Enseignante : Qui m'explique ce qu'il se passe dans cette histoire ? Lola
Lola : Ce matin l'ours il voulait manger le renard, l'ours et…
Enseignante : Il mange qui ?
Nour : Le renard
Enseignante : Est-ce qu'il y a une renard dans l'histoire ?
Aaron : Non, y a un loup
Enseignante : Oui c'est un loup, pas un renard
Lola : L'ours il veut manger le loup
Enseignante : Pourquoi ?
Lola : c'est parce qu'il a mangé le lion et il va manger le oiseau et l'éléphant
Enseignante : Oui, qui aide Lola ? Pourquoi l'ours a mangé le loup, le lien, l'oiseau et l'éléphant ?
Nour : Parce que ils l'ont volé
Benjamin : Non parce qu'ils ont jeté le doudou
Enseignante : Le doudou de qui ?
Benjamin : de l'ours
Nour : Mais en fait l'ours c'est pas un tout petit..
Enseignante : Est-ce que tous les animaux ont jeté le doudou ?
Nour : Oui
Enseignante : Tous ?
Benjamin : Non pas l'ours
Lola : Un seul
Nour : Un seul, trois seul et cinq seul
Enseignante : Comment ça finit alors ?
Lola : Ben ce matin une pieuvre de l'eau après elle avait partout des tontacules, elle était plongée comme ça de sa tête
Enseignante : Et comment ça se passe avec la pieuvre ?
Benjamin : Et ben la pieuvre elle donne le doudou à l'ours !
Enseignante : Ah , elle le jette pas ?
Benjamin : Non parce qu'elle est très gentille la pieuvre
Enseignante : Et qu'est-ce qu'il se passe après ?
Benjamin : C'est la fin
Lola : Et Manon je veux te dire quelque chose
Enseignante : Et qu'est-ce qu'il fait l'ours après ?
Nour : Il s'endort
Benjamin : Il dit merci
Aaron : Après il s'endort
Enseignante : Directement ? Avec tous les animaux dans son ventre ?
Benjamin : Non après il va dormir et il enlève tous les animaux de sa bouche
Enseignante : Comment il se sent alors l'ours à la fin ?
Nour : Bien

Découverte 2 - Groupe 2

Enseignante : Alors, nous allons découvrir une nouvelle histoire en images comme Le voleur de poule. Ensuite vous devrez me raconter l'histoire, comme la dernière fois. Comment on peut faire pour bien comprendre une histoire vous vous souvenez ?
Lydia : Il faut bien écouter
Enseignante : mais là il n'y a que des images comme dans le voleur de poule, vous vous souvenez ? Donc il faut bien ?
Nathan : Regarder !
Enseignante : Elle commence de ce côté l'histoire vous vous souvenez ?
Nathan : Ben là l'ours il dort avec son doudou bébé
Enseignante : Ca commence ici jusque là
Nathan : Et après le re… le loup il le prend, l'ours il se réveille. Il s'enfuit le loup avec le doudou de l'ours
Enseignante : Est-ce que vous avez bien vu ? Je peux tourner
Elèves : Oui
Nathan : Et là moi je sais
Enseignante : Tu l'a déjà regardé tout à l'heure, laisse les copains regarder
Léna : Et après le loup …et après l'ours il attrape le loup
Nathan : Non il l'a pas attrapé. Après il va le manger
Enseignante : Chut !
Nathan (en chuchotant) : Après il va le manger
Nathan : Dans son estomac t'as vu
Enseignante : Noah décale toi
Nathan : Pourquoi là c'est rouge comme ça ?
Enseignante : Parce que celui qui a dessiné il a choisi de mettre du rouge
Nathan : Il a mangé le loup l'ours
Enseignante : Nisrine ce n'est pas moi qu'il faut regarder, c'est le livre. Je peux tourner ?
Elèves : oui !
Nathan : Là c'est le lion qui l'a pris. Là le doudou il était posé, le loup il le prend et là il rigole
Enseignante : c'est bon ? Souvenez-vous bien, gardez l'histoire dans votre tête pour la raconter après.
Elèves : Oui !
Léna : Et après le lion il jette le doudou
Nathan : L'ours il va le manger
Léna : Non ils se bagarrent
Enseignante : Qui va manger qui ?
Nathan : L'ours il va manger le lion. Tu vois
Et il a grossit maintenant. Et là il lui prend le doudou là
Léna : Et là il grimpe
Nathan : Il est dans le panier et il le prend
Enseignante : ça s'appelle un panier ça ?
Léna : Non
Enseignante : Comment ça s'appelle alors ? La maison des oiseaux ?
Elèves : Euuuuh…
Léna : Un nid !
Nathan : Oui un nid
Enseignante : Très bien
Noah : Un nid
Léna : Un nid d'oiseau
Nathan : Et là il a mangé les œufs
Enseignante : Pourquoi ?
Nathan : Parceque… pour pour euh.
Enseignante : Parce que la maman oiseau elle a ?
Nathan : Pris le doudou

Enseignante : Comment il se sent alors l'ours ?
Nathan : Il pleure, il pleure
Nisrine : Je vois rien
Noah : Ouin ouin
Léna : Oui il pleure
Nathan : Là c'est un éléphant qui l'a pris pour dormir
Enseignante : Encore ?
Nathan : Oui et après il l'a jeté l'éléphant le doudou. Là il va manger l'éléphant l'ours
Enseignante : Vous êtes d'accord ?
Elèves : Oui
Nathan : Ou c'est l'éléphant qui va manger l'ours. / Ah oui il a mangé l'éléphant ! Mais maintenant il a beaucoup grossit et si il mange une pieuvre il va encore être plus géant
Noah : Il va éclater !
Enseignante : C'est quel animal ça tu as dis ?
Nathan : La pieuvre
Enseignante : Qu'est-ce qui va se passer maintenant à votre avis ?
Nathan : il va la manger !
Enseignante : Tout le monde pense comme Nathan ?
Noah : Ben oui
Enseignante : Quelqu'un a une autre idée ?
Lydia : Moi j'ai une autre idée, la pieuvre elle va manger l'ours
Enseignante : Et toi Nisrine tu en penses quoi ?
Nisrine : Moi je pense qu'elle va manger l'ours
Enseignante : Et toi Hugo ?
Hugo :L'ours..manger la pieuvre
Enseignante : Tu penses comme Nathan alors. Et Léna ?
Léna : Que l'ours il va manger la pieuvre
Nathan : On est trois / Il prend le doudou l'ours
Enseignante : Qu'est-ce qu'elle fait alors la pieuvre ?
Léna : Elle lui rend le doudou
Lydia : Après..Regarde il est grand !
Léna : Après la pieuvre elle a donné son doudou
Nathan : Là après là l'ours il fait sortir le loup après le lion et l'éléphant de son ventre. Comme ça là il les fait sortir
Hugo : Ah d'accord !
Lydia : Et après il s'endort
Enseignante : tout seul ?
Lydia : Oui
Nathan : oui oui oui oui oui
Lydia : Regarde moi j'ai des ballerines
Nathan : L'ours il ressemble à Becca parce qu'il est violet de la même couleur, violet foncé
Enseignante : Alors , maintenant qui me raconte un peu ce qu'il s'est passé dans cette histoire ? Oui Léna on t'écoute
Léna : La..
Nathan : Je peux le relire ?
Enseignante : Attends pour l'instant on raconte l'histoire et on écoute Léna
Léna : L'ours d'abord il garde son doudou /
Enseignante : Et après ?
Lydia : y a un loup
Léna : Oui y a un loup à côté
Enseignante : Et qu'est-ce qu'il fait ?

Lydia : Il prend le doudou
Léna : Il prend le doudou
Lydia : Et l'ours il se réveille
/
Enseignante : Qu'est-ce qu'il se passe après ?
Lydia : euuuh.. après après
Léna : L'ours il part pour chercher son doudou
Enseignante : Et qu'est-ce qu'il se passe avec le loup ?
Léna : Et ben…le loup il donne le doudou
Nathan : Nooon, c'est que la pieuvre qui donne le doudou à l'ours
Enseignante : Qu'est-ce qu'il se passe avec le loup alors ?
Nathan : Le loup il est mangé par l'ours
Enseignante : Et qui arrive après ?
Elèves : Euuuh
Léna : l'ours
Nathan : Le lion
Enseignante : Ensuite ?
Nathan : L'éléphant
Enseignante : Et ?
Nathan : L'aigle. Et après la pieuvre qui lui rend le doudou
Léna : Et après l'ours il se rendort
Enseignante : Avec qui ?
Nathan : Son doudou bébé
Enseignante : Tout de suite ?
Lydia : Il fait quelque chose avant
Nathan : Il enlève de sa bouche les loup, l'éléphant
Léna : Et le lion
Enseignante : Il a mangé que trois animaux l'ours ?
Nathan : Les œufs
Lydia : Les oeufs
Léna : deux œufs
Hugo : deux œufs
Enseignante : Des œufs de quoi ?
Nathan : D'aigle
Enseignante : Est-ce que ce sont les œufs que recrache l'ours ?
Lydia : Des animaux
Enseignante : Regardez , je vous remontre. Est-ce que les œufs ressortent du vendre ?
Hugo : Oui
Lydia : C'est des petits
Nathan : Il sont éclos
Enseignante : Oui très bien Nathan, ils ont éclos, donc qui est-ce qui sort?
Lydia :des Bébés oiseaux
Enseignante : Est-ce que cette histoire vous a plu ?
Elèves : Oui
Vous préférez celle-ci ou le voleur de poule ?
Léna : Le voleur de poule !
Enseignante : Et est-ce que vous savez comment elle s'appelle cette histoire ? Chagrin d'ours. Vous savez ce que ça veut dire ?
Nathan : ça veut dire qu'on l'embête, ça veut dire qu'on fait que l'embêter
Enseignante : Pas tout à fait, c'est quoi un chagrin ?
Lydia : ça veut dire qu'on est triste

Enseignante : Oui Lydia tu as raison, avoir un chagrin c'est être triste

Annexe 5 : Grille d'analyse des verbatims des deux groupes d'élèves de maternelle

Groupe 1

	Découverte 1	**Découverte 2**
Nombres d'élèves intervenant	**5** **Répartition :** **B : 31** **L : 10** **N: 9** **D :5** **A : 2**	**5** **Répartition :** **B :48** **L : 18** **N : 42** **D : 0** **A : 12**
Nombres d'interventions de l'enseignant	**36**	**57**
Eléments rendant compte de la chronologie de l'histoire	**Ordre chronologique pas respecté**	**Ordre chronologique partiellement respecté (avec guidage)**
Eléments de description des personnages	**Non observé**	**Physique : -ours violet** **- petit nounours** **-Grand ours** **- petit ours violet** **-petit nounours violet** **- elle a des tentacules** **Caractère : Très gentille**
Eléments de description du décor	**-Y a des étoiles et la lune/ Ya la lune avec des étoiles** **-Y a plein d'arbres et de buissons** **-Et y a des montagnes (x2)** **-terrier** **-mer déchaînée** **-vagues** **- bougie**	**Non observé**
Mots évoquant les états émotionnels/ sentiments	**-peur / colère / furieux/ excité/ triste**	**triste/ pas content / il pleure(x 2)/ très triste/ bien**

Nombre d'unités de sens décrivant les actions des personnages	**22 propositions**	**46 propositions**
Nombre d'unités de sens évoquant le but des personnages	**1 proposition**	**4 propositions**
Eléments d'interprétation	**-"Le renard il fait comme ça avec une plume de la poule"**	**-Je pense que tous les animaux ils vont voler le doudou à le grand ours**

Groupe 2

	Découverte 1	**Découverte 2**
Nombres d'élèves intervenant	**5** **Répartition des interventions:** **Nathan : 46** **Léna : 8** **Saona : 18** **Hugo : 4** **Nisrine : 2**	**6** **Répartition des interventions :** **Nathan : 39** **Léna : 22** **Lydia : 16** **Noah : 5** **Hugo :4** **Nisrine : 2**
Nombres d'interventions de l'enseignant	**48**	**50**
Eléments rendant compte de la chronologie de l'histoire	**Pas respecté**	**Partiellement respecté (avec guidage)**
Eléments de description des personnages	**- il est trop gros** **- Elle a des lunettes** **- trempés / mouillés**	**-Grand x2** **-rouge** **-Géant** **- violet/ violet foncé** **-petits** **-il a grossit / il a beaucoup grossit**
Eléments de description du décor	**-Fait nuit** **- Il y a des « pattes noires » /empreintes** **- Il y a plein de poissons** **- Il y a le coussin** **- arbre** **- buisson** **-feu**	**Non observé**
Mots évoquant les états émotionnels/ sentiments	**Colère x3** **Fatigués x2** **Fatiguée** **Pas contents/ pas contente** **Fâchés** **Peur** **Elle sourit**	**il pleure** **Triste** **il rigole**

Nombre d'unités de sens décrivant les actions des personnages	**24 propositions**	**41 propositions**
Nombre d'unités de sens évoquant le but des personnages	**2 propositions**	**3 propositions**
Eléments d'interprétation	**-Relation de la poule et du renard : « ils sont amoureux » « Ils sont copains » - « Le coq il est en colère toujours parce que la poule c'est sa chérie »**	**-« Mais maintenant il a beaucoup grossit et si il mange une pieuvre il va encore être plus géant » « Il va éclater ! »**

Annexe 6 : Marottes des personnages du *Voleur de poule* utilisées en maternelle