



HAL
open science

Le langage d'évocation à partir de l'exploitation d'un album sans texte en classe de grande section

Valentin Gonsard

► **To cite this version:**

Valentin Gonsard. Le langage d'évocation à partir de l'exploitation d'un album sans texte en classe de grande section. Education. 2020. dumas-02990623

HAL Id: dumas-02990623

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02990623>

Submitted on 5 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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



MASTER MEEF mention 1er degré

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

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2019 – 2020

**LE LANGAGE D'ÉVOCATION À PARTIR DE L'EXPLOITATION D'UN
ALBUM SANS TEXTE EN CLASSE DE GRANDE DE SECTION**

Valentin GONSARD

Directeur du mémoire : Claude ANCELY

Assesseur : Laure HEINEN

Non soutenu du fait de la crise sanitaire

Résumé

À l'école maternelle, les élèves rencontrent chaque jour la littérature de jeunesse. Cette littérature est abondante et plurielle. Ce mémoire de recherche a pour vocation de s'intéresser à un genre particulier de cette littérature: les albums sans texte. On pourrait penser qu'il n'y a rien à lire dans ces albums sans texte, que ceux-ci ne sont pas exploitables du fait que la place du texte y est presque inexistante. Cependant, ces albums demandent un effort considérable de lecture d'images chez les élèves. Ce mémoire va s'intéresser à l'utilisation de ces albums sans texte chez les professeurs de maternelle. Il va notamment être question de l'exploitation possible de ces albums pour travailler le langage d'évocation. Ces albums sans texte sont-ils exploités et exploitables pour travailler ce langage ?

Mots clés : littérature de jeunesse – albums sans texte – images – langage d'évocation

Abstract

Every day at nursery school pupils discover children's literature. Such literature is abundant and diverse. This paper will deal with a specific literary genre: silent books. One may believe there is nothing to read in such silent books and that the absence of text render them unusable with children. Rather, silent books require a considerable effort for pupils to read and thus interpret the images. This paper will address the use of silent books by nursery school teachers. It will focus in particular on the role of silent books in the development of children's language of evocation. Are silent books sufficiently used and usable to practice such type of language?

Key words : children's literature – silent books – images – language of evocation

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon tuteur et directeur de mémoire, M. Claude ANCELY, pour son aide, son accompagnement, ses critiques et sa grande disponibilité. Je tiens également à remercier les enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire. Un grand merci enfin à mes collègues et les élèves de grande section de l'école maternelle C. de Carcassonne.

Table des matières

Introduction.....	6
1. Le cadre théorique	7
1.1 La littérature de jeunesse	7
1.1.1 Une terminologie récente	7
1.1.2 Comment la caractériser ?.....	7
1.1.3 Depuis quand parle-t-on de littérature de jeunesse à l'école ?.....	9
1.2 Les spécificités de l'album	10
1.2.1 Une définition complexe mettant en valeur l'articulation texte – image.....	10
1.2.2 L'importance du support pour caractériser l'album.....	13
1.3 Les albums sans texte	14
1.3.1 Une polysémie terminologique	14
1.3.2 Définition	14
1.3.3 Des albums pour les non-lecteurs ?.....	15
1.4 L'image	17
1.4.1 Définition	17
1.4.2 Éléments caractéristiques de l'image dans les albums.....	18
1.5 La lecture d'images	24
1.6 Le langage d'évocation	25
2. Cadre méthodologique.....	28
2.1 Vers la problématique	28
2.2 La problématique.....	29
2.2.1 La question de recherche.....	29
2.2.2 Les hypothèses de recherche.....	29
2.2.3 Le contexte de la recherche.....	29
2.3 Le recueil de données	30
2.3.1 Les données enseignantes	30
2.3.2 Les données élèves.....	32
2.4 Le corpus de données	35
2.5 Méthodes d'analyse.....	35
3. Les albums sans texte vus du côté des enseignants de maternelle	36
3.1 Typologie des enseignants consultés.....	36
3.2 Intérêts et limites des albums sans texte.....	37
3.3 L'exploitation des albums sans texte en classe de maternelle.....	38

3.4	Les compétences travaillées	39
3.5	Albums sans texte et langage d'évocation	40
4.	Le langage d'évocation chez les élèves de grande section	41
4.1	Passage de Manon	41
4.2	Passage de Roberta.....	44
4.3	Passage d'Elouan.....	46
4.4	Passage de Liliane	49
4.5	Passage de Jordan.....	50
4.6	Un dispositif non adapté à la production d'un langage d'évocation	53
5.	Perspectives	54
5.1	Perspectives professionnelles	54
5.2	Perspectives de recherche.....	55
	Conclusion	57
	Bibliographie.....	58
	Annexe 1 : première séance de lecture (4 février 2020)	62
	Annexe 2 : deuxième séance de lecture (25 février 2020).....	65
	Annexe 3 : troisième séance de lecture (3 mars 2020)	69
	Annexe 4 : répartition des prises de parole	72
	Annexe 5 : récit détaillé et illustré de Manon	73
	Annexe 6 : récit détaillé et illustré de Roberta.....	74
	Annexe 7 : récit détaillé et illustré d'Elouan.....	75
	Annexe 8 : récit détaillé et illustré de Liliane	76
	Annexe 9 : récit détaillé et illustré de Jordan.....	77

Introduction

La littérature de jeunesse occupe une place importante dans les programmes depuis 2002. À l'école maternelle, c'est un support indispensable pour travailler le langage avec les élèves et on la retrouve principalement sous la forme d'albums, où textes et images mettent en scène le récit. Cette littérature permet une appropriation des formes écrites du langage, mais elle permet également de travailler la compréhension. Pour se faire, l'enseignant dispose d'un choix vaste d'albums et les documents d'accompagnements précisent qu'il peut avoir recours à des « albums tout en images ».

Ce terme « albums tout en images » n'est pas répandu dans le monde de la littérature jeunesse. Il fait référence à une sous-catégorie d'albums de plus en plus présente dans l'édition que l'on appelle plus communément « albums sans texte ». Ce genre a été une véritable découverte au cours de cette première année d'enseignement. Pan de la littérature jeunesse non abordé au cours de ma formation universitaire, cette découverte *per accidens* a été le point de départ de la réflexion ici proposée. Et pour cause, un constat est souvent fait : ces albums « intimident souvent les adultes, qui n'osent pas les proposer aux enfants » (Van der Linden, 2018). Pour Dominique Rateau, ils « déroutent la plupart des adultes. Lorsqu'ils regardent des livres qui ne renferment que des images, ils disent souvent qu'ils ne savent pas quoi en faire » (2001, p. 54). Et pourtant, les auteurs présentent ces albums comme des supports très utiles pour travailler le langage avec les jeunes élèves. Suite à ce constat, j'ai décidé à travers ce mémoire de proposer une étude sur l'utilisation de ces albums en classe de grande section et sur le travail oral qui peut être mené suite à leur exploitation (en me centrant plus précisément sur le langage d'évocation).

Dans ce mémoire, je présenterai dans une première partie les fondements scientifiques. Les albums sans texte, en tant que sous-genre des albums jeunesse, eux-mêmes particularités de la littérature jeunesse, il sera nécessaire de revenir sur ces notions pour mieux appréhender le sujet. L'image étant reine dans ces albums, nous reviendrons sur sa définition, ses spécificités et sur le travail de lecture qui doit être effectué sur cette dernière avant de nous centrer sur le langage d'évocation. La seconde partie se centrera sur le cadre méthodologique du mémoire. La problématique et les hypothèses de recherche seront présentées tout comme les données recueillies. Enfin, dans une dernière partie, l'analyse des données sera faite permettant de répondre à la problématique de ce mémoire.

1. Le cadre théorique

1.1 La littérature de jeunesse

1.1.1 Une terminologie récente

L'expression « littérature de jeunesse » est relativement récente pour désigner les productions littéraires destinées à un jeune public. On trouve des premières productions destinées ou accessibles à des enfants dès la toute fin du XVII^e siècle avec *Les aventures de Télémaque* par Fénelon. Mais aucune dénomination n'existe alors pour désigner ces œuvres. Une terminologie voit le jour au XIX^e siècle, mais celle-ci est mouvante. On rencontre pour la première fois le terme de « Livre d'éducation » en 1828 dans la préface des *Simple Contes à l'usage des jeunes enfants* de Madame De Civrey. On voit dès lors qu'une fonction est attribuée à ces ouvrages : éduquer. La notion de « livres d'enfants » abandonne cette dimension « éducative » et apparaît sous la plume de l'écrivain Louis Desnoyers en 1843. Pierre-Jules Hetzel, grand auteur de livres destinés aux enfants, fait émerger une terminologie plus consensuelle en 1865 avec le terme de « littérature enfantine ». Ce passage à cette nouvelle terminologie n'est pas vide de sens. Comme l'énonce Isabelle Nières-Chevrel :

Passer de « livres » à « littérature », c'est à la fois rétrécir le champs et le valoriser ; passer de « l'éducatif » à « l'enfantin », c'est privilégier le destinataire et non plus la visée éducative mise en avant jusqu'alors (2009, p.14).

Cette formulation va dominer jusqu'au milieu du XX^e siècle. Elle se voit progressivement supplantée par la dénomination « Littérature pour la jeunesse » à partir de la publication du *Guide de la littérature pour la jeunesse* par Marc Soriano en 1974. On reproche cependant à cette dénomination de faire ressortir l'« intentionnalité » (*Ibid.*, p. 14) des adultes qui destinent une littérature *pour la jeunesse*. C'est à ce titre qu'on lui préfère par la suite le terme « Littérature de jeunesse » qui gomme ce reproche.

1.1.2 Comment la caractériser ?

Ce mémoire s'inscrivant dans ce pan de la littérature de par l'étude d'un album sans texte, il est primordial de revenir sur cette notion de « littérature de jeunesse ». Antony Soron, maître de conférence à l'INSPE de Paris Sorbonne et spécialiste en littérature jeunesse contemporaine, nous dit à propos de cette littérature qu'« *Il y a, chez les futurs enseignants, une méconnaissance« naturelle » de la littérature de jeunesse [...] ce qui peut susciter chez eux d'éventuelles réticences* » (Chérier, Smadja, Petit, 2016, p. 4).

Cette « littérature de jeunesse » serait tout d’abord une littérature peu voire méconnue par les futurs et néo-enseignants. Cela peut paraître surprenant pour un public visant à enseigner chez les enfants. Mais, en effet, nombre de jeunes ou futurs professeurs n’a que très peu de notions, de connaissances sur cette littérature de jeunesse. Cela s’explique avant tout par la diversité des parcours de chacun faisant que la plupart n’a que très peu rencontré cette littérature durant sa formation universitaire.

Une première définition peut être donnée par l’encyclopédie Larousse qui nous la présente comme un « ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu’à l’adolescence ». Si l’on s’en tient à cette définition, la littérature de jeunesse se caractérise par le fait qu’il s’agisse d’un vaste champ d’œuvres polymorphes comprenant aussi bien les abécédaires, les livres audios pour les tout-petits, les imagiers, les albums, les nouvelles ou les romans pour les plus jeunes. Du fait que cette définition voue strictement ces livres à la jeunesse, nombreux sont ceux qui pointent une dichotomie entre d’un côté une littérature “générale” et de l’autre, une littérature de jeunesse qui lui serait “inférieure”.

Cette idée d’une littérature de jeunesse comme une catégorie à part de la littérature est renforcée par l’existence de la loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse. Celle-ci trace les contours de ce que doit respecter une œuvre destinée au jeune public afin qu’elle soit publiée. On peut retrouver cette référence juridique dans chaque livre destiné à la jeunesse.

Cependant, les auteurs de jeunesse ne considèrent pas cette littérature comme à part. Beaucoup se dressent contre ce cloisonnement. Ainsi à la question « Littérature de jeunesse / littérature générale : deux mondes distincts ? », Pierre Élie Ferrier (PEF) répond :

ce n’est pas nous, auteurs de jeunesse, qui voulons cette barrière, mais elle existe, on nous l’impose. En France, nous sommes cartésiens : chacun sa case
(BrunCosme, Ponti, Pef, 2008, p. 75 – 76).

Cette séparation serait l’œuvre des maisons d’éditions qui distingueraient d’une part les auteurs pour la jeunesse et de l’autre les auteurs pour adultes. D’ailleurs, cela se retrouve dans le nom même de certaines éditions (ex : Gallimard Jeunesse, Seuil Jeunesse, Autrement Jeunesse ...). Xavier-Laurent Petit sur cette différence énonce également que « La littérature de jeunesse est de la littérature. La seule différence est commerciale » (Chérier, Smadja, Petit, 2016, p. 17).

Ainsi, la littérature de jeunesse n’est pas une catégorie à part, distincte de la littérature. Il s’agit d’un pan de la littérature qui ne se prive pas d’aborder toutes les thématiques comme l’amour, la guerre, etc. Elle se diffuse dans différents genres (roman, conte...) à travers des supports pouvant être très

diversifiés (albums, albums sans texte, livres pop-up, kamishibai, livre...). Elle possède toutefois quelques spécificités comme un optimisme plus poussé selon Sophie Chérier (*Ibid.*) ou le point de vue adopté. L'auteur doit, en effet, faire un important travail de point de vue, se mettre à la place d'un enfant pour que ce dernier entre dans l'histoire. Sur ce dernier aspect, Antony Soron le rappelle, en littérature de jeunesse « regarder le monde par les yeux d'un enfant est une clé de lecture [...] et tous est envisagé de leur point de vue » (*Ibid.*, p. 29).

1.1.3 Depuis quand parle-t-on de littérature de jeunesse à l'école ?

La reconnaissance de la littérature de jeunesse par le ministère de l'Éducation nationale a été le fruit d'un processus long.

C'est le rapport « La réussite à l'école » de l'ancien recteur de l'académie de Lille, Michel Migeon, pour Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports qui permet cette première incursion à l'école de la littérature de jeunesse. En effet, par sa seizième préconisation, il incite le Ministère à faire entrer cette littérature dans les classes, chose qui est faite dès 1990 avec l'opération « Des livres pour l'école ».

En 1992, le ministère propose un plan national pour la lecture intitulé « La maîtrise de la langue à l'école ». Ce plan dresse le constat que « La littérature de jeunesse est un réservoir largement sous utilisé de textes de fiction particulièrement adaptés aux enfants d'aujourd'hui » (MEN, ressource numérique). Dans ce même texte, il est rappelé la nécessité de « donner une place centrale à la littérature de jeunesse ». On le voit, l'intérêt pour la littérature de jeunesse émerge et trois ans plus tard, on note une première apparition dans les nouveaux programmes de 1995 pour ce qui concerne le cycle des approfondissements. On peut en effet lire :

on réservera, dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves (œuvres complètes, extraits) (MEN, ressource numérique).

Il faut cependant attendre les programmes de 2002 pour que l'on assiste à ce que Max Butlen appelle « La véritable légitimation de la littérature de jeunesse » (2008 – 2009, p. 43). Son introduction ne concerne plus uniquement le cycle des approfondissements, mais on retrouve l'importance de cette littérature de jeunesse dès l'école maternelle. Ainsi, pour « se construire une culture littéraire » (MEN, ressource numérique), les enseignants doivent faire en sorte que les élèves rencontrent :

des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui (Ibid).

Cette place importante de cette littérature se retrouve également au cycle 2 ou « la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité. » La place de la littérature jeunesse a persisté dans les programmes de 2008 et demeure dans ceux de 2015. Il y est rappelé pour le cycle 1 que « la littérature de jeunesse y a une grande place » (MEN, ressource numérique) et un nombre d'œuvres propres à littérature jeunesse est à étudier en cycle 2 et 3.

1.2 Les spécificités de l'album

1.2.1 Une définition complexe mettant en valeur l'articulation texte – image

Dans le milieu enseignant, l'utilisation du terme « album » est commune pour désigner ce genre d'ouvrages propre à la littérature de jeunesse alors qu'elle ne l'est pas dans les familles des élèves ou l'on utilise fréquemment le terme de « livre ». Et pour cause, si l'on s'en tient à la première définition apparaissant dans le dictionnaire *Larousse*, on entend par album un « Cahier destiné à recevoir des vers, des dessins, des collections de photographies, de timbres, des cartes postales, etc. ». Ainsi, on parle dans les familles d'albums de timbres, d'albums de photographies, mais on parlera de « livres pour enfants » par exemple. Le sens donné à ce terme n'est ainsi pas le même chez les familles d'élèves que dans le corps enseignant.

Le *Larousse* évoque dans une seconde entrée que l'album est un « *Recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations* ». Cette définition est là encore insuffisante et critiquable par rapport à l'idée que l'on peut se faire d'un album de littérature de jeunesse. En effet, il est évoqué la notion de « recueil » qui fait référence à un rassemblement de diverses choses (ici d'illustrations) ce qui s'oppose à l'unité d'un récit qui se trouve dans un album de jeunesse. Le rôle des images tient une place prépondérante dans les albums de jeunesse, mais on ne peut limiter l'album à cette définition qui ne cantonne l'image qu'à une « illustration ». Cette définition néglige également l'importance du texte et limite l'album à un format « grand ».

Selon Roberte Leboulanger-Salerno, professeure qui s'est intéressée aux albums de jeunesse,

Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte (2006).

Dans cette définition, plusieurs éléments sont mis en exergue. Tout d'abord, l'album est un ouvrage, c'est-à-dire une « production littéraire » ou l'illustration noue un lien avec le texte de l'album sans pour autant se contenter de l'illustrer lourdement tel un imagier ou un album illustré. Bien au contraire, l'illustration est-ici enrichissante du fait qu'elle apporte un autre regard sur l'histoire. Elle tient un rôle important, mais il semblerait d'après cette définition que le texte prévaudrait sur les illustrations. Salerno insiste sur le fait que les illustrations « apportent au texte » et non l'inverse, alors que les deux concourent à l'histoire. De la sorte, il y aurait une relation inégale, une sorte de subordination avec un texte qui aurait une valeur plus importante que les illustrations. Cette idée d'une prévalence du texte sur l'image est souvent critiquée par les auteurs d'albums de jeunesse eux-mêmes. À ce propos, Claude Ponti évoquait :

on entend parler d'auteurs-illustrateurs : l'auteur, c'est celui qui écrit du texte – c'est très bien ; l'illustrateur, c'est un peu en dessous [...] Je ne suis pas auteur-illustrateur, je suis auteur, un point c'est tout (Brun-Cosme, Ponti, Pef, 2008, p. 67 - 68).

Nadine Brun-Cosme ajoute lors de la même rencontre : « Dans mon travail, le texte vient souvent du trait. Il surgit souvent dans le même élan que le tracé. Il n'y a pas d'un côté le dessin et de l'autre le texte » (*Ibid.*, p. 68). Ainsi, pour ces deux auteurs, l'illustration n'est, dans un album, pas inférieure au texte, mais elle doit bien au contraire être mise sur un pied d'égalité, chacun servant l'autre.

Sophie Van der Linden préfère elle définir l'album en insistant sur la prépondérance de l'image. Dans *Lire l'album*, elle le définit comme :

Un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images (2007).

Celle-ci reprend la notion d'ouvrage, mais elle ne parle pas d'illustration, mais d'image. L'image est ici centrale, prépondérante. C'est elle qui va structurer l'album et non le texte à tel point que parfois, l'image peut se suffire. C'est ainsi le cas des albums sans texte que nous aborderons par la suite.

Mais cette place prépondérante ne l'est que d'un point de vue spatial, physique dans l'album. Le texte reste tout aussi important voir indispensable (à l'exception des albums sans texte) pour la narration qui se veut être une articulation entre les deux.

La fin de cette sujétion de l'image perçue comme une simple illustration au service du texte est affirmée par Michel Defourny, maître de conférence à l'Université de Liège qui énonce que :

Dans un album contemporain digne de cette appellation [...] deux langages se confrontent : ceux du texte et de l'image. Le texte a cessé de l'emporter sur l'image, qui longtemps fut considérée comme une servante dans une culture fondée sur le verbe (2008 – 2009, p. 10).

Christian Poslaniec va plus loin en énonçant que dans l'album, « nous ne sommes donc plus dans le domaine de l'illustration, l'image acquiert un nouveau statut : elle devient narrative » (2007, p. 19). Et de le définir comme « un livre où une même histoire est racontée par deux narrateurs qui, d'une certaine façon, dialoguent : un narrateur textuel et un narrateur imagier » (2008, p.59). C'est véritablement ce dialogue, cette articulation entre image et texte au service de la narration qui permet de caractériser et de définir l'album en littérature de jeunesse. D'ailleurs, les programmes de 2002 reprennent cette idée en parlant de « subtil échange entre textes et images » (MEN, ressources numériques, 2002, p.21). Cette articulation entre « narrateur textuel » et « narrateur imagier » peut prendre diverses formes. Les rapports entre textes et images peuvent ainsi être complémentaires avec des images qui vont apporter des informations supplémentaires au jeune lecteur notamment sur le cadre spatial de l'action, les caractéristiques physiques, vestimentaires, du personnage, etc. Ces rapports peuvent aussi être décalés et vont pousser le jeune lecteur dans la réflexion. Il y a alors une opposition diamétrale entre d'un côté ce que perçoit le personnage principal et de l'autre ce qu'est représenté à l'image. Ainsi, dans *Cache-cache pétoche* de France Sengel, le narrateur textuel désigne un « gros rocher » derrière lequel les enfants se cachent alors qu'il s'agit du fauteuil du salon selon le



Simon entraîne Marion. "Vite, derrière ce gros rocher!" Le monstre grogne: "Par mes moustaches de Cocotiche, où sont passés ces godiches ?"

Illustration et texte de la page 9 de *Cache-cache pétoche* disponible sur

http://sengel.canalblog.com/albums/album_cache_cache_petoche/index.html

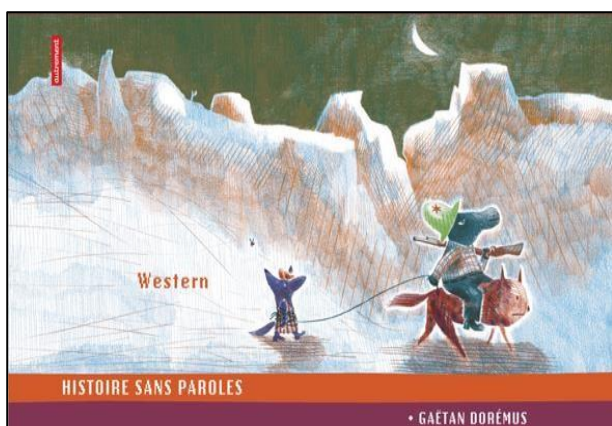
narrateur imagier. Il y a un désaccord sur la spatialité de l'action et ces deux narrateurs mettent en exergue l'imagination enfantine. Enfin, le rapport entre le texte et l'image peut être un rapport de répétition (ou de redondance). Les mêmes informations vont être apportées à la fois par l'image et par le texte. Dans ce cas, on peut considérer l'image comme une « illustration ».

1.2.2 L'importance du support pour caractériser l'album

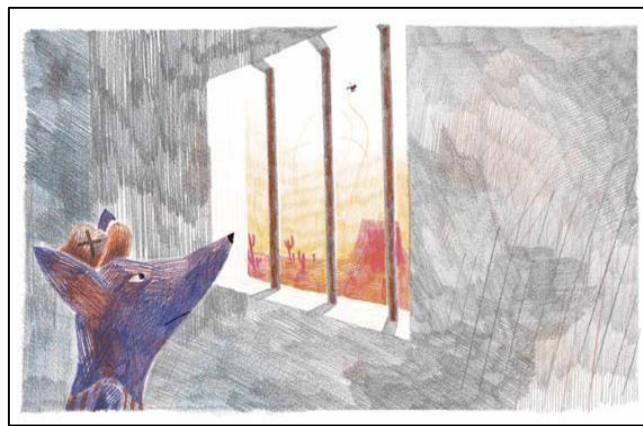
L'importance, l'originalité du support permet également de caractériser l'album de jeunesse par rapport aux autres formes d'écrits. Sophie Van der Linden développe l'idée selon laquelle on ne peut pas résumer un album à « l'interaction de textes et d'images. Il présente en outre une organisation fortement liée à un support. Et ce support, c'est en premier lieu l'objet livre » (2003, p. 60).

Le support sert la narration de l'album et cela est une caractéristique essentielle des albums de littérature de jeunesse. Tout est pensé pour servir cette narration. Ainsi, les albums peuvent jouer sur la qualité du papier ou sur le format. Sur ce point, certains albums peuvent être petits alors que d'autres comme *Le géant petit cadeau* de Rémi Courgeon peuvent être très grands. Dans cet album sans texte, le format sert la narration. L'enfant qui se voit offrir une minuscule graine voit au fur et à mesure cette dernière pousser. Le grand format de l'album permet de mettre en valeur le développement de l'arbre jusqu'à ce dernier atteigne des dimensions incommensurables. Un format réduit n'aurait pas donné la force symbolique de la grandeur de l'arbre. D'autres albums adoptent également un format à l'italienne. Ainsi, ce format sert par exemple la narration de l'album *Western* (de Gaetan Doremus) en renforçant la linéarité de l'histoire et en donnant une envergure toute particulière à la course-poursuite entre le shérif et l'évadé.

Sophie Van der Linden rappelle également toute l'importance du paratexte d'un album (première et quatrième de couverture, titre, etc.) qui « sont à considérer comme un ensemble cohérent pouvant être le lieu d'un jeu particulier avec le lecteur » (*Ibid.*, p. 61). En effet, à la différence du reste de l'édition où ce paratexte est le fruit de l'imagination des maisons d'éditions, celui-ci est souvent la création du même auteur-illustrateur pour les albums. En ce sens, il peut servir la narration. Si l'on prend l'exemple de *Western*, la première page commence par une vision du loup en prison qui regarde vers l'extérieur. On ne parvient pas à deviner s'il s'agit à l'arrière-plan du levé ou du coucher de soleil.



Couverture de l'album *Western*, gaetandoremus.com



Première page de l'album, gaetandoremus.com

Cependant, on peut considérer que l’auteur joue avec le lecteur à travers le paratexte. La narration commence en effet dès la première de couverture avec le loup qui est attaché à une corde que tient le shérif sous le clair de lune. On en déduit que l’histoire commence au lever du soleil. Ce jeu est ici possible du fait que l’auteur a produit l’intégralité du paratexte.

Enfin, il est à signaler une dernière spécificité de ce support qu’est l’utilisation de la double page.

L’album possède en effet un :

rapport privilégié à l’espace de la double page : pas de cloisonnement par page, pas ou rarement de tabularité et, face à un texte relativement court, des images relativement grandes (Van der Linden, 2009).

Lorsqu’on lit un album, l’œil est irrémédiablement attiré par la double-page qui ne forme qu’un même ensemble.

1.3 Les albums sans texte

1.3.1 Une polysémie terminologique

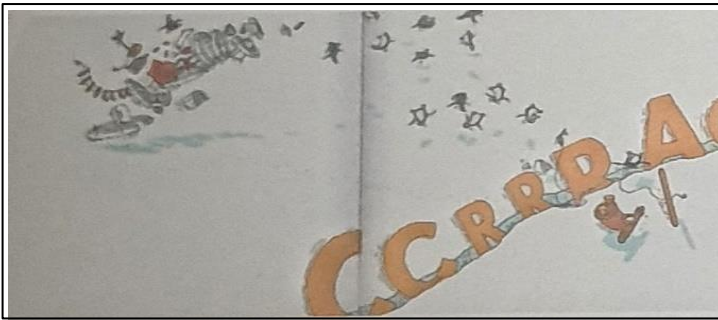
Dans le vaste univers des albums de littérature de jeunesse existe une catégorie spécifique d’albums qui se démarque par le fait que le texte n’existe aucunement (ou presque).

Diverses dénominations peuvent être attribuées à ces albums. Dans les pays scandinaves et anglo-saxons, et même en Italie, le terme de « Silent book » est utilisé. Cependant, cette dénomination anglaise, très répandue à l’échelle européenne, éprouve une certaine résistance dans les pays latins. En Italie, bien que l’on retrouve le terme anglais, la dénomination « livres sans mots » (« libri senza parole ») est d’usage, mais Nadia Terranova, auteur de livres jeunesse nous dit que « Parmi les alternatives italiennes, la définition la plus élégante est peut-être celle de “livres muets” » (2007) (« Fra le alternative italiane, la definizione più elegante è forse “libri silenti” »). En France, le terme « albums muets » est parfois rencontré, mais c’est véritablement la nomination « albums sans texte » qui est la plus répandue.

1.3.2 Définition

Si l’on s’en tenait au sens strict de cette terminologie, on pourrait simplement définir les « albums sans texte » comme des albums où le texte est inexistant. Certes, cette définition soulignerait le trait essentiel de ces albums qui serait la non-présence totale de texte, mais elle demeure inexacte. Selon Sophie Van der Linden :

Un album sans texte n'est pas, contrairement à ce que son appellation pourrait laisser entendre, un album dont on aurait supprimé le texte. C'est un livre dont le sens ou l'histoire sont uniquement portés par une suite d'images (Ressource numérique, 2018).



Extrait d'*Esquimau* d'Olivier Douzou (1997). Cliché de V.G.



Texte de la première double page de *Devine qui fait quoi*. Cliché de V.G.

En centrant la définition sur la question du sens, Van der Linden consent sans le dire à ce qu'il puisse y avoir du texte dans un « album sans texte ». Cela peut paraître oxymorique, mais un album sans texte peut très bien en contenir. Il n'est cependant en rien nécessaire à la compréhension ou au sens de l'histoire. De ce fait, « l'exclusivité totale de l'image n'est en rien une caractéristique constitutive » (Van der Linden, octobre 2008 à février 2009, p. 8) des albums sans texte. D'ailleurs, nous pouvons citer différents albums considérés comme sans

textes ou l'on va finalement trouver des traces écrites facultatives à la compréhension de l'histoire. Ainsi, dans *Esquimau* d'Olivier Douzou, le personnage en tapant sur la banquise provoque la fracturation de celle-ci en deux. L'auteur introduit l'onomatopée « ccrrrAc » pour renforcer cette fissure, mais l'écrit est ici stylisé graphiquement pour dénaturer le caractère textuel. Dans d'autres albums, cette présence textuelle peut être plus « traditionnelle » comme dans *Devine qui fait quoi : une promenade invisible* de Gerda Muller. L'album s'ouvre sur une phrase de trois mots « Suivons ces traces » pour nous indiquer la démarche à suivre, mais l'histoire ne repose dans cet album que sur la succession des illustrations. La présence d'éléments textuels n'empêche ainsi en rien un album sans texte d'être considéré comme tel.

1.3.3 Des albums pour les non-lecteurs ?

De par leurs spécificités, les albums sans texte seraient destinés aux enfants ne sachant pas encore lire. On peut retrouver ce postulat dans les premiers albums sans texte et notamment les *30 histoires en images sans paroles à raconter par les Petits* de Jean Perrot et Fernand Fau. Dans cet ouvrage de 1902, l'éditeur énonce :

C'est le vrai livre d'initiation, celui qui aplanira les difficultés du début de l'étude en amusant, en intéressant l'enfant, en le laissant parler. Le profit éducatif qu'on tirera au double point de vue de l'acquisition des idées et de l'observation, permettra d'aborder avec plus de profit la méthode de lecture ; l'œil, habitué à analyser des formes, arrivera bien plus rapidement à la possession des lettres (1902, p. 2).

L'album sans texte serait dès lors une étape possible à l'entrée dans la lecture, et c'est comme cela qu'il était envisagé au début du XXe siècle. Adressé aux enfants qui ne lisent pas, l'album sans texte a pour ambition de faire naître la parole à travers une histoire qui peut être comprise sans le besoin de savoir lire un texte. Ce support est d'ailleurs privilégié par certaines associations pour travailler avec des enfants allophones. Le projet « Silent Books : Final Destination Lampedusa » mené avec des enfants réfugiés en est un bon exemple d'exploitation de ces albums avec des enfants non-lecteurs (Tornicasa, ressource numérique, 2019). Cependant, si l'on s'en tient à cette vision de la lecture comme purement textuelle, alors on peut considérer que oui, aucun travail de lecture n'existe. Mais lire ne peut se limiter au simple décodage d'un texte. Comme le soutient l'auteur et illustrateur Yann Fastier, lire :

C'est décoder un ensemble de signes en vue de construire un sens [...]. Ce n'est en rien une prérogative du texte et la lecture d'images n'est pas moins complexe que le déchiffrement d'un texte ! (octobre 2008 à février 2009, p. 14).

Dès lors, les albums sans texte nécessitent des capacités de lecteur. L'absence textuelle n'est en rien synonyme d'absence de lecture. Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans les albums, la narration est portée par la mise en relation du texte et de l'image. Dans les albums sans texte, l'enfant doit décoder des signes imagiers pour recréer l'histoire de l'auteur. Seules les capacités en lectures imagière sont mobilisées faisant de ces albums des albums à lire « à part entière » avec un « véritable récit, lisible en toutes ses composantes et sans autres ambiguïtés que celles que l'auteur aura jugé bon d'y mettre » (*Ibid.*, p. 14). Le lecteur ne possède pas cette pleine liberté de créer une histoire à sa guise, détachée du message que l'auteur a voulu transmettre. Celle-ci doit avoir un sens, « éventuellement deux ou trois » sont possibles (Van der Linden, 2008 – 2009, p. 7). L'acte de lire un album sans texte demande ainsi un effort considérable chez les plus jeunes. Ces derniers sortent de leur zone de confort en n'étant plus de simples récepteurs d'une histoire lue par des adultes, mais ils doivent au contraire :

*Se hisser au rang d'acteurs, et même « d'activateurs » d'un mécanisme d'une autre nature reposant sur le décryptage, la mise en relation, l'inférence, comme tout acte de lecture (*Ibid.*).*

L'album sans texte demande une lecture active de la part de l'enfant. C'est pour cela que très souvent, la lecture ne se fait pas seule, mais accompagnée.

1.4 L'image

1.4.1 Définition

De nos jours, on mobilise le terme « image » à profusion. Ce terme peut faire référence à une réalité perceptible visuellement (affiche, photographies, image télévisuelle, dessin, etc.) dans divers domaines, ou à une réalité non-perceptible visuellement, mais qui s'est nourrie de nos visions passées (on parle alors d'images mentales pouvant être conscientes (se souvenir de quelque chose..) ou inconsciente (rêver de quelque chose, avoir une hallucination...)). On le voit, l'image occupe un spectre large de réalités. Si on veut la considérer comme un langage ayant une propre signification, le recours à la théorie sémiotique est indispensable selon Martine Joly (2015, chapitre 1). Cette théorie sémiotique va permettre de définir l'image par le prisme du « signe ».

La sémiotique est une discipline apparue au début du XXe siècle. On parle souvent de « science des signes » du fait qu'il s'agissait dès l'origine d' « étudier les différents types de signes que nous interprétons, à en dresser une typologie, à trouver les lois de fonctionnement des différentes catégories de signes » (*Ibid.*). Nous pouvons définir le signe comme « la réunion de quelque chose que je perçois et de l'image mentale associée à cette perception » (ressource numérique).

Peirce distingue trois types de signes. *L'icône* ou le signifiant (ce qui est perceptible) est une représentation analogique d'un référent (ex : un dessin d'une rose (signifiant) d'après une vraie rose (référent)), *l'indice* qui correspond aux signes qui « entretiennent avec ce qu'ils représentent une relation causale de contiguïté physique » (*Ibid.*) comme la fumée pour le feu. Et enfin, *le symbole* ou on attribue à un référent une signification conventionnelle (ex : on attribue au corbeau (référent) une signification morbide). Pour Peirce, l'image est à ranger dans la catégorie des signes iconiques du fait qu'elle entretient une relation d'analogie avec le référent. Cette relation d'analogie est possible par de multiples procédés utilisés au travers du signifiant comme la couleur. En ce sens, selon Martine Joly :

ce qu'on appelle une « image » est hétérogène. C'est-à-dire qu'elle rassemble et coordonne, au sein d'un cadre (d'une limite), différentes catégories de signes : des « images » au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogiques), mais aussi des signes plastiques : couleurs, formes, textures,[...]. C'est leur relation, leur interaction qui produit du sens (Joly, 2015, chapitre 1).

1.4.2 Éléments caractéristiques de l'image dans les albums

Dans les albums sans texte, on assiste à la suprématie des images du fait qu'elles portent exclusivement le sens du récit. Pour faire passer son message, l'auteur peut jouer sur différents éléments de l'image. L'image va exprimer un sens à travers les couleurs (Durand Marion, 1970), les techniques d'illustrations, le cadrage, la forme, l'angle de vue, les plans et le lecteur doit y prêter attention.

1.4.2.1 Techniques d'illustration et couleurs

Dans un album, l'auteur possède une panoplie de choix. Il peut user de diverses techniques pour illustrer. La peinture peut être utilisée par exemple. Certains auteurs utilisent ainsi de la gouache comme Mario Ramos dans *C'est moi le plus fort*, d'autres utilisent l'acrylique, la peinture à l'huile ou l'aquarelle comme Gabrielle Vincent dans *Ernest et Célestine*. Les encres peuvent aussi être tout comme les pastels (gras ou secs). Certains utilisent la gravure, la photographie et même la pâte à modeler comme Michiyo Namura dans *Hi hi ha ha ha*.

Les couleurs sont aussi importantes. À partir d'une même couleur, l'illustrateur peut jouer sur la valeur (degré de clair ou d'obscur d'une couleur). Il peut à partir de la couleur bleu obtenir un « bleu pervenche » qui a une valeur plus claire qu'un « bleu nuit » par exemple. Il peut jouer sur les contrastes (clair / foncé, vif / terne, chaud / froid) entre plusieurs couleurs, etc. Ces couleurs d'une image ne sont pas anodines. Elles donnent du sens à un album. Il est communément admis que certaines couleurs possèdent une signification positive ou négative. On donne à la couleur rouge une signification négative de colère, de danger. Mais le rouge peut également représenter l'amour, la passion, l'ardeur, etc. Au vert, on peut attribuer des significations positives comme la chance, l'espérance, la stabilité, tout comme des significations négatives comme l'échec, la malchance, etc. Ainsi, les couleurs primaires, secondaires, tertiaires, le blanc, le gris et le noir ont des effets expressifs qui permettent de



La route des vacances, de Éric Battut, clichés de V.G.



souligner le climat, l'atmosphère d'une page, les sensations des personnages. *La route des vacances* d'Éric Battut en est un bon exemple permettant de souligner cet effet expressif des couleurs. Dans cet album traitant de la difficile thématique de l'abandon d'animaux, l'auteur-illustrateur utilise une panoplie de couleur qui dégage une expressivité. Ainsi, les couleurs ternes et le ciel gris reflètent le fait que chat et chien soient malades dans la caravane. Sur une autre page, le contraste entre le rouge vif de l'arbre presque irréal et le ciel bleu (tel *L'arbre rouge* de Pietr Mondrian) renforce cette idée d'insécurité, d'état d'alerte des deux personnages qui n'osent pas dormir durant cette première nuit dans un espace encore inconnu. Les couleurs d'une image, outre servir l'expressivité, peuvent également servir la narration.

Il n'est pas rare de voir des albums où la narration va être elle-même portée par le choix et le jeu de couleurs de l'illustrateur. Ce jeu permet de mettre en exergue le rythme du récit. Ainsi, toujours dans *La route des vacances*, la prise de conscience de l'abandon est accentuée par des couleurs sombres et froides du bleu et du vert. Mais dès la double page suivante, les couleurs chaudes soulignent les moments de bonheur des deux protagonistes qui parviennent à trouver de la nourriture. Cela est de même renforcé par l'arc-en-ciel. L'auteur-illustrateur use ainsi les couleurs dans ces images pour rythmer le récit.



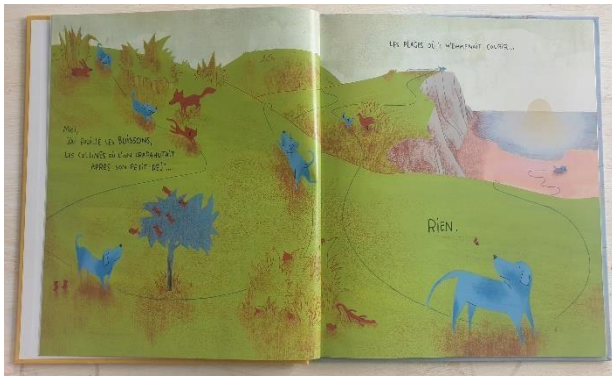
La route des vacances, de Éric Battut, clichés de V.G.

1.4.2.2 *Le cadrage de l'image et sa forme*

Si l'on s'en tient à la définition du Larousse, on entend par « cadrage » la « mise en place du sujet dans les limites du cadre du viseur d'un appareil de prise de vues ». Cette définition peut être transposable aux albums où « le cadre du viseur » serait le système du cadre de l'image. Ce cadre peut être existant ou non et il permet à l'image de diffuser un message.

Dans de nombreux albums, l'image est encadrée uniquement par les limites physiques de la page.

L'image recouvre l'ensemble de cette dernière ou parfois même l'ensemble de la double page si bien que le texte vient alors se greffer sur l'image. Cet encadrement permet comme à Gaetan Dorémus de souligner l'impression d'immensité dans *Nulle part partout*. L'image peut également être encadrée par un trait graphique net et régulier. L'image est ainsi mise en valeur comme dans un tableau. Cet encadrement peut permettre de renforcer la trame narrative en distinguant nettement chaque moment de l'histoire comme dans *Le Nakakoué* de Claude Ponti. Chez certains enfants, la présence de ce



Extrait de *Nulle part partout*, Gaetan Dorémus, cliché de V.G..



Extrait de *Le Nakakoué*, Claude Ponti,
<https://apprendreaeducer.fr/le-nakakoue-claude-ponti/>

cadre rassure. Elle permet aux jeunes lecteurs de centrer leur attention et ne pas se perdre dans une image trop vaste. Parfois, cet encadrement n'est pas présent par un trait graphique. L'illustrateur use alors du blanc de la page pour mettre en valeur son image comme dans *Western*. Le blanc est alors utilisé comme un cadre. Parfois cela va plus loin avec un illustrateur qui se sert de la page blanche comme un décor à part entière à l'image de *Mon grand ami* d'Éric Battut.



Extrait de *Western*, Gaetan Dorémus, gaetandoremus.com



Extrait de *Mon grand ami*, Éric Battut, cliché de V.G.

Il est à noter que la forme de ce cadre peut être également multiple. L'image peut être carrée, rectangulaire, circulaire et l'auteur peut même se permettre de jouer avec le cadre comme dans *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide* de Geoffrey de Pennart. Le cadre de l'image prend alors

la forme de jumelles pour insister sur le fait que le chevalier est observé par la princesse avec ses jumelles.

L'illustrateur peut user de ces différents cadrages et les mélanger comme Florence Koenig dans *En allant à l'école*. Certaines images recouvrent simplement une page entière, d'autres une pleine double page. Mais elle prend également des libertés en faisant parfois franchir à l'image de droite la pliure centrale pour s'insérer dans la page de gauche qui était initialement prévue pour le texte. L'image devient à la fois cadrée par les limites de la page à droite et par le blanc de la page à gauche. On le voit au sein d'un album, l'illustrateur a la possibilité d'user de nombreuses possibilités pour cadrer son image.

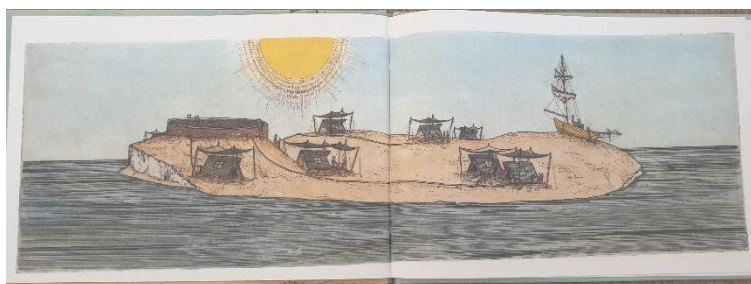


Extrait de *En allant à l'école* de Yves Pinguilly, cliché de V.G.

1.4.2.3 *L'image, ses plans et ses angles de vue*

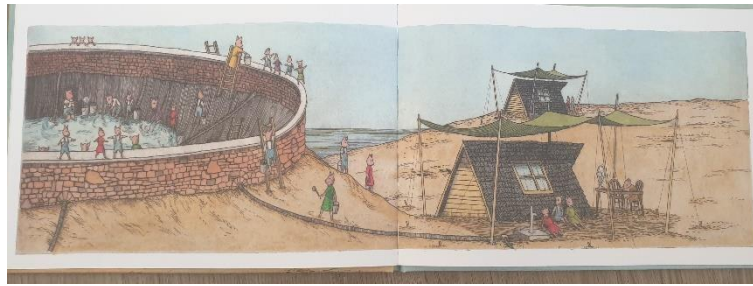
Les plans et les angles de vues sont deux autres éléments qui caractérisent une image et qui permettent à celle-ci de transmettre un message.

L'illustrateur peut user de différents plans pour transmettre un message. Le plan général permet de présenter le cadre spatial et temporel de l'histoire. L'image représente de vastes étendues et les personnages de l'histoire ne sont que très peu perceptibles. On use le plus souvent de la double page pour ce genre de plan. Dans *Eau glacée* de Arthur Geisert, l'album s'ouvre sur un plan général permettant de fixer le cadre de l'histoire, une île en pleine journée sous un soleil de plomb.



Extrait de *Eau glacée* de Arthur Geisert, cliché de V.G. Plan général.

On ne voit cependant pas les personnages. C'est à partir d'un plan d'ensemble que l'on peut réellement commencer à les percevoir à travers un décor qui reste encore assez vaste.



Extrait de *Eau glacée* de Arthur Geisert, cliché de V.G. Plan d'ensemble.

L'album *Western* nous permet d'aborder les autres types de plan. Le plan moyen permet de se rapprocher du ou des personnages visibles entièrement, de la tête au pied. C'est un plan qui permet de représenter le ou les personnages debout. Le plan rapproché permet de se rapprocher du personnage tel un buste d'une statue, le décor devient moins important. Le gros plan permet de mettre en valeur l'expressivité des personnages. Le gros plan du voleur et shérif permet de se centrer sur leur regard rempli de tendresse. Enfin, il est possible que l'image soit en très gros plan. Elle permet de se concentrer sur un détail qui jusque-là était difficilement perceptible. Dans *Western*, son utilisation permet de centrer notre attention sur le vol de la petite coccinelle qui passe sous le nez du personnage et qui va jouer un rôle clé dans l'histoire. Ainsi, chaque plan d'une image à un sens et permet de transmettre un message. Le jeu sur le plan des images dans un album permet également de soutenir et de rythmer la narration.



Extrait de *Western* de Gaétan Dorémus, cliché pris par V.G. Plan moyen



Extrait de *Western* de Gaétan Dorémus, cliché pris par V.G. Plan rapproché



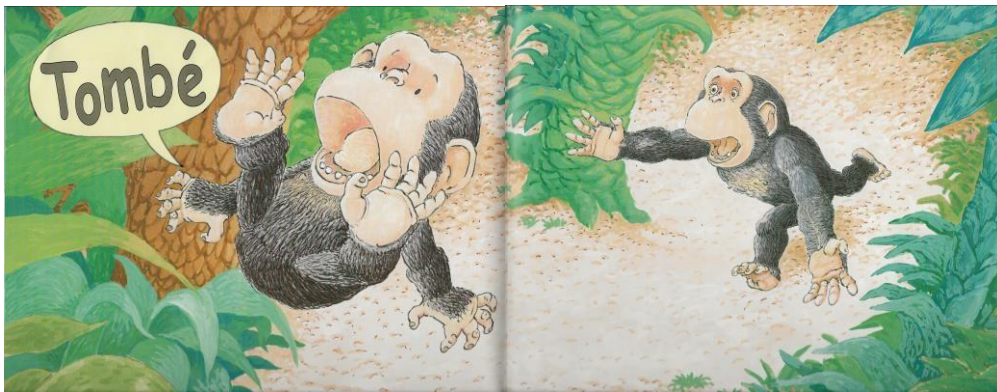
Extrait de *Western* de Gaétan Dorémus, cliché pris par V.G. Gros plan



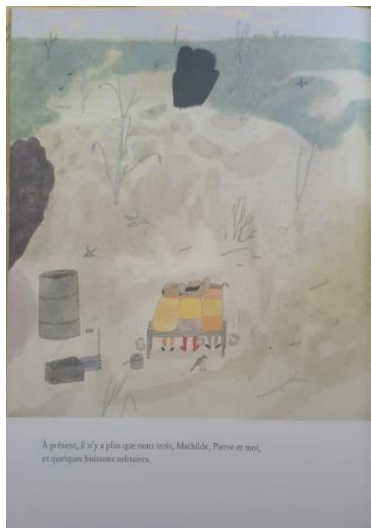
Extrait de *Western* de Gaétan Dorémus, gaétandoremus.com, Très gros plan.

L'angle de vue est une autre caractéristique des images qui permet de dégager un message. Comme dans le cinéma, l'illustrateur peut utiliser différents angles de vue en fonction de son intention pour nous présenter une scène, un personnage : de face, de dos, de profil, en plongée et contre-plongée.

Un angle en plongée permet d'insister sur une idée de grandeur, de vertige. Dans *Grand*, l'angle choisi permet d'amplifier la chute du petit-singe par exemple. De même, un angle de dos peut avoir plusieurs sens : il permet au lecteur de voir ce que le ou les personnage voient comme dans l'album *Dans les bois* d'Eva Lindström. Il permet également dans certains albums de terminer l'histoire en mettant en évidence le départ du personnage vers d'autres horizons comme dans *Mon grand ami*.



Extrait de *Grand* de Jez Alborough, cliché pris par V.G. Angle en plongée.



Extrait de *Dans les bois* d'Eva Lindström, Cliché pris par V.G.
Angle de dos.



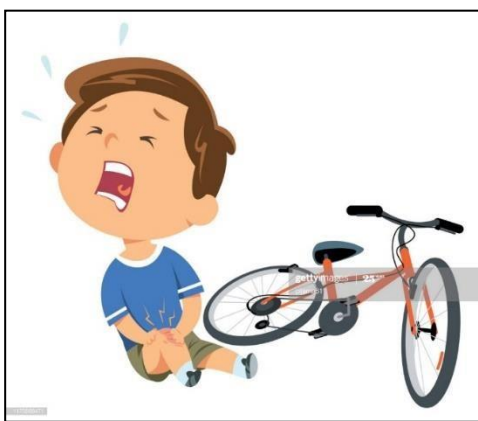
Extrait de *Mon grand ami* d'Éric Battut. Cliché pris par V.G.
Angle de dos.

1.5 La lecture d'images

L'expression « lire une image » peut apparaître surprenante du fait que nous réservons cette notion de « lecture » pour ce qui est en rapport aux textes. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les images sont aussi à lire et elles demandent un grand travail chez les plus jeunes qui ne lisent pas encore textuellement. Selon Denise Escarpit « L'enfant à l'âge de la prélecture, peut faire acte de lecture » (1972, p. 32). Dans les années 1970, elle distinguait chez les jeunes enfants deux types de lecture. La première est la lecture d'énumération. À travers cette lecture, l'enfant :

va d'abord reconnaître dans l'image les signes rassurants, parce que reproductions de la réalité : ce sont des éléments picturaux séparés que l'enfant décode et nomme séparément ; c'est une lecture par énumération ou plus exactement par dénombrement et dénomination d'items (Ibid., p. 18).

Cependant, cette lecture ne suffit pas pour percevoir le sens de l'image et le message qu'a voulu transmettre l'auteur. Pour comprendre ce message, l'enfant doit procéder à une lecture « de construction ». Cette lecture se décline en deux phases. La première est une phase descriptive. L'enfant va alors faire le lien entre les choses énumérées précédemment par une phrase qui se contentera d'énoncer ce qui est vu. Cette première phase laisse place à une seconde dite « d'interprétation » où l'enfant va devoir expliquer ce qu'il voit, mettre en exergue la « relation entre les dénotés visuels (items ou actions) d'une même image ou d'images différentes ou des relations entre les dénotés visuels et sa propre expérience » (Ibid.).



Si on prend l'exemple de cette image, l'enfant dans l'énumération se contentera de dire séparément « un enfant qui pleure », « un vélo ». Il va recenser ce qu'il voit. En description, il dira qu'il y a « un enfant qui pleure à côté d'un vélo ». Pour l'interprétation, il va émettre des inférences, faire le lien avec ses représentations, ses connaissances. Il pourra dire : « C'est un enfant qui pleure parce qu'il est tombé de son vélo ». C'est seulement si l'enfant parvient à

ces lectures qu'il aura un « comportement de lecteur » selon Denise Escarpit.

La recherche récente sur la lecture d'image considère que dans une image, trois niveaux de lecture sont possibles. Maryse Brumont fait apparaître cela dans ses travaux (2010). Selon elle, les trois niveaux de lecture sont les suivants :

- Premier niveau de lecture : la dénotation. C'est ce que l'on voit objectivement. On se contente de décrire ce que l'on voit.
- Deuxième niveau de lecture : la connotation. C'est ce que l'on voit sans voir. Ici, nous sommes avant tout sur la compréhension. L'élève dégage le sens, fait des inférences à partir d'éléments de l'image et doit dire ce qu'il a compris. Les inférences sont fortement liées à ses représentations (subjectivité de l'élève). Ce second niveau de lecture ressemble fortement au niveau d'interprétation dégagé par Denise Escarpit.
- Troisième niveau de lecture : l'interprétation. Ici, on sort complètement de l'image. On se demande alors ce que l'image nous évoque. Il s'agit ici de créer un réseau avec d'autres œuvres par exemple. Ce niveau de lecture est plus développé à partir du cycle 2.

En maternelle, on se contente en d'arriver au second niveau de lecture à savoir la connotation. Des ressemblances de lecture sont présentes mais, du fait de la subjectivité de l'élève qui doit faire appel à ses propres références, sa culture, son vécu, chaque lecture d'image aura sa part de particularité.

1.6 Le langage d'évocation

À l'école, afin de communiquer, les élèves peuvent à la fois avoir recours au langage en situation et au langage d'évocation. Le document d'accompagnement des programmes *Le langage à l'école maternelle* nous rappelle que le langage en situation peut être défini comme « un langage factuel, assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, échappe au discours sans dommage pour la compréhension » (MEN, ressource numérique, 2011). Le terme de « connivence » peut permettre de résumer ce langage utilisé quand deux ou plusieurs personnes évoquent un sujet leur étant commun. Le langage peut ainsi être « limité », réduit, imprécis et l'utilisation de la première et deuxième personne est typique. Ainsi, si deux personnes parlent entre elles d'une autre personne en disant « Tu l'as vu, comme il est beau », et en montrant une personne du doigt, la compréhension est pour eux totale. Mais une tierce personne qui entendrait la conversation sans voir le geste ne peut pas savoir de qui il s'agit du fait qu'il n'est pas dans cette connivence. En ce sens, le seul langage atteint ses limites.

Le langage d'évocation est le contraire de ce langage de situation. On ne retrouve pas ce terme dans les programmes d'enseignement de 2015, mais dans les programmes de 2002 où il était dit :

C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage. Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à

l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires.

Cette mention nous permet de voir que le langage d'évocation est un langage qui va pour l'élève concerner des événements passés, futur, ou de l'imaginaire.

Les programmes de 2015 n'évoquent pas cette notion de langage d'évocation, mais font référence à des « situations d'évocation » où il est demandé « d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...) ». Si on limite le langage d'évocation à ce récit d'événements passés, futurs ou imaginaires, alors on pourrait penser que « les situations d'évocation » mentionnées dans les programmes de 2015 recouvrent la même réalité. Cependant, il est nécessaire de distinguer les deux. Viviane Bouysse évoquait lors d'une conférence sur l'école maternelle :

La formule « langage d'évocation » a été source de confusion, son acception n'a pas toujours été bien comprise. En effet, la mise en place d'une situation d'évocation n'induit pas nécessairement le recours au langage d'évocation [...] Le langage d'évocation fait référence à une particularité du langage (2006).

Pour que l'on puisse parler de langage d'évocation, le langage utilisé se doit d'avoir certaines caractéristiques. Il s'agit d'un :

langage précis et construit qui permet à quelqu'un qui n'aurait pas vu ou assisté à la situation de comprendre. Le langage d'évocation est strictement détaché de tout support ou de tout souvenir partagé.

Le langage d'évocation évoque certes cette dimension de production d'un récit d'événements, passés, futurs ou imaginaires, mais c'est avant tout un langage rigoureux, proche de ce que l'on attend de l'écrit. En ce sens, on pourrait presque parler d'oral scriptural. Dans son récit, l'élève doit avoir la capacité à se mettre à la place de son interlocuteur. Le langage doit ainsi être lexicalement précis et syntaxiquement construit de sorte à ce que cet interlocuteur n'étant pas de connivence puisse comprendre l'énoncé, sans l'utilisation d'un quelconque support (imagier...). Paulette Cruciani ajoute qu'il doit également « exprimer la temporalité [...], les positions et relations spatiales et les relations logiques » (2008). L'élève doit en effet savoir raconter les choses « dans l'ordre » (ne pas commencer par la fin, le résultat d'un événement par exemple), marquer syntaxiquement la succession des événements par des connecteurs, etc.

Dans un document ressource sur la prévention de l'illettrisme à l'école, il est dit que « L'école maternelle a pour objectif la maîtrise par tous les élèves de ce langage » (2010) mais selon Viviane Marzouk, il faut véritablement attendre l'âge de sept ans pour voir ce langage pleinement assimilé (2020, communication personnelle).

Les situations de rappel comme le récit d'une histoire lue ou écoutée à d'autres élèves sont des « situations induisant la mise en œuvre du langage d'évocation » (Bouysse, 2006). Cependant, rien n'est précisé sur la lecture d'album sans texte. Ce mémoire va s'intéresser à cette possible capacité des albums sans texte à permettre la mise en œuvre de ce langage d'évocation.

2. Cadre méthodologique

2.1 Vers la problématique

La problématique de ce mémoire a été le résultat d'un long processus. Il m'a en effet fallu beaucoup de temps avant d'arriver à la thématique des albums sans texte et leurs liens avec le langage d'évocation. Le cheminement depuis la première année de master a été quelque peu sinueux. Mes premiers travaux de recherche ont été menés pendant une année sous la direction de David Bedouret, maître de conférence en géographie à l'ESPE de Toulouse. De par mon cursus universitaire tourné vers la géographie, j'avais fait le choix d'aborder cette matière par une approche particulière dans le cadre du mémoire de recherche sur deux années. Mes premiers travaux étaient ainsi tournés vers l'étude de l'espace à travers les films d'animation. Le champ de ces films étant large, j'avais fait le choix de centrer mon étude sur les films d'Hayao Miyazaki, réalisateur et dessinateur japonais du Studio Ghibli, reconnu mondialement pour ses œuvres réalisées au crayon de papier comme *Mon voisin Totoro* (1988). À travers l'exploitation du film *Le voyage de Chihiro* en cycle 2, il s'agissait à la fois de « questionner l'espace » et d'« explorer les organisations du monde » (découverte d'une autre société, du mode de vie japonais (habitat traditionnel, traditions, etc.)). Cependant, mon affectation dans deux écoles maternelles après avoir obtenu le concours a remis en question cet objet de recherche qui ne correspondait pas aux attentes des programmes pour des élèves en cycle 1. Un nouveau travail de recherche a ainsi débuté au début de cette deuxième année de master. Une réflexion a émergé sur l'utilisation des écrans en classe de maternelle (vidéo projecteurs / TBI) et sur les avantages possibles que l'on pouvait en tirer dans certains apprentissages. Cependant, d'un point de vue organisationnel, le traitement de ce sujet devenait trop complexe du fait que ces équipements étaient inégalement répartis au sein de mes deux écoles.

La thématique de mon mémoire est apparue avec la découverte d'albums sans texte en magasin. Cette découverte a été celle de la collection *Histoire sans paroles* des éditions Autrement jeunesse. Il s'agit d'une collection plurielle et reconnue avec notamment des albums comme *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez qui faisait auparavant partie de la liste de référence des ouvrages de littérature jeunesse pour le cycle 2. Bien qu'ayant disparu au milieu des années 2010, cette collection d'albums sans texte a été la porte d'entrée de ce mémoire. Je me suis en effet, rapidement rendu compte que la bibliothèque et l'espace livre de ma classe d'étude ne possédaient pas d'albums sans texte. La mise à disposition de l'album *Western* dans le bac à livre ayant suscité une surprise et un vif enthousiasme chez mes élèves qui n'avaient jamais découvert d'albums sans texte, le choix de me diriger sur ces albums comme objet de recherche m'est apparu comme intéressant. Une réflexion avec mon directeur de mémoire a été menée pour savoir quel travail pouvait être mené avec ces albums. Les albums sans

texte appelant un véritable travail de lecture d'image, de prise d'informations en vue d'une reconstitution du récit, il est apparu intéressant de faire le lien entre l'étude de ces albums et le langage d'évocation qui peut en découler par la restitution du récit à l'oral par des élèves de maternelle.

Ma problématique initiale était la suivante : *Les albums sans texte peuvent-ils être de bons supports pour travailler le langage d'évocation en maternelle ?* Cependant, cette formulation a évolué pour également interroger l'exploitation actuelle qui est faite de ces albums par les enseignants de maternelle.

2.2 La problématique

2.2.1 La question de recherche

Les albums sans texte sont-ils exploités et exploitables pour travailler le langage d'évocation en classe de grande section ?

2.2.2 Les hypothèses de recherche

Hypothèse 1 : les albums sans texte sont en général très peu exploités par les enseignants de maternelle bien qu'ils lui reconnaissent des avantages pour travailler le langage d'évocation.

Hypothèse 2 : après la découverte et l'étude d'un album sans texte en classe, les élèves sont capables de produire un langage d'évocation en racontant l'histoire découverte. En ce sens, l'album sans texte est un bon outil pour travailler ce langage d'évocation.

2.2.3 Le contexte de la recherche

Le travail de recherche s'est fondé sur les données recueillies à l'école maternelle C. de Carcassonne. C'est un établissement composé de 4 classes qui était il y a encore quelques années classé en réseau d'éducation prioritaire (REP). Bien que ne faisant plus partie de ce réseau, elle reste concernée par la politique prioritaire de la ville se situant dans le quartier prioritaire Le Viguiier – Saint-Jacques. De ce fait, les effectifs de ma classe restent en deçà de l'effectif maximal possible (25) de classes en REP avec 23 élèves. Il s'agit d'une classe à triple niveau répartie entre 5 élèves de TPS (2 filles et 3 garçons), 13 élèves de MS (4 filles et 9 garçons) et 5 élèves de GS (3 filles et 2 garçons). Étant affecté sur deux écoles et mon autre classe étant exclusivement composée d'élèves TPS et PS, ce travail de recherche ne pouvait avoir lieu que le mardi ce qui représentait une contrainte importante. À l'origine, ce travail de recherche devait concerner mes élèves de MS et de GS soit 18 élèves, mais lors du premier recueil de données commencé avec mon premier groupe de 5 élèves de GS, j'ai pris

conscience que le dispositif envisagé ne pourrait concerner tous ces élèves du fait que la lecture d'album sans texte nécessitait beaucoup de temps. N'ayant cette classe qu'une journée, faire passer les trois autres groupes ne m'aurait pas permis de mener les autres apprentissages. J'ai ainsi fait le choix de centrer ma recherche sur ce groupe de 5 élèves de grande section au niveau très hétérogène. Les élèves de moyenne section seront les récepteurs de ce langage d'évocation.

En ce qui concerne l'album support, j'ai fait le choix d'exploiter avec mes élèves l'album *Devine qui fait quoi : une promenade invisible* de Gerda Muller. *Devine qui a retrouvé Teddy : une promenade invisible* était un autre album possible du même auteur, mais ce dernier me semblait plus complexe pour la compréhension d'élèves de grande section. Mon choix s'est ainsi limité au premier. *Devine qui fait quoi : une promenade invisible* est un album sans texte particulier où l'auteur nous propose de suivre les traces d'un personnage que l'on ne voit pas. C'est au lecteur, à partir d'une analyse fine des images de recréer l'histoire avec ses propres mots. Ce personnage est cependant visible sur la première et quatrième de couverture ainsi que sur les versos de ces couvertures ou de multiples vignettes en pêle-mêle représentent le personnage faisant les actions pourtant invisibles dans l'album. En cachant ces informations par un système de papier cartonné, les élèves sont dans une méconnaissance totale des protagonistes de l'histoire. Ils devront alors émettre des hypothèses sur ces personnages à travers les objets, les traces de pas qui jonchent le sol et les autres indices. Les élèves vont ainsi devoir à partir de plusieurs séances retracer l'histoire en décodant les images, piochant des informations, pour à la fin savoir la raconter à un élève n'ayant pas vu l'album.

2.3 Le recueil de données

Le recueil des données se décompose en deux parties. L'une concerne les données collectées auprès d'enseignants en maternelle, l'autre les données collectées auprès des 5 élèves de grande section.

2.3.1 Les données enseignantes

Les données enseignantes ont été recueillies à partir d'un questionnaire construit à partir de Google Forms. Une demande de diffusion a été transmise aux IEN de chaque circonscription de l'Aude et des Pyrénées-Orientales le 5 février 2010. Cette diffusion a permis d'obtenir au 1^{er} avril vingt-sept réponses d'enseignants d'école maternelle. Le questionnaire se décompose en treize questions.

La première partie de ce questionnaire est composée de deux questions :

- 1) Auprès de quel public enseignez-vous ?
- 2) Connaissez-vous l'existence des albums sans texte ?

Elles permettent de cerner le profil de la personne qui répond et de recenser le nombre d'enseignants ayant connaissance de l'existence d'albums sans texte. Une réponse négative à la seconde question entraîne la fin du questionnaire. La seconde partie du questionnaire se décompose en huit questions.

- 3) Comment avez-vous découvert les albums sans texte ?
- 4) Vous possédez des albums sans texte...
- 5) Voyez-vous des avantages et/ou des inconvénients à l'exploitation de ces albums ?
- 6) Avez-vous déjà exploité par le passé des albums sans texte ?
- 7) Avez-vous ou allez-vous exploiter des albums sans texte avec vos élèves au cours de cette année scolaire ?
- 8) Dans la négative, pour quelles raisons n'exploiterez-vous pas les albums sans texte avec vos élèves cette année ?
- 9) Dans la positive, pouvez-vous me communiquer le nom d'un album (ou plusieurs) que vous exploitez avec vos élèves ?
- 10) Indiquez deux critères (ou plus) qui ont conduit au choix de chacun de ces albums sans texte pour vos élèves.

Ces huit questions ont pour vocation de mettre en exergue les liens qu'ont les enseignants ayant connaissance des albums sans texte avec ces albums. Il s'agit avec la troisième question de savoir la façon dont ils les ont rencontrés pour la première fois. N'ayant jamais rencontré ces albums lors de ma formation, je suppose que ma situation sera similaire pour un certain nombre d'enseignants répondants. Il s'agit à travers la quatrième question de recenser les lieux où les personnes répondantes possèdent ou non des albums sans texte et dans l'affirmative si la possession est personnelle ou relative à l'établissement, la classe. À partir de la cinquième question, je désire recueillir le ressenti des enseignants sur l'exploitation d'albums sans texte en classes. La sixième et septième question permettent de savoir si l'exploitation des albums sans texte est répandue ou non que ce soit dans le passé ou au cours de l'année actuelle (et ainsi percevoir une évolution ou non). Une justification est alors demandée à la huitième question. Je m'intéresse ensuite aux choix personnels de l'enseignant qui justifient l'utilisation de ces albums sans texte. Vient ensuite une dernière partie avec 3 autres questions :

- 11) Quelles sont pour vous les principales compétences que vous faites travailler par vos élèves à partir d'un album sans texte ?
- 12) Quelle place tient selon vous le langage d'évocation dans l'exploitation de ces albums sans texte ?

Ces 3 dernières questions se centrent avant tout sur les compétences travaillées par les élèves à travers ces albums sans texte. La première question permet d'évoquer des compétences qui peuvent être transversales par exemple. La dernière question permet de se centrer sur le langage d'évocation.

2.3.2 Les données élèves

Ces données orales sont celles des élèves et vont permettre d'analyser cette production en langage d'évocation après l'étude de l'album. Un enregistrement à l'aide du microphone de mon téléphone a été mis en place lors des séances pour référencer les propos des élèves..

2.3.2.1 Première étape : lecture de l'album et appropriation

Pour évaluer le langage d'évocation, il a d'abord été nécessaire de faire lire l'album aux élèves et de les enregistrer. À la différence de la lecture reçue par l'enseignant, les élèves sont ici des acteurs de la lecture. Il est nécessaire de voir si les élèves parviennent à lire les images, faire des liens en vue de s'approprier l'histoire et ainsi savoir la raconter. Cette première étape a été essentielle afin de référencer dans des tableaux (cf. annexes) les éléments observés par les élèves, les inférences et ainsi leur appropriation du récit au fur et à mesure de la lecture. Cela est primordial pour la seconde étape qui sera celle de la production en langage d'évocation, car ce référencement va permettre de comparer d'un côté les éléments (visibles ou non (inférences...)) qui ont été mis en exergue par les élèves lors de leur lecture et de l'autre, ce qui est réellement remobilisé lors du récit. Ayant la chance de posséder une salle disponible à côté de ma classe, toutes les lectures s'y feront afin de ne pas être perturbé par l'autre partie de la classe qui sera en activité avec l'ATSEM.

Le livre est composé de 16 pages-doubles. L'étude de l'album peut être décomposée en 4 lectures de 3 ou 4 doubles pages qui peuvent correspondre à 4 séances. Cependant, j'ai fait le choix d'arrêter cette lecture à la dixième double page. Je considère que le récit est, en effet, assez riche pour pouvoir évaluer ce langage d'évocation par la suite. Au cours de chaque séance, je me place devant les élèves avec l'album. Une double-page est présentée à tous les élèves qui ont le temps de l'observer pendant presque une minute. Les élèves peuvent ensuite prendre la parole pour décrire ce qu'ils observent, leurs inférences, prendre position. Des hypothèses sont faites. Puis nous passons à la double page suivante en suivant les mêmes modalités. À chaque nouvelle séance, un retour est fait sur les pages précédentes afin de faire ressurgir ce qui a déjà été vu. Le plan de lecture des trois premières séances est décomposé ainsi :

Première lecture du 4 février 2020 :

Pages 6 - 7	Réveil de l'enfant, passage à la douche et habillage.	Ces 3 ensembles sont indissociables selon moi. Il s'agit du prélude à la sortie de l'enfant à l'extérieur de chez lui. On fixe le cadre spatio-temporel.
Pages 8 – 9	Petit-déjeuner, découverte de la maison, du panier du chien.	
Pages 10 – 11	Habillage, ouverture de la porte, sortie.	

Deuxième lecture du 25 février 2020 :

Pages 12 - 13	Découverte de l'extérieur immédiat.	Ces 8 pages présentent deux scènes. Le franchissement du portillon marque la sortie véritable de l'enfant de chez lui. Il ne se contente pas de rester dans son jardin. Il donne ensuite de la nourriture au cheval. S'arrêter à la page 17 n'avait pas d'intérêt du fait qu'on ne peut pas encore deviner la présence du cheval. La double-page suivante permet de faire le lien avec la précédente.
Pages 14 - 15	Ouverture du portillon.	
Pages 16 -17	Fermeture du portillon et approche vers l'herbe.	
Pages 18 - 19	Les herbes coupées sont données au cheval.	

Troisième lecture du 3 mars 2020 :

Pages 20 – 21	Approche d'un cabanon ou se situe une planche et une roue en bois.	Nous avons encore 2 deux scènes. L'arrêt de la lecture à la page 25 n'a pas de sens selon moi. Il faut terminer cette troisième lecture à la double-page suivante pour faire le lien entre ces deux doubles pages.
Pages 22 - 23	Dépôt de la planche sur la petite rivière.	
Pages 24 -25	Traversée puis arrêt près d'un arbre	
Pages 26 - 27	Branche par terre, nouvelle trace laissant présager l'utilisation d'un bâton. Traversée de la rivière.	

2.3.2.2 *Seconde étape : le travail sur le langage d'évocation*

Le recueil sur ce passage au langage d'évocation devait se faire en plusieurs étapes durant le mois de mars. Trois dispositifs devaient être mis en place pour évaluer lequel permettrait à l'élève de pratiquer au mieux ce langage d'évocation. Lorsque l'élève de grande section raconte l'histoire à un élève de moyenne section, il est enregistré. Cet enregistrement donne lieu à un verbatim. Une grille critériée permet de valider le respect du récit (désignation des acteurs / lieux / chronologie / relation logique) en lien avec les propos tenus par les élèves lors de l'étude de l'album et recensés dans les tableaux. La justesse de la langue (précision lexicale, structuration syntaxique, utilisation de la troisième personne (détachement), connecteurs logiques) est également observée.

2.3.2.2.1 *Premier récit sans aucun support et sans remémoration depuis la semaine précédente (10 mars 2020)*

Le premier dispositif a été mis en place la matinée du 10 mars. Dans la salle annexe à ma classe, un élève de grande section devait venir avec un élève de moyenne section que je désignais. Nous étions ainsi à trois. Ce dispositif permettait d'être dans un environnement calme. J'ai expliqué la situation aux deux élèves ainsi « Avec les élèves de grande section, on a découvert un album où il n'y avait pas du tout de texte ! Les élèves de grande section ont dû en regardant les images recréer l'histoire de l'album. Toi (l'élève de MS) tu n'as jamais vu l'histoire, tu ne la connais pas. X (élève de GS) tu vas devoir raconter sans l'album l'histoire à Y (élève de MS) qui ne la connaît pas!. Il faut bien parler et être précis. Tu as tout ton temps ». J'ai conscience que le fait de ne pas avoir revu l'histoire en l'espace d'une semaine peut représenter une difficulté pour la mise en récit.

L'élève de grande section raconte ainsi l'histoire à l'élève de moyenne section. Cela fait l'objet d'un enregistrement qui sera analysé. L'histoire terminée, la question « Est-ce que tu as compris l'histoire ? » est posée à l'élève de moyenne section. Ce dispositif est appliqué pour les 5 élèves.

2.3.2.2.2 *Deuxième récit avec feuilletage de l'album par l'élève de GS avant le récit (17 mars 2020)*

Pour ce deuxième dispositif, il était prévu que l'élève de grande section écoute l'enregistrement vocal de son passage de la semaine précédente. Un retour sur l'enregistrement est fait avec l'élève pour pointer les choses à améliorer. La semaine précédente, les élèves n'avaient pas eu la possibilité de revoir l'histoire avant la mise en récit. Ce dispositif offre ici tout le temps nécessaire à l'élève de GS pour relire l'histoire et se la remémorer avant de la raconter à un nouvel élève de MS qui n'a pas écouté l'histoire la semaine précédente. La même consigne que la semaine précédente est donnée.

L'élève de grande section raconte et l'élève de moyenne section doit dire s'il a compris ou non l'histoire.

2.3.2.2.3 Troisième récit avec possibilité de bénéficier de l'aide de l'album si nécessaire (21 mars 2020)

L'élève de grande section écoute l'enregistrement vocal de son premier et deuxième passage. Les différences sont mises en valeur par l'élève et l'enseignant. L'élève a la possibilité de feuilleter l'album avant son récit à un nouvel élève de moyenne section. Durant le récit, si l'élève éprouve des difficultés, il peut faire une pause, demander à revoir un passage de l'album, mais il doit le refermer avant de reprendre le récit de son histoire.

2.4 Le corpus de données

Les données analysées seront les suivantes :

- **Données enseignantes** : 27 réponses au questionnaire en ligne.
- **Données élèves** :
 - o Pour les données du 4, 24 février et 3 mars, les enregistrements des 5 élèves de grande section des 3 séances (recensées dans des tableaux avec support imagier) sur les éléments mis en exergue lors des trois lectures et qui serviront de point de comparaison lors de la mise en récit (langage d'évocation).
 - o Pour les données du 10 mars, le verbatim de chaque élève de grande section soit 5 verbatims.

2.5 Méthodes d'analyse

En ce qui concerne les données issues du questionnaire enseignant, l'analyse sera à la fois quantitative et qualitative. Je vais en effet dénombrer et répartir les réponses des enseignants. Des graphiques, diagrammes circulaires viendront au mieux représenter les résultats. Les réponses des enseignants seront exploitées pour dégager des traits communs et des divergences dans le rapport qu'ils possèdent avec les albums sans texte et l'exploitation (ou non) qui en est faite.

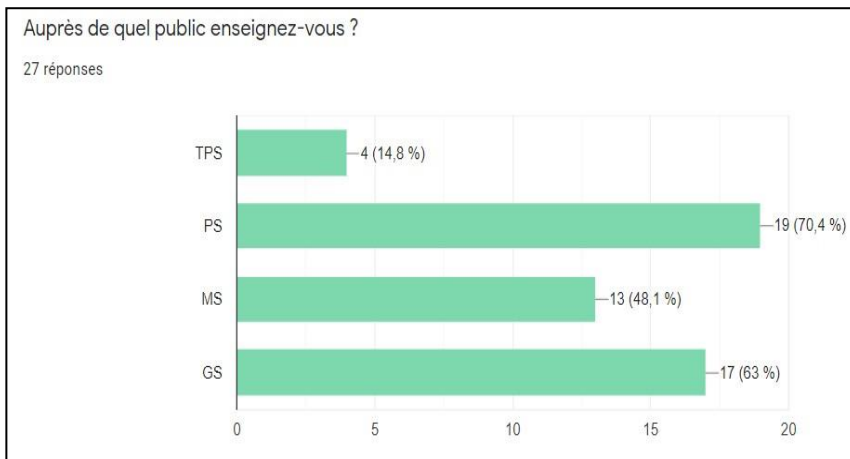
En ce qui concerne les données élèves, l'analyse sera, à mon sens, qualitative. Il s'agira d'analyser si les élèves parviennent au langage évocation à travers les verbatims du 10 mars. Il s'agira de dégager les éléments qui caractérisent le langage d'évocation. Les précédentes données seront utilisées comme points d'appui. En analysant les verbatims, on pourra se référer aux précédentes données pour voir

les éléments mis en valeur et réemployés par l'élève pour son récit et ainsi voir si l'histoire a correctement été racontée, sans oublis majeurs.

3. Les albums sans texte vus du côté des enseignants de maternelle

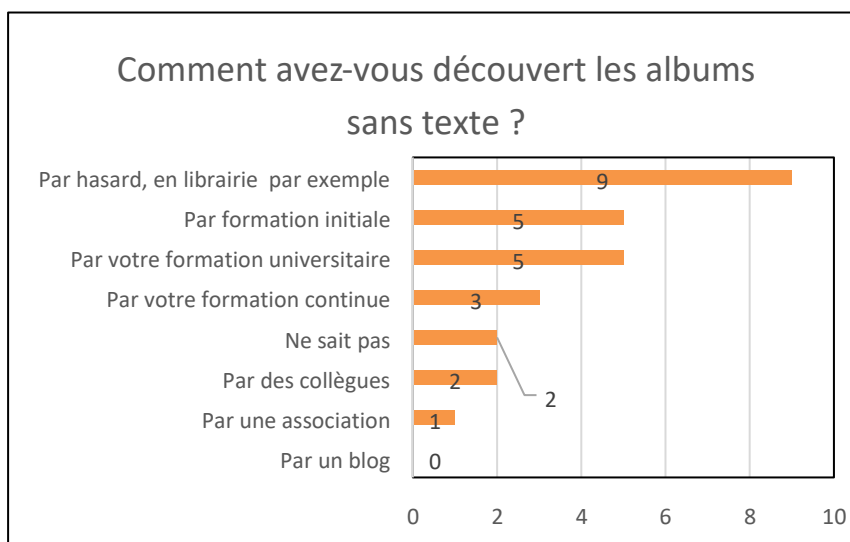
3.1 Typologie des enseignants consultés

Il est intéressant de dresser la typologie des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Ces enseignants rencontrent pour leur grande majorité des élèves de petite et grande section de maternelle. Les réponses ont montré que 74 % de ces enseignants sont en contact avec au moins deux niveaux de classes et que seulement trois enseignants ne rencontraient



pas des niveaux de moyenne et grande section. Le langage d'évocation pouvant être travaillé dès la moyenne section, presque 89 % des enseignants interrogés sont susceptibles de travailler le langage d'évocation à partir des albums sans texte. L'intégralité des enseignants répondants connaît

l'existence des albums sans texte montrant que ces derniers sont susceptibles d'être rencontrés dans toutes les classes. Un tiers des répondants a, comme moi, fait la découverte de ces albums par hasard et près de la moitié lors d'une formation (initiale,



universitaire ou continue) ce qui laisse supposer que ces enseignants possèdent des connaissances sur les diverses exploitations qui peuvent être faites des albums sans texte. Deux enseignants ont découvert ces albums par des collègues ce qui montre également que des enseignants sont dans cette optique de faire découvrir ce genre spécifique.

3.2 Intérêts et limites des albums sans texte

Les enseignants reconnaissent des points positifs indéniables à ces albums sans texte que l'on peut résumer en 6 points :

- L'élève fait appel à son imagination.
- L'élève est dans un processus de création.
- L'album sans texte permet de travailler le langage oral (vocabulaire, structuration du récit, qualité d'expression).
- L'album sans texte permet de travailler le langage écrit (par la dictée à l'adulte notamment).
- L'album sans texte favorise la prise de parole.
- L'album sans texte permet de développer l'observation et prendre conscience que l'image est importante, qu'elle a du sens (formuler des hypothèses, chercher à vérifier par les images).

On le voit, sans l'avoir rencontré expressément dans les réponses, le travail sur le langage d'évocation est en partie mis en exergue à travers le travail sur le langage oral. Les qualités sont nombreuses. Cependant, ils dégagent également certains inconvénients même s'ils sont moins nombreux :

- Difficile construction du sens du fait que l'élève puisse rester dans un processus de description.
- Difficile construction du sens du fait que l'histoire puisse différer à chaque lecture.
- Difficulté d'appropriation des personnages.

Ainsi, les reproches adressés se centrent sur la construction du sens.

3.3 L'exploitation des albums sans texte en classe de maternelle

Du fait de la non-présence et de l'inutilisation de ces albums par mes collègues, je parlais de l'idée que les albums sans texte étaient « sous-exploités » par les enseignants en maternelle. Mais le



questionnaire contredit sévèrement ma conception initiale. En effet sur les 27 enseignants interrogés, 24 ont répondu avoir déjà exploité un album sans texte en classe de maternelle au cours de leur carrière et 18 annoncent qu'ils ont ou vont en exploiter au cours de cette année scolaire. Les enseignants qui ne vont pas les exploiter expliquent leur choix par la préférence de travailler sur des albums écrits. L'écrit permettrait,

selon eux, une meilleure assimilation de l'histoire, la rencontre d'un lexique précis, la mise en évidence des structures langagières récurrentes, etc. D'autres enseignants mettent en valeur le fait que les albums sans texte demandent beaucoup de temps pour être étudiés à l'instar d'un album lu par l'enseignant. Ce temps est jugé important lorsque l'on a une classe avec plusieurs niveaux. J'ai moi-même pu faire ce même constat dans ma classe.

Chez les enseignants qui ont fait le choix de les exploiter, on note un large choix d'albums. L'œuvre de Rascal est plébiscitée. Dix enseignants répondent étudier des œuvres comme *Boucle d'or et les trois ours*, *Hansel et Gretel*, *Le petit chaperon rouge* ou encore *Les trois petits cochons*. Les albums de la collection Histoires sans paroles des éditions Autrement jeunesse que j'ai pu présenter sont également très appréciés. *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez est choisi par trois enseignants, de même que *Mon lion* de Madana Sadat. L'album *Devine qui fait quoi* qui est le support d'étude de ce mémoire est également cité trois fois tout comme *Les aventures d'une petite bulle rouge* de Iela Mari. On trouve enfin des choix plus singuliers comme *Le code de la Route* de Mario Ramos, *Petit barbare* de Renato Moriconi, *Loup noir* d'Antoine Guillopé ou encore *Profession crocodile* de Giovana Zoboli. Les raisons qui motivent le choix de ces œuvres sont diverses. L'attrait graphique d'un album, son scénario, jouent beaucoup pour certains enseignants. Ainsi *Profession crocodile* est sélectionné pour travailler sur le « style BD ». Le choix de Rascal s'explique par le fait qu'il aborde des contes déjà connus des élèves. Les albums sans texte permettent alors de les aborder d'une différente façon et de faire ressurgir la culture littéraire commune. Pour d'autres, le choix s'explique par une spécificité de l'album. Ainsi, *Les aventures d'une petite bulle rouge* permettant de travailler

spécialement cette couleur. Mais pour la majorité des enseignants, le choix d'un album sans texte est justifié par les compétences que l'on projette de travailler. *Devine qui fait quoi* est choisi pour travailler sur le repérage dans l'espace grâce aux empreintes et à la modélisation possible d'un plan en deux dimensions puis en trois dimensions par exemple. Mais ce qui revient surtout comme critère de choix et la volonté de travailler l'imaginaire, la compréhension, la production orale ainsi que la possibilité de produire des écrits (dictée à l'adulte). Ces critères de choix font écho aux réponses de la onzième question.

3.4 Les compétences travaillées

La onzième question interrogeait justement ces compétences. Vingt-sept réponses ont été recueillies pour la question « Quelles sont pour vous les principales compétences que vous faites travailler par vos élèves à partir d'un album sans texte ? ». Vingt-deux enseignants mettent en valeur le travail sur les compétences orales, mais peu d'enseignants développent leurs propos. Ce qui ressort sur ces compétences orales est le travail par les élèves de la mise en récit ainsi que la nécessité de se faire comprendre par ses interlocuteurs. Nous sommes ici dans le domaine du langage d'évocation. Les élèves doivent « apprendre à raconter ». Ils doivent restituer « la trame narrative », utiliser les « connecteurs logiques » et faire une « mise en mot précise » selon ces enseignants. Certains évoquent également l'utilisation du vocabulaire, des pronoms et de la conjugaison. Un enseignant énonce clairement qu'il s'agit « d'inventer une histoire en faisant des phrases pouvant être écrites ». Ces phrases sont celles que l'on attend dans la production d'un langage d'évocation. Ce sont des phrases précises, structurées qui peuvent être écrites et d'ailleurs, le langage écrit est évoqué plus ou moins explicitement par dix-sept enseignants. Trois enseignants évoquent précisément la possibilité de travailler la dictée à l'adulte lorsque les autres parlent plus globalement de « productions d'écrits ». On peut penser qu'il s'agit de cette dictée à l'adulte à laquelle il est fait référence. Un enseignant évoque la possibilité de confronter les écrits des élèves pour voir si la même histoire est ressortie lors de la découverte de l'album. Dix enseignants évoquent le travail sur l'image et la compréhension. Parmi eux, trois parlent simplement d'un travail d'« observation ». Cette « observation » laisse envisager un simple travail de description de l'image. Un enseignant évoque lui « le sens de l'observation » de l'image, il s'agit dans ce cas du sens de la lecture de « l'album BD » *Profession crocodile*. Cinq enseignants développent l'idée d'un travail plus poussé sur l'image. L'album est exploité pour « analyser une image en profondeur » et travailler la « lecture d'indices dans les images ». Il s'agit alors de « se poser des questions », d'émettre des « inférences » et de travailler la «

compréhension implicite et explicite ». En somme, ce que l'on ne voit pas, mais qui est sous-entendu par l'image.

3.5 Albums sans texte et langage d'évocation

On le voit, le terme « langage d'évocation » n'a jamais été clairement évoqué par les enseignants bien que la réalité que recouvre ce langage a été mobilisée dans les réponses précédentes. De ce fait, sur les vingt-deux enseignants ayant répondu à la question « Quelle place tient selon vous le langage d'évocation dans l'exploitation de ces albums sans texte ? », un seul pense que le langage d'évocation n'a pas sa place. Selon cet enseignant, il s'agit à travers les albums sans texte de parler « à partir d'une illustration et d'une histoire construite visuellement ». Pour cet enseignant, il y aurait une incompatibilité. Une histoire construite à partir d'images ne pourrait pas entraîner un passage au langage d'évocation. Sans doute la notion est mal comprise par l'enseignant pour qui le langage d'évocation ne concernerait peut-être que l'évocation de faits passés ou futurs propres à l'élève.

Cependant, l'imaginaire est selon Viviane Bouysse un de ces terrains du langage d'évocation. Pour trois autres enseignants, ce langage possède une place secondaire au langage en « action » (langage en situation), mais ils n'ont pas expliqué la raison de cette réponse. Un autre enseignant évoque le passage nécessaire de ce langage d'action pour parvenir par la suite au langage d'évocation. Mais pour la majorité des répondants, le langage d'évocation tient une place « importante », « essentielle », « principale », « intéressante », « première », « primordiale » sans pour autant expliquer la raison de cette place. D'après un enseignant, seul ce langage permet de donner du sens aux illustrations, mais il nécessite un effort considérable pour les élèves. Un autre insiste sur l'effort de décentration qui est demandé à l'élève qui doit produire un récit compréhensible pour une personne n'ayant pas lu l'album. Un autre enseignant temporise et évoque que tout dépend des références de l'enfant. En fonction de ses références personnelles, le langage d'évocation peut avoir une place plus ou moins importante, car pour savoir lire une image et comprendre le récit, il faut des références personnelles. De même, certains enfants peuvent ne rester que dans la description (langage de situation) sans parvenir à raconter l'histoire. Un enseignant insiste justement sur le « gros travail pour sortir du descriptif et passer au narratif ».

Ma première hypothèse était la suivante : « Les albums sans texte sont en général très peu exploités par les enseignants de maternelle bien qu'ils lui reconnaissent des avantages pour travailler le langage d'évocation ». On l'a vu, les albums sans texte sont au contraire exploités par de nombreux

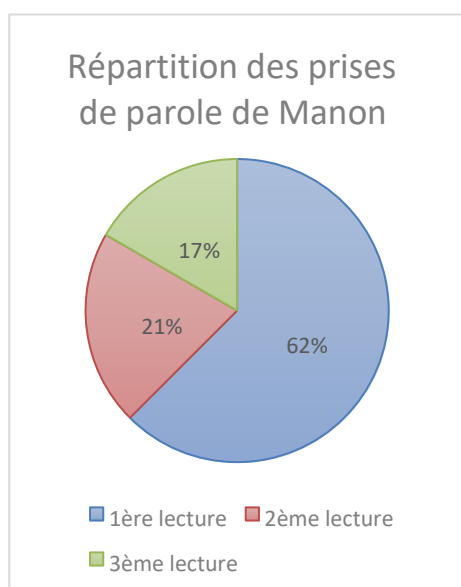
enseignants de maternelle que j'ai pu interroger. L'accès au langage d'évocation n'est pas la finalité première du travail fait avec ces albums pour tous les enseignants qui travaillent une multitude de compétences avec leurs élèves. Mais une grande majorité reconnaît la place centrale que tient ce langage dans l'exploitation de ces albums.

4. Le langage d'évocation chez les élèves de grande section

L'ensemble de mon dispositif de recherche n'ayant pu être appliqué, il va ici s'agir d'analyser la première mise en récit effectuée par les élèves le 10 mars 2020 afin de voir s'ils produisent un langage d'évocation. Pour rappel, cette mise en récit s'est faite sans aucun support et sans remémoration depuis la semaine précédente. L'élève de grande section devait raconter l'histoire à un élève de moyenne section qui ne la connaissait pas. Nous allons nous intéresser à chaque élève individuellement. Pour évaluer ce langage d'évocation, nous nous intéresserons à la qualité du récit et à la qualité de la langue, comme cela est préconisé par Viviane Bouysse.

4.1 Passage de Manon

Suite à la lecture de l'album *Devine qui fait quoi*, j'ai, à partir des propos des élèves, fait la répartition des interventions permettant ainsi de visualiser le nombre de prises de parole pour chacun. Sur les



151 interventions recensées, Manon est intervenue 24 fois ce qui représente 16 % des interventions (cf. annexe 4). Manon a très peu participé aux deux dernières lectures. Ses interventions se sont concentrées à la première lecture comme on peut le voir sur le diagramme de gauche. Manon est une élève très timide pour qui, prendre la parole est très difficile. Celle-ci n'est en rien spontanée chez elle et il est nécessaire de la lui donner. Lors de la deuxième et troisième séance, elle n'est intervenue qu'une fois par double-page. Je pensais qu'en petit-groupe, Manon aurait moins de gêne que lors des moments de regroupement. Face à son absence de participation spontanée, j'ai privilégié le

fait de la faire parler en premier pour lui laisser la possibilité de dire les choses pouvant être les plus évidentes du fait que je me suis aperçu qu'elle ne restait que dans la description (cf. propos tenus par Manon en annexe 1). À de nombreuses reprises, Manon n'a pas répondu à mes relances. Suite à ces lectures, j'estime que le passage au langage d'évocation pourrait être assez difficile. Il semble qu'elle

ait eu du mal à s'approprier l'histoire, mais elle a cependant énormément écouté dans l'écoute de ses camarades. Au niveau du langage, j'estime que la mise en récit va être difficile pour elle.

Pour son passage au récit, j'ai fait le choix de la mettre en binôme avec sa cousine Alexandra qui est dans la même classe en moyenne section. J'ai fait l'hypothèse qu'en étant avec la plus proche personne de la classe, sa prise de parole serait facilitée. Voici son intervention (chaque nouvelle case représente une prise de parole après une pause longue) :

Manon	Y'avait des trace euh ...
Manon	Y'avait un toutou
Maître	C'est vrai, il y avait des traces, un toutou... Les traces de qui ?
Manon	Un zenfant. Y'avait un zenfant, y'avait, il avait des traces après il était parti...
Maître	Ou ?
Manon	Dans la cuisine. Après il a ouvert la porte, y'était parti par la porte, il était parti euh dehors. Et y'avait un lapin et ses oreilles. Après le cheval il a sauté il a fait des traces de cheval..
Maître	C'est très bien Marie Hélène et après ?
Manon	Il a sauté, il a pris la truc pour manger.

La prise parole de Manon a nécessité une assistance de ma part. J'ai eu besoin de la relancer afin qu'elle parvienne à raconter l'histoire.

En ce qui concerne la justesse du récit, Manon a rappelé certains lieux de l'histoire comme « la cuisine » ou « dehors ». Elle mentionne ces termes qu'elle n'a jamais utilisés lors de la lecture où elle s'était limitée à décrire certains éléments comme « les bols », « les chaises » (cf. annexe 1, deuxième double-page). Dans son récit, elle n'a pas fait mention de la chambre de l'enfant alors qu'elle avait très bien décrit les éléments qui s'y trouvaient lors de la première lecture (cf. annexe 1 première double-page). En ce qui concerne les personnages, elle évoque « un z'enfant » et « un toutou », terme alors jamais rencontré lors de la lecture. Manon pensait en effet qu'il s'agissait d'un « chat » (cf. annexe 1 deuxième double page). Les autres élèves ayant tous dit qu'il s'agissait d'un chien, Manon a intégré cette idée preuve qu'elle a pris en compte les propos de ses camarades. En ce qui concerne l'enfant, Manon pensait qu'il s'agissait d'une fille, mais elle n'en a pas fait mention dans son récit. Elle n'a pas évoqué le fait que l'on ne voyait pas directement cet enfant, mais a cependant rappelé la présence de traces. Chose positive, Manon ne s'est pas limitée à rester dans la description comme lors des

lectures, elle a fait des liens entre les pages. Elle a très bien rappelé que l'enfant allait dans la cuisine puis sortait à l'extérieur, mais n'a pas mentionné le réveil, le passage à la salle de bain et le petit-déjeuner. Manon n'a fait aucune référence aux actions de l'enfant. Elle a rappelé la présence de certains éléments qui ont pu la marquer comme la présence du lapin (cf. annexe 2 sixième double-page) qu'elle n'avait pourtant pas mentionné lors de la lecture. Elouan avait mentionné la présence de ce lapin preuve qu'elle était à l'écoute. Elle a ensuite fait référence à la scène du cheval, mais n'a pas fait le lien avec l'enfant qui lui a donné à manger. Elle a repris à son compte l'idée qu'Elouan avait eue lors de la lecture à savoir que le cheval avait sauté pour prendre l'herbe (cf. annexe 2 septième double-page). Manon n'a ensuite fait aucune référence aux doubles pages rencontrées lors de la troisième lecture ou elle avait peu participé. Ainsi, l'histoire n'est que très partiellement respectée.

En ce qui concerne la qualité de la langue, on note des points positifs. Manon s'est décentrée et n'a pas utilisé la première personne. Elle était bien dans l'optique de raconter une histoire. Pour raconter, elle a utilisé les temps du passé comme l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait. De même, elle n'était pas dans la précipitation en faisant des pauses à bon escient et en utilisant des marqueurs de relation comme « après », marquant ainsi la succession. Cependant, le langage n'est pas toujours précis. Elle parle d'un « truc » pour parler de l'herbe par exemple, ce qui ne permet pas à la personne qui écoute de comprendre. On retrouve parfois des tics de langage comme « euh ». De plus, ses phrases ne sont pas toujours correctes. Bien que l'on retrouve des phrases complexes avec une principale et une subordonnée, on note par exemple de nombreuses répétitions du sujet (exemple : « le cheval il a sauté »), des omissions d'emplois du pronom « Y » (exemple : « il avait des traces »), des familiarités linguistiques (exemple : « y'était parti » au lieu d'« il était parti ») et certaines erreurs de conjugaison (exemple : « il a ouvert »).

Ainsi, la justesse du récit est très partielle. Les éléments évoqués ne permettent pas une compréhension de l'histoire et la qualité du langage doit être améliorée pour que l'on soit dans le langage d'évocation (bien que l'on observe des points positifs). Alexandra n'a pas été en mesure de comprendre l'histoire.

	Langage d'évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle le cadre spatial et temporel		X	
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)		X	
Je respecte la chronologie du récit		X	
Je rappelle les différentes actions de l'enfant	X		

QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n'utilise pas la première personne			X
Je raconte sans tics de langage (euh, bah, etc)		X	
Je fais des pauses à bon escient		X	
J'utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, d'opposition, de lieu, d'ordre) pour la cohérence et la structure de l'histoire		X	
J'utilise un langage précis	X		
J'utilise les temps du passé			X
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums	X		
L'élève de MS a compris l'histoire	X		

4.2 Passage de Roberta

Roberta est très peu intervenue durant les trois lectures. Sur les 151 interventions recensées, Roberta n'est intervenue que sept fois ce qui représente 7 % des interventions (cf. annexe 4). Elle n'a participé que deux fois à la première lecture, sept fois à la seconde et trois fois à la dernière lecture. Roberta n'est pourtant pas une élève très timide à la différence de Manon. Ses prises de parole dans les moments collectifs sont nombreuses. La lecture de l'album ne semblait pas l'intéresser alors qu'elle est très attentive aux moments de lecture en classe. On recense ainsi trois lectures de doubles pages sans intervention de sa part, et le nombre d'interventions par double page tourne généralement à une ou deux prises de parole. Roberta a cependant fait des hypothèses durant la lecture : le personnage serait une fille du fait que le «doudou » possède une robe rouge, et cette fille serait partie promener son chien (cf. annexe 1 et 2). Sa non-implication me laisse penser une difficile appropriation de l'histoire ce qui devrait nuire au passage au langage d'évocation. Voici son intervention :

Roberta	Et bah elle était dans son lit, il y avait des traces de pas et après elle est allée déjeuner.
Roberta	Après elle a bu du jus d'orange.
Roberta	Après elle est allée dans la neige. y'avait une petite maison pour les oiseaux. Après y'avait des traces rouges après euh , elle a traversé, après elle a traversé la rivière. Et après, il y traces après elle tournait en rond à côté d'un arbre. Après je m'en rappelle plus.
Maître	D'accord.

En ce qui concerne la justesse du récit, Roberta a fait référence à la plupart des lieux rencontrés dans l'album. Concernant le personnage, elle a pu le définir comme étant une fille restant fidèle à ses hypothèses, mais elle n'a cependant pas parlé du chien. Elle a de même oublié de préciser qu'il s'agissait d'une enfant. Entre le moment où elle évoque la « petite maisons pour les oiseaux » et la traversée de la rivière, Roberta est passée outre cinq doubles pages n'évoquant ainsi pas la fermeture de la porte extérieure, le don d'herbe au cheval et le nécessaire déplacement de la planche pour traverser la rivière. Pourtant, lors de la lecture, elle était la seule à avoir fait le lien entre le fait de voir des traces de pas à l'envers et le fait de fermer le portillon (annexe 2 sixième double-page). Elle avait également noté que l'herbe donnée au cheval venait d'un certain endroit (annexe 2 septième double-page). Ainsi, plusieurs éléments de l'histoire ont été oubliés, mais elle est la seule des cinq élèves à faire clairement référence à « la rivière », terme employé uniquement par Jordan lors de la lecture (annexe 2 huitième double-page). Roberta a ainsi nourri sa compréhension des propos de ses camarades et a raconté l'histoire en partant bien des actions du personnage.

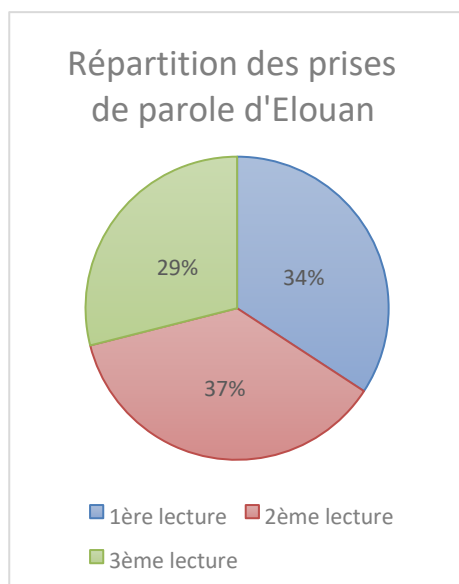
En ce qui concerne la qualité de la langue, comme Manon, Roberta s'est décentrée et n'a pas utilisé la première personne. Elle a bien compris qu'il fallait raconter l'histoire à Louis. Elle a d'abord pris le temps de faire des pauses au début de son récit pour après ne plus en faire ce qui a perdu Louis dans la compréhension. Pour raconter, elle a utilisé les temps du passé comme l'imparfait et le passé composé. Des marqueurs de relation ont permis de structurer son récit. On retrouve l'utilisation à plusieurs reprises du marqueur d'ordre « après » pour mettre en valeur la progression du récit. Des marqueurs de lieu sont aussi utilisés (exemples : « dans son lit », « dans la neige », « à côté »). Dans l'ensemble, les phrases pourraient presque être retranscrites à l'écrit après de légères modifications (familiarités linguistiques (exemple : « y'avait »), suppression des marques d'hésitation, répétitions, etc.).

Ainsi, malgré sa faible participation à la lecture, Roberta tend vers le langage d'évocation. Le récit est incomplet pour dire que celui-ci est entièrement juste, mais elle a tout de même remobilisé de nombreux passages de l'histoire dans l'ordre, malgré des ellipses narratives. Des améliorations peuvent être apportées sur ce récit comme sur la qualité du langage. Roberta tend vers ce langage d'évocation bien que Louis ait été incapable de dire ce qu'il avait compris de l'histoire.

	Langage d'évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle le cadre spatial et temporel		X	
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)		X	
Je respecte la chronologie du récit			X
Je rappelle les différentes actions de l'enfant		X	
QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n'utilise pas la première personne			X
Je raconte sans tics de langage (euh, bah, etc)		X	
Je fais des pauses à bon escient		X	
J'utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, , de lieu, d'ordre)s pour la cohérence et la structure de l'histoire		X	
J'utilise un langage précis			X
J'utilise les temps du passé			X
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums		X	
L'élève de MS a compris l'histoire	X		

4.3 Passage d'Elouan

Elouan a été l'un des deux « grands parleurs » durant les phases de lecture de l'album. Le quart des interventions recensées correspond à ses prises de paroles. Il est intervenu treize fois au cours de la première lecture, quatorze fois lors de la seconde et onze fois lors de la dernière lecture ce qui montre un investissement constant et suggère une bonne appropriation de l'histoire. La lecture a été source de réflexion pour Elouan et on le retrouve dans la terminologie utilisé (cf. annexe 1 et 2) ou-il dit à plusieurs reprises : « C'est bizarre », « Là ya un truc qui est vraiment bizarre », « Peut-être », « Je crois », etc. En formulant de nombreuses hypothèses et inférences, il a montré qu'il savait passer outre la simple lecture descriptive de l'image pour lire « entre ce qui est visible ». En ce sens, après cette étude de l'album, il semblerait qu'il y ait une véritable imprégnation qui laisserait penser une justesse dans le récit produit. J'estime qu'Elouan peut tendre vers ce langage d'évocation facilement. Voici son récit :



Elouan	A la première page il y avait une personne qui est allé dans la salle de bain qui est reparti mais c'est embêtant on l'a pas vu.
Elouan	Et après euh dans la cuisine il est allé manger on l'a pas vu aussi.
Elouan	Après il est allé mettre son manteau pour aller dehors.
Elouan	Après euh après et après il a mis des chaussons pour aller dehors il a mis une branche, il a mis une euh un truc il a mis une euh, une barre pour qui marche au moins il ne tombe pas dans l'eau.
Elouan	Et après avec son chien il est parti il arrive devant l'arbre et après il est parti et après euh après il avait des traces d'oiseaux et il y en avait qui étaient dans les cages et c'est tout.

En ce qui concerne la justesse du récit, Elouan n'a pas posé le cadre temporel. Alors que durant la lecture, il avait fait le constat qu'il s'agissait du matin (cf. annexe 2 deuxième double-page), Elouan n'a pas précisé qu'il s'agissait le moment de la journée et n'a comme d'autres pas fait référence à la saison. Par rapport au personnage, il n'a pas mentionné qu'il s'agissait d'un enfant alors qu'il avait fait la distinction dans la lecture de l'album (cf. annexe 2 neuvième double page : « le garçon ou la fille, son papa, ou sa maman »). Certes, en disant « chaussons », il laisse sous-entendre que c'est un enfant, mais l'utilisation de « la personne » peut très bien laisser penser à un adulte pour celui qui écoute l'histoire. Dans son récit, il a par contre énoncé qu'il s'agissait d'un garçon en répétant « il » alors qu'il hésitait sur le sexe de l'enfant dans l'histoire. Son récit est marqué par le fait de vouloir raconter l'histoire en évoquant véritablement les actions du personnage. Il ne reste pas dans la description de ce qu'il a vu, mais il est dans l'interprétation. Son récit est cependant marqué par des oublis et un manque de précision. On note ainsi une ellipse narrative de plusieurs pages (cf. annexe 7) correspondant à la quasi-totalité de la seconde phase de lecture de l'album. Rien n'est ainsi dit sur la sortie du domicile ou le passage du cheval alors qu'il avait émis des hypothèses sur ces moments de l'histoire. On peut concéder que pour Elouan et les autres élèves, le passage sur la fermeture du portillon soit moins marquant dans l'histoire. Cependant, Elouan est le seul à évoquer l'action de l'enfant sur la planche et l'intentionnalité de traverser pour ne pas tomber dans l'eau. La chronologie est respectée jusqu'au passage de l'arbre, mais il évoque ensuite des éléments qui auraient dû être évoqués antérieurement.

Pour ce qui concerne la qualité du langage d'évocation, Elouan était dans cette optique de raconter une histoire à un autre élève. Son récit a cependant été marqué par des tics de langage qui ont parasité le récit. On note qu'Elouan a tenté de s'autocorriger pour raconter le passage de la rivière par l'enfant. Il s'est souvenu que le terme « bâton » n'était pas approprié et qu'un autre terme avait été utilisé

durant la lecture. Cependant, il utilise le terme « barre », jamais utilisé lors de la lecture en lieu et place du terme « planche ». Cette phase d'autocorrection perd le récepteur. Ses phrases sont construites. On retrouve des marqueurs de temps pour exprimer la succession des actions notamment à travers l'utilisation d' « après », des marqueurs de lieu (« dans la salle de bain », « dans la cuisine »), des marqueurs de but (« pour aller dehors », « une barre pour qui marche ») et un marqueur de relation (« au moins il ne tombe pas »). Les pauses ne sont pas toujours utilisées et Elouan est parfois dans la précipitation rendant son récit difficilement compréhensible pour l'élève de moyenne section. Les temps du passé sont également utilisés dans ses propos, mais ceux-ci comportent des maladresses (répétitions du sujet, etc) qui peuvent parfois les rendre confus.

Ainsi, Elouan tend vers le langage d'évocation. Le récit est incomplet pour dire que celui-ci est juste, mais il a su remobiliser certains éléments de l'histoire en les expliquant par les actions des personnages. Des améliorations peuvent être apportées sur ce récit comme sur la qualité du langage pour que l'on soit pleinement dans le langage d'évocation.

	Langage d'évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle les cadre spatial et temporel		X	
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)			X
Je respecte la chronologie du récit		X	
Je rappelle les différentes actions de l'enfant		X	
QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n'utilise pas la première personne			X
Je raconte sans tic de langage (euh, bah, etc)		X	
Je fais des pauses à bon escient		X	
J'utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, , de lieu, d'ordre)s pour la cohérence et la structure de l'histoire			X
J'utilise un langage précis			X
J'utilise les temps du passé			X
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums		X	
L'élève de MS a compris l'histoire	X		

4.4 Passage de Liliane

Liliane est intervenue vingt-neuf fois au cours des trois lectures. Ses lectures ont été très riches. En effet, Liliane ne s'est pas contentée de ne rester dans une simple lecture descriptive de l'image, bien au contraire. Liliane a fait preuve d'hypothèses : « Ils sont peut-être partis au MacDo », il s'agit « peut-être un papa ou peut-être une maman » (cf. annexe 1 troisième double-page) et peut être que le garçon est tombé dans l'eau (cf. annexe 3 dixième double-page). Cela montre qu'elle est dans une posture de lecture réflexive. Elle fait d'ailleurs appel à son vécu pour savoir lire l'image. Ainsi, ce n'est pas une ceinture qui est accrochée au mur, mais une laisse pour le chien, car elle a déjà vu sa maman avec cet objet (cf. annexe 1 deuxième double page). De même, elle fait des liens entre les pages comme pour l'épisode du cheval ou elle fait la connexion entre l'herbe coupée et l'herbe de la page précédente (cf. annexe 2 septième double page). Liliane s'est véritablement imprégnée de l'histoire et je pense qu'elle est capable d'atteindre ce langage d'évocation. Voici sa prise de parole :

Liliane	En fait, il y a la fille qui qui s'est levée de son lit après il voulait aller à la douche et aller aux toilettes et après après y s'est déshabillé pour s'habiller et après il est allé à la cuisine
Liliane	pour manger après il est allé dehors
Liliane	pour se promener et
Liliane	après la fille elle a vu un caillou avec son chien après elle a marché dessus après il a sauté, il a eu un arbre et après elle a fait un rond et
Liliane	je m'en rappelle plus l'autre.

Concernant la justesse du récit, des points sont améliorables. Liliane n'a que partiellement présenté le cadre spatial et temporel. Elle n'a, comme les autres, pas évoqué par exemple la saison hivernale. Le rappel des personnages a été confus. Elle a rappelé qu'il s'agissait d'une fille sans dire qu'il s'agissait d'un enfant. Cependant, le multiple usage du « Il » prête à confusion pour la personne qui écoute l'histoire. La présence du chien est également évoquée. Comme les autres élèves, le début de l'histoire est respecté, mais on remarque là aussi une ellipse narrative de plusieurs pages (cf. annexe 8) nous amenant directement à la dernière double-page. Liliane raconte bien l'histoire en évoquant les actions du personnage, mais ces actions sont parfois imprécises (exemple : « elle a fait un rond »).

On note des points positifs pour la qualité même du langage. Liliane était bien dans la distanciation en n'utilisant pas la première personne. Elle est ainsi dans ce cadre de « raconter une histoire ». Durant

son récit, on ne trouve aucun tic de langage venant parasiter l’histoire contrairement aux autres élèves qui exprimaient leurs hésitations. Cependant, Liliane n’a pas fait de pause aux moments opportuns. Les pauses ont été faites soit après de très longues phrases, soit en milieu de phrase laissant le spectateur dans l’attente de la suite et ne permettant pas une fluidité. On note cependant une structure du récit et des phrases. Liliane produit des phrases complexe grâce à l’utilisation à de multiples reprises de marqueurs de relations. Le marqueur d’ordre « après » permet de marquer la progression du récit. On note également dans son récit des marqueurs de position (exemple : « dessus ») de destination (exemples : « pour se promener », « pour manger ») permettant de structurer les phrases en une principale puis une subordonnée. Cela permet également de donner du sens au récit. Le langage pourrait gagner en précision notamment quand elle parle du « caillou » où il s’agit en réalité d’un rocher.

L’élève de MS n’a pas compris l’histoire. Liliane tend vers le langage d’évocation et on note de véritables points positifs dans sa prise de parole. Mais cela pourrait être amélioré.

	Langage d’évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle me cadre spatial et temporel		X	
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)		X	
Je respecte la chronologie du récit		X	
Je rappelle les différentes actions de l’enfant		X	
QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n’utilise pas la première personne			X
Je raconte sans tic de langage (euh, bah, etc)			X
Je fais des pauses à bon escient	X		
J’utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, d’opposition, de lieu, d’ordre)s pour la cohérence et la structure de l’histoire			X
J’utilise un langage précis		X	
J’utilise les temps du passé		X	
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums		X	
L’élève de MS a compris l’histoire	X		

4.5 Passage de Jordan

Jordan est un élève chez qui la prise de parole est très spontanée lors des moments collectifs. C’est l’élève de grande section qui est le plus intervenu durant les trois lectures. Ses prises de parole

représentent le tiers des interventions que ce soit en première, seconde ou troisième lecture (cf. annexe 4). On peut considérer qu'en sachant varier les lectures, Jordan est comme Liliane et Elouan un bon lecteur d'image si l'on se réfère aux travaux de Maryse Brumont. En effet, sa lecture a varié entre la description et la connotation. Il a ainsi émis l'hypothèse qu'il s'agissait d'un garçon (« comme des habits de garçon » (annexe 1 première double-page)) et fait des rapprochement avec son expérience. En parlant des fils de la clôture, il évoque qu'ils « sont électriques parce que des fois c'est électrique » (annexe 2 septième double-page). Il parle des « traces de moto » pour parler de la trace en fait laisser par la planche (annexe 3, dixième double-page). La lecture a également été source d'interrogations (exemple : « c'est bizarre il est tombé dans la rivière » (annexe 3 neuvième double-page)). Suite à ces lectures, j'estime que le passage au langage d'évocation pourrait être aisé pour Jordan qui semble s'être approprié l'histoire. Voici le récit produit par Jordan :

Jordan	C'était bizarre parce qu'il y'avait pas de monde, y'avait personne dans la maison.
Jordan	Et dans la chambre y'avait des habits de filles et de garçon et y'avait des pas de gris.
Jordan	Et après on a vu un doudou, un doudou de fille mais y'avait personne dans la maison.
Jordan	Et après y'avait une branche cassée...
Jordan	Après y'avait des pâtes de chien beaucoup, on a vu un cheval, de l'herbe pour couper pour l'donner au cheval.
Maître	D'accord.
Jordan	Et après Hum... après je m'en rappelle plus.
Maître	Après avoir vu le cheval ?
Jordan	Il y avait une porte ouverte et il y avait un truc de bateau pour le conduire, de pirates.
Jordan	et après euh Après y'avait y'avait, y'avait de la confiture avec des tartines après après après je m'en rappelle plus. Y'avait une autre page mais je ne m'en rappelle plus.

Concernant l'histoire même, Jordan a présenté le cadre spatial de la maison et fait émerger la problématique de l'album à savoir que les personnages n'étaient pas visibles. Cependant, son récit ne peut constituer une histoire du fait que Jordan ne l'a pas raconté par le prisme des actions du personnage. Il a plutôt fait la description de tout ce qui était visible sur les doubles-pages et cela se retrouve par l'utilisation systématique de l'imparfait. J'ai été très surpris par cette non-évocation des actions du personnage alors même qu'il les avait évoqués durant les lectures (exemple : « Il a fermé à clé » (annexe 2, cinquième double-page), « Le garçon il a pris le bâton » (annexe 3, neuvième

double-page), « Le bonhomme il a marché sur la planche et il est parti tout là-bas » (annexe 3, neuvième double-page)). Jordan n'a pas remobilisé ce qu'il avait « lu entre les images ». En faisant de la sorte, il n'a pas non plus respecté la chronologie de l'histoire et a lui aussi procédé à une ellipse narrative pour arriver à l'épisode de « la branche cassée » (cf. annexe 9). Il est d'ailleurs le seul à l'avoir évoqué.

En ce qui concerne la qualité du langage, on note des points faisant apparaître une bonne maîtrise du langage d'évocation. On ne retrouve dans son récit aucun tic de langage venant parasiter son histoire. On note de même une très bonne utilisation des pauses dans son récit. Jordan ne fait pas de phrases trop longues et prend le temps de s'exprimer rendant son récit plus « agréable » à écouter. Le marqueur de relation « après » montre également sa volonté de mettre en place une progression dans son récit. On note cependant des raccourcis oraux comme pour les autres élèves avec l'utilisation de la formulation « y'avait » au lieu de « il y avait » ainsi que des phrases à la structure imprécise comme « de l'herbe pour couper pour l'donner au cheval » ou « il y avait un truc de bateau pour le conduire, de pirate ». Jordan possède ici quelques difficultés à structurer ces nombreuses idées qui reviennent à sa mémoire et les phrases produites ne pourraient toutes être entendues dans un album. Jordan comme les autres élèves tend vers le langage d'évocation et son récit peut être amélioré avec les autres dispositifs.

	Langage d'évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle me cadre spatial et temporel			X
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)		X	
Je respecte la chronologie du récit	X		
Je rappelle les différentes actions de l'enfant	X		
QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n'utilise pas la première personne			X
Je raconte sans tic de langage (euh, bah, etc)			X
Je fais des pauses à bon escient			X
J'utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, d'opposition, de lieu, d'ordre)s pour la cohérence et la structure de l'histoire		X	
J'utilise un langage précis		X	
J'utilise les temps du passé		X	
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums		X	
L'élève de MS a compris l'histoire	X		

4.6 Un dispositif non adapté à la production d'un langage d'évocation

On le voit à travers le tableau synthétique suivant, les élèves sont partiellement dans ce langage d'évocation.

X = 1 élève	Langage d'évocation		
	Non	Partiellement	Oui
JUSTESSE DU RECIT			
Je rappelle le cadre spatial et temporel		X X X X	X
Je parle des principaux personnages (enfant et chien)		X X X X	X
Je respecte la chronologie du récit	X	X X X	X
Je rappelle les différentes actions de l'enfant	X X	X X X	
QUALITÉ DU LANGAGE			
Je n'utilise pas la première personne			X X X X X
Je raconte sans tics de langage (euh, bah, etc)		X X X	X X
Je fais des pauses à bon escient	X	X X X	X
J'utilise des marqueurs de relation (pour indiquer un rapport de cause, de but, d'opposition, de lieu, d'ordre) pour la cohérence et la structure de l'histoire		X X X	X
J'utilise un langage précis	X	X X	X X
J'utilise les temps du passé		X X	X X X
Je fais des phrases correctes qui pourraient être entendues dans les albums	X	X X X X	
L'élève de MS a compris l'histoire	X X X X X		

Les élèves tendent vers ce langage, mais ce premier dispositif était à mon sens inadapté. De nombreux aspects de ce langage se retrouvent dans la production des élèves autant au niveau de la justesse du récit que de la qualité langagière. Mais ce dispositif ne permet pas de l'atteindre pleinement. Sans support, et sans relecture préalable, les élèves ont centré leurs efforts sur le processus de remémoration de l'histoire au détriment de sa justesse et de la qualité du langage produit. Certes, les élèves avaient conscience de la tâche demandée à savoir raconter l'histoire, mais demander aux élèves de la raconter en ne l'ayant pas préalablement revu depuis une semaine s'avérait beaucoup trop complexe et ne servait pas ce passage au langage d'évocation. Jordan, Liliane et Roberta l'expriment clairement. Jordan énonce par exemple « Je m'en rappelle plus » montrant clairement qu'ils étaient avant tout dans un effort de mémoire et non de production langagière. Ce dispositif explique en grande partie le fait que les élèves ont effectué des ellipses narratives, des omissions, des retours en arrière, des tics de langage, etc. Ce dispositif aurait pu être une réussite si les élèves avaient rencontré l'album

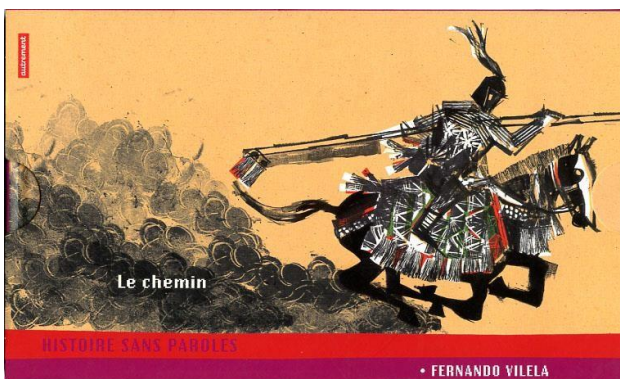
tous les jours et non pas une fois par semaine. Les autres dispositifs envisagés devraient permettre une meilleure production langagière. Écouter son enregistrement est une première étape pour prendre conscience du récit produit et des points améliorables. Mais surtout, la possibilité de revoir l'histoire avant la mise en récit et la possibilité d'utiliser le support album si nécessaire devraient permettre une nette amélioration de la qualité du langage produit et un récit plus structuré.

5. Perspectives

5.1 Perspectives professionnelles

Ce travail de recherche va avoir des incidences sur ma pratique professionnelle future. Incidences d'abord sur le travail de lecture d'images. En effet, lors des différentes lectures, j'ai remarqué des niveaux hétéroclites chez les élèves. Lire des images peut encore s'avérer très complexe pour des élèves de grande section de maternelle. Si je venais à être face à un public de maternelle dès l'année prochaine, j'apporterai une attention toute particulière à cette lecture d'image, et cela, dès la petite section. L'image est à mon sens un formidable déclencheur de paroles. Je tâcherai de mettre en œuvre une progressivité jusqu'à la grande section pour m'assurer que les élèves parviennent à la fin du cycle 1 à lire des images en alliant à la fois lecture descriptive et connotative. En effet, la lecture d'image n'est en rien naturelle, elle s'apprend. On se centrerait avant tout sur la dénotation en petite section puis la lecture connotative serait travaillée dès la moyenne section.

Cette recherche m'a également conforté dans l'utilisation des albums sans texte. Quel que soit le niveau de mes futures classes ces prochaines années, j'utiliserai des albums sans texte. Ces albums sont, en effet, exploitables dès la petite section (*Le petit train* de Vincent Bourgeau, la collection *Polo* de Régis Fallier, etc) jusqu'au cycle 3. En maternelle, le questionnaire enseignant a justement montré une multitude d'utilisations possibles de ces albums sans texte. *Devine qui fait quoi* peut ainsi être



Première de couverture de l'album *Le chemin* de Fernando Vilela. <http://enseignerlitteraturejeunesse.com/tou-les-niveaux/albums-sans-texte-2>

exploité pour travailler sur le positionnement dans l'espace par exemple (passage à la maquette, etc). J'utiliserai ce genre d'album certes pour travailler le langage oral et notamment le langage d'évocation, mais j'exploiterai également ces albums pour travailler le langage écrit à travers l'exercice de dictée à l'adulte. Ainsi, je ferai en sorte qu'au sein de chaque réseau de lecture se trouve un album sans texte. Si je venais à mettre

en place un réseau de lecture autour de la notion de courage dans la chevalerie, il serait envisageable d'insérer l'album sans texte *Le chemin* de Fernando Vilela par exemple. Cet album raconte par l'image l'histoire d'un chevalier courageux allant tout faire pour sauver une princesse. La lecture de l'album sans texte serait ainsi faite à la fin du réseau et les élèves pourraient faire appel aux autres œuvres rencontrées pour décoder les illustrations et l'histoire. Nous serions ici en pleine lecture connotative. Cette lecture d'album serait également l'occasion de travailler régulièrement ce langage d'évocation afin qu'il soit à terme maîtrisé par tous les élèves à l'entrée du cycle 2.

5.2 Perspectives de recherche

La situation exceptionnelle qu'a vécu le pays depuis le mois de mars a rendu la fin de ma recherche impossible. De ce fait, de comparer les différents dispositifs permettant le passage au langage d'évocation a été irréalisable.

Malgré le non-aboutissement, je pense que des points seraient améliorables. Sans doute avec le recul, il aurait été préférable de faire passer le premier dispositif de récit à la dernière semaine. En effet, ce dispositif étant plus complexe, il aurait nécessité selon moi une rencontre avec l'album plus fréquente. Demander de raconter l'histoire, sans aucun support et sans remobilisation préalable paraît trop ambitieux après seulement trois rencontres avec l'album bien que les productions orales ont montré que les élèves de grande section maîtrisaient déjà des points importants du langage d'évocation. Cependant, ce regard critique est apparu une fois le dispositif mis en place et je ne me rendais pas compte de la difficulté de la tâche demandée à l'origine. Si cela était à refaire, je commencerais par demander aux élèves de raconter l'histoire en débutant par le deuxième dispositif de mise en récit. Parmi les cinq élèves de grande section qui ont participé à la lecture, une élève va probablement revenir à partir du mois de juin à l'école. Il serait envisageable après une redécouverte et un rebrassage de l'album avec elle de mettre en œuvre les deux derniers dispositifs afin d'observer les différences dans la production langagière. Cependant, trois mois se seront écoulés depuis la dernière lecture ce qui pourrait remettre en cause la pertinence du dispositif.

La spécificité de l'album sans texte choisi a peut-être rajouté une difficulté aux élèves. En effet, le fait que les personnages n'étaient pas visibles a pu, je pense, perturber certains élèves. Si cela était à refaire, peut-être serait-il intéressant de faire deux groupes de lecteurs. Un groupe de lecteur lirait l'album avec les illustrations sans les personnages, en somme lire l'album comme il est présenté (ce qui a été fait ici). L'autre groupe pourrait lire l'album avec des étiquettes des personnages

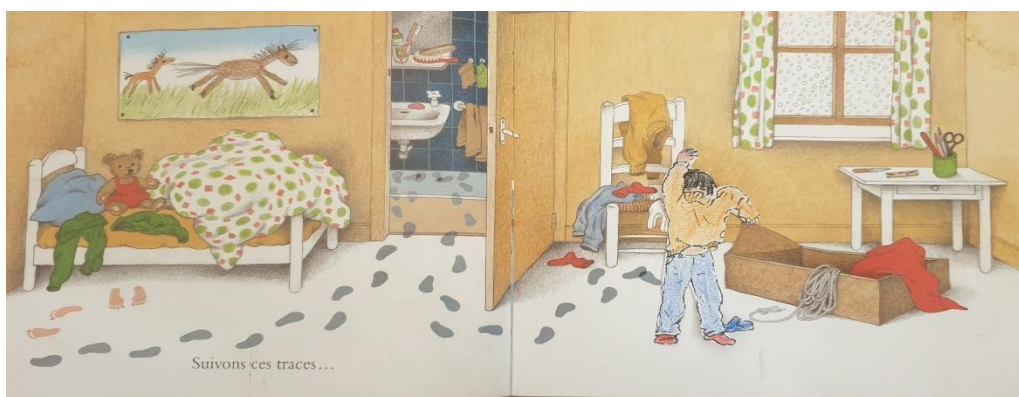
repositionnables sur les doubles pages. En effet, les vignettes où figurent les personnages sont disponibles aux extrémités de l'album. Il est possible de les numériser, de les redimensionner et les coloriser ou non afin de pouvoir les repositionner et les déplacer sur les doubles pages. Ainsi, l'impact de l'absence ou la présence des personnages sur l'appropriation de l'histoire et le passage au langage d'évocation pourrait être mesuré. L'inconvénient serait cependant de remettre en cause la spécificité même de l'album. Ce niveau dispositif pourrait alors être utilisé uniquement lors de la première double page pour que les enfants intègrent pleinement la spécificité de l'album.



Vignettes du personnage et du chien disponibles en début et fin d'histoire (elles n'ont pas été montrées aux élèves dans cette recherche). <http://linactivites.canalblog.com/archives/2012/01/26/23340689.html>



Première double page de l'album. Cliché pris par V.G.



Première double page de l'album avec la vignette du personnage positionnable (dispositif de lecture qui pourrait être proposé). Cliché pris par V.G.

De ce fait, pour ne pas remettre en cause l'originalité même de l'album, le choix d'un autre album sans texte serait lui aussi envisageable si l'on voulait se passer de ce double dispositif.

Je pense qu'il serait possible pour un futur étudiant (ou pour moi le jour où j'aurais à nouveau des élèves de ce niveau) de reprendre et prolonger ce travail de recherche. Cependant, je pense que ce travail serait plus pertinent avec une classe que l'on rencontrerait plusieurs fois par semaine et non une seule fois comme cela a été mon cas. Une rencontre plus régulière de cet album permettrait selon moi une meilleure appropriation et une qualité du langage d'évocation accrue. Il serait également possible d'élargir cette recherche au cycle 2 afin de voir l'utilisation qui est faite de ces albums sans texte, notamment par des enseignants du cours préparatoire.

Conclusion

Le travail de recherche effectué cette année a été très enrichissant. Bien que les albums sans texte ne fassent l'objet de recherche que par quelques auteurs, et qu'ils ne soient pas évoqués dans les ressources du ministère, j'ai pris conscience que les enseignants de maternelle interrogés connaissaient les albums sans texte et que la plupart les utilisaient contrairement à mes conceptions initiales. Le langage d'évocation y tient même une place principale pour ces enseignants. Je peux ainsi à l'issue de ce travail de recherche affirmer que les albums sans texte sont très exploités par les enseignants de maternelle et que ces derniers lui reconnaissent des avantages pour travailler le langage d'évocation. Ma première hypothèse est donc infirmée.

Malgré le fait que je n'ai pas pu terminer cette recherche, je peux tout de même dire que d'après les résultats de mon premier dispositif, les élèves sont, en effet, capables de produire en partie un langage d'évocation après l'étude d'un album sans texte. Plusieurs caractéristiques du langage d'évocation se retrouvent en partie dans les discours entendus. Je suis convaincu que la qualité de ce langage d'évocation aurait été meilleure si les élèves avaient pu rencontrer plus régulièrement l'album étudié. Je suis également convaincu que si ce langage produit avait été évalué par le biais des autres dispositifs prévus, nous aurions pu rencontrer une nette amélioration de ce langage d'évocation. En effet, le dispositif a eu pour conséquence de mobiliser l'attention de l'élève sur la remémoration de l'histoire et non la production d'un récit clair, structuré et compréhensible par l'élève de moyenne section. De ce fait, ma seconde hypothèse en l'état actuelle de ma recherche ne peut ainsi pas être pleinement affirmée, mais en mon sens, il semblerait que l'album sans texte soit un bon outil pour travailler et parvenir à ce langage d'évocation.

Bibliographie

Articles, ouvrages :

Brumont, M. (2010). *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3*. CRDP Aquitaine.

Chartier, A-M. (2010). *Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse*. [en ligne]. Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/strenae/91>

Corneliusson, C. Suède : les « Albums sans texte » continuent leur chemin. *TAKAMTIKOU, La revue des livres pour enfants international* [en ligne]. Disponible sur le Web : <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2018-histoires-sans-paroles/su-de-les-albums-sans-textecontinuent-leur-chemin>

Beau, N. (2018). *La lecture d'image est-elle universelle ? TAKAMTIKOU, La revue des livres pour enfants international* [en ligne]. Disponible sur le Web : <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier2018-histoires-sans-paroles/la-lecture-de-l-image-est-elle-universelle>

Danset-Léger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Éditions Mardaga.

Ducrot, V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés. *Le français aujourd'hui*, p. 6674 [en ligne]. Disponible sur le Web <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-3page-66.htm>

Escarpit, D. (1973). La lecture de l'image : moyen de communication et d'expression du jeune enfant. *Communication et langages* [en ligne], n°20, p. 17-32. Disponible sur le Web : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_20_1_4047

Fastier, Y. (octobre 2008 – février 2009). Au salon. *Hors cadre[s]*, n°3.

Gamba-Nasica, C.(2006). Démarche méthodologique pour analyser la lecture d'un album sans texte entre une éducatrice et un groupe d'enfants de trois ans. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 15.

Joly, M. (2015). *Introduction à l'analyse de l'image*. Armand Colin.

Van der Linden, S. (2009). Chapitre I. L'album, un support artistique ? *La littérature de jeunesse en question(s)* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Disponible sur le Web : <http://books.openedition.org/pur/39707>

Van der Linden, S. (2006). Les albums « sans ». *La littérature de jeunesse en question(s)* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Disponible sur le Web : <http://books.openedition.org/pur/41354>

Van der Linden, S. (2008). L'album, entre texte, image et support. *Le Français aujourd'hui* [en ligne] n° 161. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

Van der Linden, S. (2018). L'album sans texte [en ligne]. Disponible sur le Web <http://www.svdl.fr/svdl/index.php?post/2018/06/12/album-sans-texte>

Van der Linden, S. (octobre 2008 – février 2009). Et si le sans avait du sens ? *Hors cadre[s]*, n°3.

Mercier, A-M. et Tourron-Bertrand, I. (2013). Formation des maîtres et littérature de jeunesse. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)* [en ligne], n° 2, p. 16-19. Disponible sur le Web : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60423-formation-des-maitres-etlitterature-de-jeunesse.pdf>

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*, éditions Didier Jeunesse.

Perrot, J et Fau F. (1902). *30 histoires en images sans paroles à raconter par les Petits*, Librairie classique Fernand Nathan.

Poslaniec, C. (2008). De l'album à... l'album. *Québec français*, n° 150, p. 58–59.

Poslaniec, C. (2007). Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ? Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour les enfants. *Les cahiers de Lire écrire à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble.

Rateau, D. (2001). Lire des albums sans texte. *Des livres d'images, pour tous les âges*, p. 54-63, Toulouse.

Salerno, R. (2018). L'album en classe de FLE – une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute ! *Dialogues et cultures*, n° 51, p. 48 – 51.

Nadi, T. (2018). Essai de définition de la littérature de jeunesse et de l'album narratif [en ligne]. Disponible sur le Web <https://arlap.hypotheses.org/10563>

Soria, D. (2018). Italie : des pistes d'animations pour les albums sans texte. Retour sur l'expérience de Lampedusa. *TAKAM TIKOU, La revue des livres pour enfants international* [en ligne]. Disponible sur le Web <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2018-histoires-sans-paroles/italie-des-pistes-animation-pour-les-albums-sans-texte>

Terranova, N. (2017). Meraviglie mute. A proposito dei libri senza parole. *Minima&moralia*, [en ligne], Disponible sur le Web <http://www.minimaetmoralia.it/wp/meraviglie-mute-proposito-deilibri-senza-parole/>

Tornincasa, D. (2009). L'album sans texte (1/2). Au-delà des langues : la bibliothèque jeunesse de Lampedusa. *Ricochet* [en ligne]. Disponible sur le Web <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/lalbum-sans-texte-12-au-dela-des-langues-la-bibliotheque-jeunesse-delampedusa>

Conférences :

Bouysse, V. (26 mai 2006). *Le langage à l'école maternelle* [Conférence]. Disponible sur le Web : http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/langage_ecole_maternelle_bouysse.pdf

Brun-Cosme, N, Ponti, C, PEF et Place, F. (15 novembre 2008). *Rencontre avec quatre auteurs* [Conférence]. La littérature des enfants fait école. *L'École des lettres écoles-collèges*, n°4.

Butlen, M. (2008). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution . Histoire d'une légitimation [Conférence]. La littérature des enfants fait école, *L'École des lettres écoles-collèges*, n°4.

Chérier, S, Smadja, B et Petit X-V.,(2016). *Trois écrivains pour la jeunesse dialoguent avec des professeurs stagiaires* [Conférence]. *L'École des lettres écoles-collèges*, n°1.

Defourny, M. (15 novembre 2008). *Situation internationale de la littérature de jeunesse* [Conférence]. La littérature des enfants fait école, *L'École des lettres écoles-collèges*, n°4.

Ressources du ministère :

Ministère de l'éducation nationale. (1992). La maîtrise de la langue à l'école. Disponible sur le Web :
http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1992_3.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (1995). Programmes de l'école primaire. Disponible sur le Web :
http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2002). Programmes d'enseignement de l'école primaire. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

Ministère de l'éducation nationale. (2015). Programmes de l'école maternelle. Disponible sur le Web :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2002). Le langage à l'école maternelle. Disponible sur le Web :
https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2010). Prévention de l'illettrisme à l'école, ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Disponible sur le Web :
https://www.dsden72.acnantes.fr/medias/fichier/2010_vocabulaire_comment_le_travailler_en_maternelle_men_dgesco_12_85056052417.pdf

Album exploité avec les élèves :

Muller, G. (2002). *Devine qui fait quoi : Une promenade invisible*. L'école des loisirs.

Sitographie générale :

http://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_lecture_d_images_v2.pdf https://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/L_illustration_d_album-2.pdf

[http://www21.ac-lyon.fr/ressources/loire/arts-et-culture/IMG/pdf/Fonction couleur cadrage de 1 image d album.pdf](http://www21.ac-lyon.fr/ressources/loire/arts-et-culture/IMG/pdf/Fonction_couleur_cadrage_de_1_image_d_album.pdf)

[http://www.lecture.org/ecriture/SITES/FLEURY/illustration hubert.pdf](http://www.lecture.org/ecriture/SITES/FLEURY/illustration_hubert.pdf)

<http://www.surlimage.info/ecrits/semiologie.html#sem>

http://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_lecture_d_images_v2.pdf

Annexe 1 : première séance de lecture (4 février 2020)

NB : Les prénoms des élèves ont été volontairement modifiés.

Lecture descriptive et connotative de la première double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> • « Des rideaux » (1) • « Un lit » (2) • « Moi je vois un tableau » (4) • « Un doudou avec une robe, un pantalon » (8) • « Des traces de pas » (9) • À propos du fait qu'il s'agirait d'une fille : « parce qu'il y a des chevaux » (20) • Je vois les fenêtres, de la neige » (22) • « Une corde, la chaise » (24)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> • En parlant des empreintes : « non, c'est juste que là elles ne sont pas les mêmes. Il a commencé comme ça puis comme ça après il repart comme ça » (12) • « C'est une fille parce que le doudou il a une robe » (19)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « On voit des traces de pas » (5) • « Il y a un bonhomme qui est venu. Ça va ici ici, ici et après il s'est déshabillé pour mettre son pyjama » (7) • « Il va ici après il va faire pipi, il va faire la douche, après il va se déshabiller » (13) • « C'est une fille » (16) • « On voit des traces de pas et après euh un tissu » (23) • « Des rideaux » (25)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « Moi je vois il a fait des empreintes après quand il a fait la douche il s'est lavé les mains, il est allé un peu plus vers là-bas et après il est venu là pour enlever ses vêtements » (10) • En parlant des empreintes : « Parce que là elles sont rosées et là elles sont gris, parce que là il était pied nu et il a mis les chaussons, il dormait avec les chaussons. Non il dormait pas avec les chaussons » (15) • « Peut-être que les chaussons ils étaient sous le lit, il les a pris après il a marché, il a mis ses saussons et après il est allé là, il est allé là, il s'est lavé les mains après il est revenu pour dormir » (17)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>À propos de l'idée de Jordan</i> : « Non, je crois que c'est un garçon, je crois que l'autre il dormait encore après il est parti et après l'autre garçon il était déjà en bas » (27)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « Ya même des serviettes » (3) • « Et ya et ya même l'empreinte qui passe jusqu'à la douche et jusqu'à lavabo et jusqu'à les toilettes on voit les empreintes » (6) • <i>En parlant des empreintes sur le sol</i> : « Moi j'ai un truc intéressant parce que si les pates elles sont en rose là ça veut dire ils sont mélangés en fait en fait si mais si il y a une empreinte comme ça qui touche le gris il va devenir comme ça » (11) • <i>En parlant des empreintes de couleur différentes</i> : « Elles sont différentes parce qu'il a marché dans colle » (14) • « Non il est invisible » (18) • « Les habits ça ressemble comme des habits de garçon » (21) • « Ze crois ya deux garçons qui partagent le lit » (26) • « L'autre garçon il était à la nuit et sa mère a dit « va te brosser les dents » après il est parti brosser les dents avec ses pantoufles qui y avait de la peinture je crois » (28) • « Ya même une tempête de neige » (29)

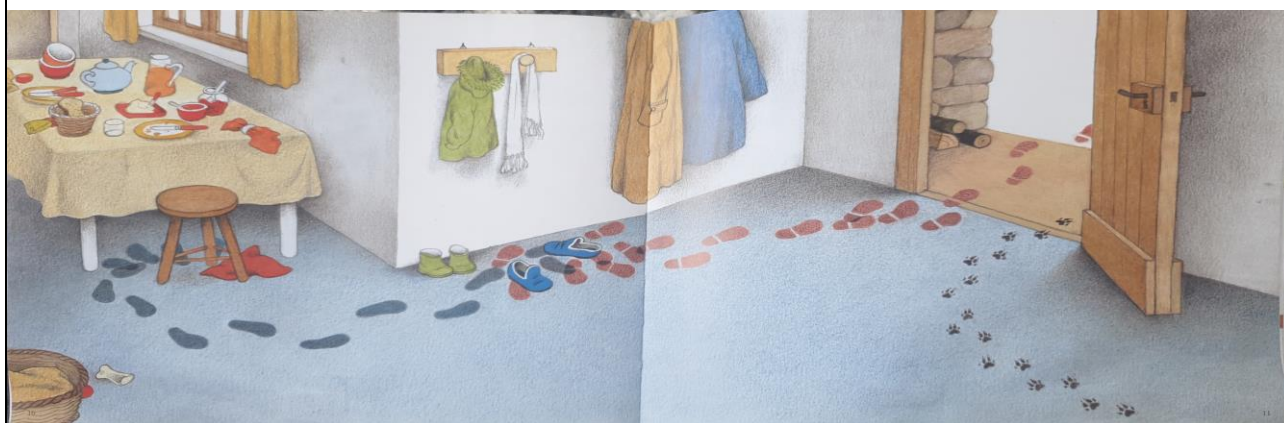
Lecture descriptive et connotative de la deuxième double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En parlant de la laisse du chien</i> : « Je vois une corde » (1) • « Après je vois les chaises » (2) • « Après ils recommencent, les pas » (3) • « Je vois des bottes » (13) • « Et après je vois les bols » (16) • <i>En réaction aux propos de Jordan sur la présence d'un chien qui griffe</i> « Mais là c'est pas le chien qui griffe, c'est le chat qui griffe ». (20)
Roberta	Pas de participation
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « On voit une porte avec un panier. Un panier, une chaise, des assiettes » (4) • <i>À propos du moment</i> : « C'est quand on se réveille » (8) • « Je vois une ceinture pour chien, ma mère a ça pour promener mon chien » (17)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « Mais c'est bizarre parce que là il est venu, il est allé là et peut être y avait des chaussons sous la table » (10)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En réponse au fait qu'il s'agirait du matin de Noël</i> : « On ne le sait pas, peut-être que c'est Noël, peut-être que ce n'est pas Noël. Mais peut-être que c'est pas Noël car il n'y a pas de décorations » (12) • <i>En réponse à l'observation des bottes par Manon</i> : « Des bottes rouges pour le papa et des petites pour l'enfant. Un petit manteau et un grand manteau pour le papa » (14) • <i>Réaction à l'observation de Liliane sur la laisse</i> : « C'est pour tenir le chien, pour pas qu'on le perd au moins il peut pas courir » (18) • <i>Elouan revient à la page précédente et fait le lien</i> : « Y s'est réveillé, du coup la couverture elle est enlevée et du coup il va ici, elle s'est bien lavée (retour à la seconde double-page) après elle est partie, elle est partie dans la cuisine elle a goûté et moi j'ai rien comprendre c'est que tu sais le matin, le matin au goûter, il faut il faut, les goûters pour le matin c'est des gâteaux, des tartines » (22)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « Ya des trucs mais ça ressemble à des tartines » (5) • « Ya même un chocolat, même du jus d'orange avec des bols, des couteaux » (6) • « C'est le matin, le matin au petit déjeuner » (7) • <i>En parlant de la laisse du chien</i> : « C'est bizarre parce que la ceinture il n'est pas accroché. Le papa il a enlevé sa ceinture » (9) • « La personne il déjeunait ce matin de Noël » (11) • <i>En complément d'Elouan</i> : « Des bottes petites vertes et des bottes rouges, c'est bizarre » (15) • « Y'avait un chien invisible aussi là, mais parce que il griffe, c'est pour ça qu'il est parti » (19) • <i>En réaction à Manon qui dit qu'il s'agit d'un chat</i> : « C'est le panier du chien ça » (21)


Lecture descriptive et **connotative** de la troisième double-page



Manon	• « Je vois une chaise, je vois les chaussures » (2)
Roberta	Pas de participation
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « En fait il y a un petit problème parce qu'il y a des pas des chiens et des pas de ... de ... Peut-être un papa ou peut-être une maman » (1) • <i>En réaction à l'interrogation de Jordan sur les empreintes rouges</i> : « et là elles sont noires » (4) • <i>En réaction à la remarque des bottes rouges de Jordan</i> : « Des chaussures bleues et un manteau bleu, une chaussure verte et un manteau vert » (9)

	<ul style="list-style-type: none"> « Ils sont peut-être partis au MacDo » (12)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> « On voit des griffes de chiens » (6) « C'est bizarre ! Parce que là il y a des traces noires et là des traces rouges et du coup il est allé là-bas » (7) <i>En montrant la serviette rouge au sol et en revenant à la page précédente:</i> « Il y avait le coussin et après le coussin il est tombé alors qu'il était très bien mis » (10) « Ou peut-être ils sont partis promener le chien » (13)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> « C'est bizarre c'est pas les mêmes empreintes parce qu'elles sont rouges » (3) « Y'avait un chien parce que ya un os croqué » (5) <i>En réaction au changement de couleur des traces observé par Elouan :</i> « Mais c'est à cause des bottes rouges ! C'est à cause des bottes rouges parce qu'ils sont rouges. Ils étaient par là à côté des bottes vertes » (8) « Ils sont partis au magasin peut-être » (11)

Annexe 2 : deuxième séance de lecture (25 février 2020)

Lecture descriptive et connotative de la quatrième double-page	
	
Manon	<ul style="list-style-type: none"> « Il y a encore des traces dehors » (1)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> « Et bah ils sont partis quelque part pour promener le chien » (3)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> « Il y a des traces de chien » (2) « Il y a des traces de pas ici qui vont ... tourner le chien peut-être (<i>elle montre le pied du nichoir</i>) » (6) « Il a fait le tour de la cage de l'oiseau » (8)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> « Ou peut-être ils sont partis au Burger King » (4) « Mais on sait pas si c'est un chat ou un chien » (9)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> « Il y a une cage de oiseaux et c'est à lui (<i>il montre l'oiseau qui s'envole</i>) » (5) « Maître c'est bizarre parce que les pâtes de chien ça fait une boucle, il est parti jusqu'à là-bas » (7) « Non ce sont des empreintes de chien ça » (10)

Lecture descriptive et **connotative** de la cinquième double-page

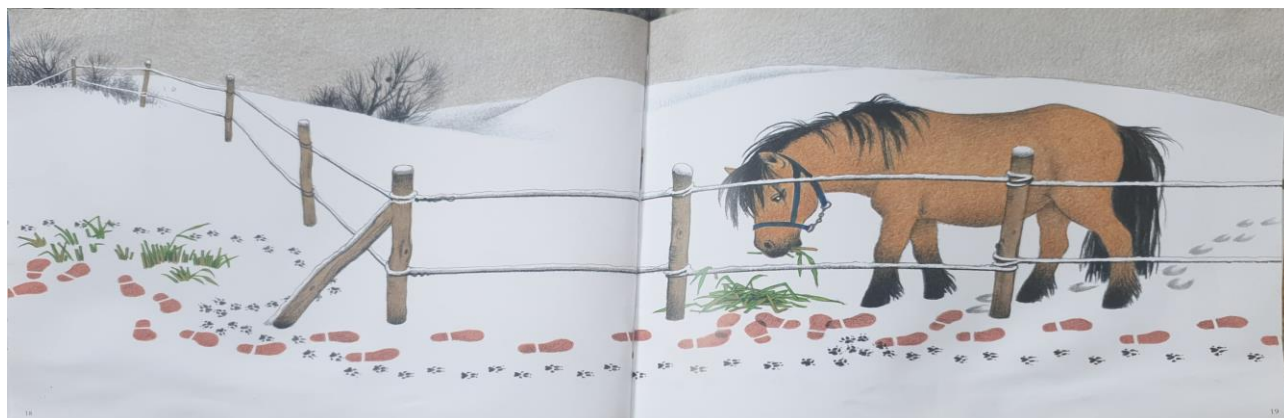


Manon	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y a deux oiseaux » (6)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de participation
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « Ils sont partis ici mais il y a des traces de coq » (1)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « Mais on ne sait pas si c'est une poule ou un coq parce que c'est les mêmes pattes » (3) • Répond à Jordan : « Non c'est parce qu'on voit pas, parce que la page elle est pas assez longue » (5) • « En fait c'est traces grises parce que c'est de la neige mais non il ne peut pas le manger parce qu'on le voit pas » (8) • En réponse à Jebril : « Non c'est pas un corbeau, là il y a du bleu et du vert et là ya que du noir » (10)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « Ya un oiseau, c'est un corbeau » (2) • « Mais ya une porte ouverte mais c'est bizarre parce que les traces s'arrêtent » (4) • Poursuit les propos de Marie-Hélène : « et ce oiseau ça ressemble comme un corbeau. Et on voit des traces grises de coq qui est parti par-là pour manger ça (il fait voir l'oiseau de gauche) » (7) • « Il est invisible peut être. Ça c'est un corbeau et ça c'est un corbeau. Mais parce qu'il y a une porte ouverte c'est bizarre » (9)

Lecture descriptive et connotative de la sixième double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> • « Y recommencent par-là les traces » (1)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En réponse à la présence de pas près de la porte</i> : « Parce que quand il avait ouvert la porte pour sortir et bah elle a marché trop ici ». (7) • <i>En réponse à Liliane</i> : « Pour fermer la porte ! » (10) • <i>En réponse à Liliane</i> : « C'est de l'herbe » (12)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « Je sais, elle a ouvert comme ça (<i>Liliane imite l'ouverture de la porte</i>) et après quand elle est partie elle est restée à sa place et elle s'est retournée » (9) • « Bah c'est bizarre parce qu'il s'est retourné pour fermer la porte et il s'est retourné pour partir par-là » (11)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est bien parce que les autres pages on voyait rien du tout mais on voyait des traces, mais là on voit des traces de lapin et on voit le lapin ! » (2) • « Là ya un truc qui est vraiment bizarre parce que là il y a beaucoup de traces là parce que peut être près de la porte il a sauté. Là la porte elle est pas la même parce qu'elle est fermée et l'autre (<i>page précédente</i>) elle est ouverte » (4) • « Mais là il y a beaucoup de traces en avant et là en arrière » (6) • « C'est bizarre, il pouvait pas passer là parce que là le fil il était très petit du coup il pouvait pas passer mais il est passé par la porte » (8)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est les traces de lapin après c'est bizarre les pas qui s'arrêtent là sur un... comment ça s'appelle... un jardin ». (3) • « Mais parce qu'il a fermé à clé » (5)



Manon	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y a un chevalier » (1) • <i>Après correction du maître</i> : « Un cheval » (2)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> • « Bah il y a encore des traces de pieds et de chien » (6) • « Il vient de là l'herbe » (10)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « Bah c'est bizarre parce que ils sont passés par là et après il s'est retourné voir le cheval et il est allé ici » (3) • <i>En prolongation de Jordan</i> : « De l'herbe ! » (8) • « Bah ya le bonhomme qui est parti par là et il s'est retourné pour prendre l'herbe et il est parti par-là pour donner l'herbe au cheval » (13) • « Là, l'herbe elle a poussé (<i>montre la page précédente</i>), et le bonhomme l'a coupée pour le donner au cheval » (15)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « Mais là il a marché mais il a pas des pas grands comme ça » (5) • « Mais c'est bizarre parce qu'il pouvait pas venir là » (11) • « Ou peut-être qu'il (<i>le cheval</i>) a sauté pour prendre de l'herbe, il l'a gardé dans sa bouche et après il a ressauté pour la poser » (14) • <i>En réponse à Jordan</i> : « Les gens y croient que ça les protège mais non parce qu'ils peuvent tuer le cheval parce que les tirs ils vont aller là, ils vont passer au milieu (<i>il montre l'espace entre les deux fils</i>) » (17)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est bizarre les traces qui s'arrêtent et c'est le cheval qu'il a fait les empreintes » (4) • « Il a mangé les trucs qui étaient là » (7) • « Qui vient du jardin » (9) • « Je sais parce qu'il y a un jardin en dessous de la neige » (12) • <i>En réponse à Elouan</i> : « C'est n'importe quoi » (14) • « Le cheval il aime les pommes et il peut pas sortir parce qu'il est protégé (<i>il montre la barrière et les fils</i>) » (16) • <i>En prolongement d'Elouan en montrant les fils</i> : « et ils sont électrique parce que des fois c'est électrique » (18)

Annexe 3 : troisième séance de lecture (3 mars 2020)

Lecture descriptive et connotative de la huitième double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> « Je vois une fenêtre » (1)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> « Moi je pense que c'est une fille car elle avait un doudou avec une robe rouge » (5)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> « Il y a une roue avec un bâton » (2)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> « La personne elle est venue là, elle a tourné ça (montre la roue) et après elle a poussé le bout de bois ici » (3) « peut-être qu'il a tourné mais il le savait pas qu'il fallait pas le tourner parce ici il l'a cassée » (8)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> En réponse à Elouan : « Parce qu'il y a de la neige dessus. Ça ressemble comme pour le conduire un bateau, les bateaux de pirates » (4) En réponse à Roberta : « Mais il avait un pyjama de garçon » (6) « On dirait qu'il y a un balais ici (derrière la fenêtre) » (7) « C'est bizarre qu'il y a des pâtes de cheval » (9)

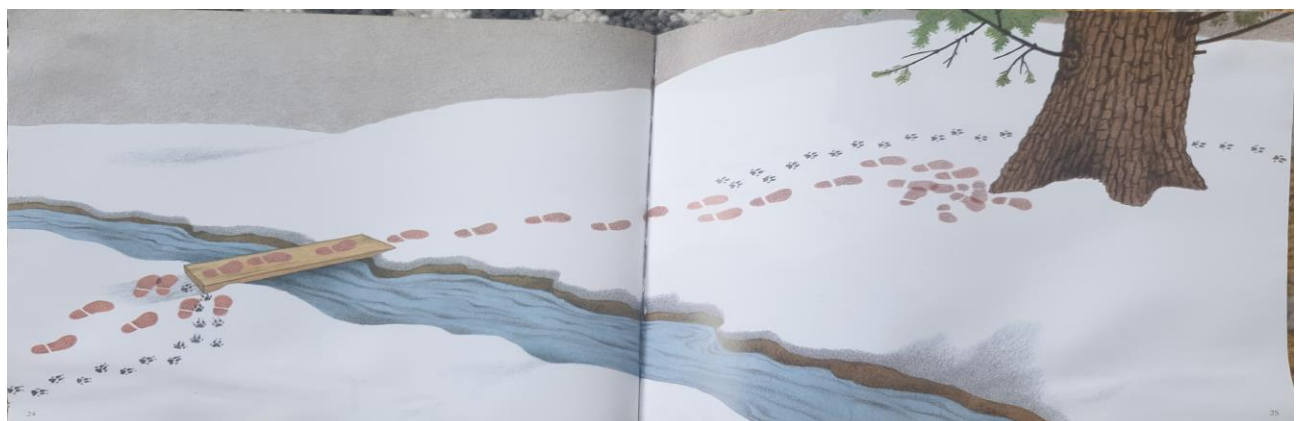
Lecture descriptive et connotative de la neuvième double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> « Ya de l'eau » (2)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> « L'essence c'est les gens qui ont... » (12)

Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « Il a mis un bâton ici pour pas tomber » (1) • <i>En réponse à la proposition d'Elouan sur le fait que le personnage aurait des pouvoirs</i> : « Oui ! Il a mis la planche mais ça peut se casser mais si ça se casse on tombe dans l'eau, il faut un bâton pour ne pas qu'on tombe » (6)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est bizarre parce il devrait marcher mais il s'est arrêté là, on devrait le voir mais on ne le voit pas » (3) • <i>En prolongement de Jordan</i> : « ou peut-être le petit garçon ou la petite fille ils avaient des pouvoirs peut-être » (5) • <i>En réponse à Liliane</i> : « Il faut un bâton solide euh une planche solide ou des supers pouvoirs pour voler » (7) • <i>En réponse à Jordan</i> : « Non il peut pas par qu'on voit pas de traces et peut être le garçon ou la filles, son papa ou sa maman il a fumé et après il a pris sa clope et après c'est devenu tout noir peut-être » (9) • <i>En réponse à Jordan</i> : « Non l'essence c'est marron » (11)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> • « Maître, ya une rivière parce que le bonhomme il a mis ça le garçon il a pris le bâton là, ici il était ici mais c'est bizarre il est tombé dans la rivière » (4) • <i>En désignant le coin de la cabane</i> : « C'est bizarre parce qu'il y a de la fumée là, ou c'est de la terre et les pâtes du chiens elle a suivi le bonhomme et après le bonhomme il a marché sur la planche et il est parti tout là-bas » (8) • <i>En réponse à Elouan sur le fait de fumer</i> : « Non il a pas fumé, peut-être que c'est de l'essence » (10)

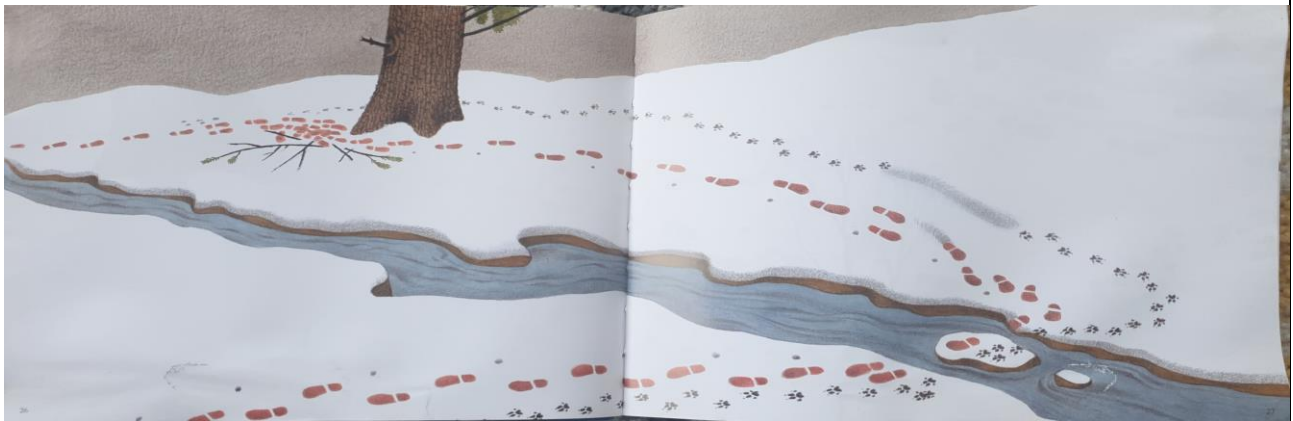
Lecture descriptive et **connotative** de la dixième double-page



Manon	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y a des traces sur le bâton » (1)
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y avait un arbre et là ils sont passés sur la planche et elle faisait que tourner en rond ici » (4) • <i>En réponse à Elouan</i> : « Moi je suis pas d'accord » (7)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> • « Et après quand il a fini de monter sur le bâton, il fait ça, après il tourne en rond et le chien il continue » (2) • <i>À propos des traces devant la planche</i> : « Je pense que c'est mouillé parce que peut-être il a sauté le bonhomme et après il s'est réessuyé et ici peut-être il a mis plein d'eau et il s'est essuyé » (10)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> • « Peut-être là c'est bleu (<i>avant la planche</i>) parque peut-être il a trempé les chaussons dans l'eau, il les a essuyé dans la neige et après il a marché et là il a

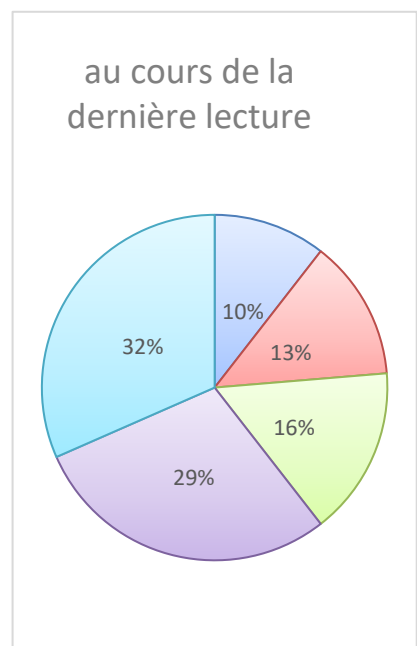
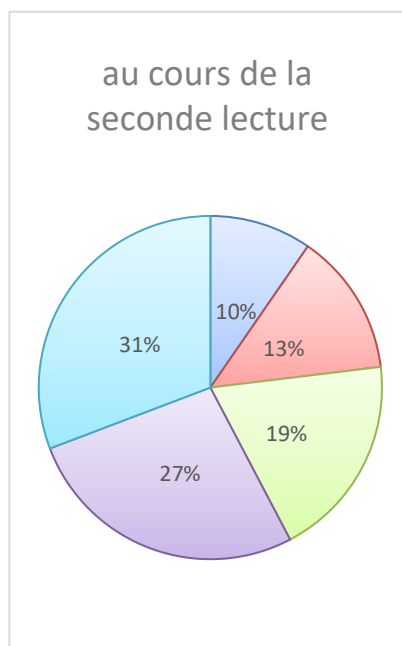
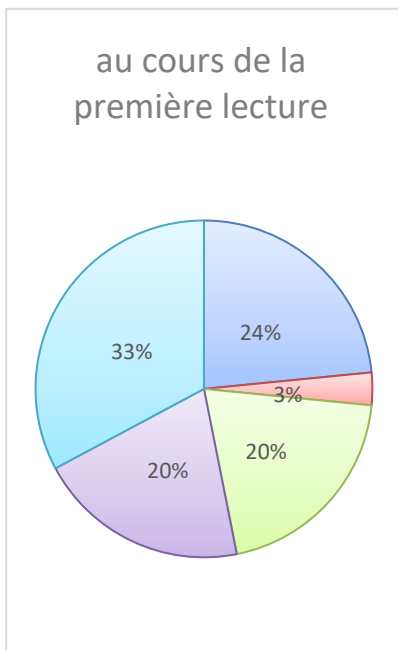
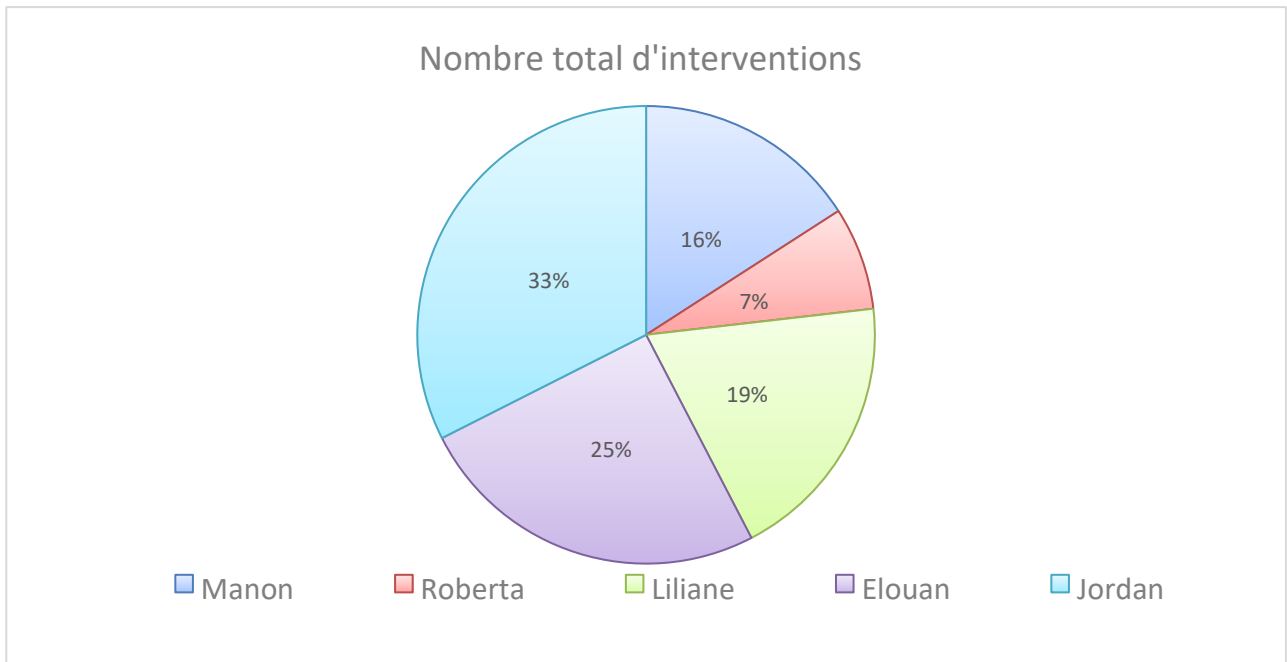
	<p>sauté et après il a tourné et sauté et après, et après le chien il est parti sans le garçon » (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> « Mais c'est bizarre parce ici le chien il est parti sans lu et il devrait l'attendre sinon il va se perdre » (9)
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> « C'est bizarre parce que j'avais une bonne idée il partait sur la planche » (3) « Parce que c'est bizarre parce qu'il est parti (?) planche, peut être le bonhomme il s'est caché dans la maison qu'on a vu, peut-être qu'il est dans la chambre de sa sœur » (5) À propos des traces devant la planche : « ça on dirait des traces de moto » (8)

Lecture descriptive et connotative de la dixième double-page

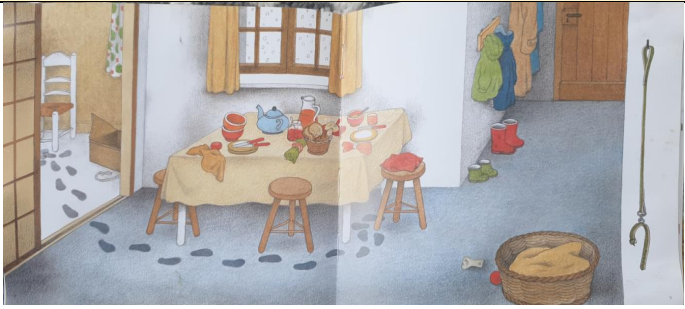

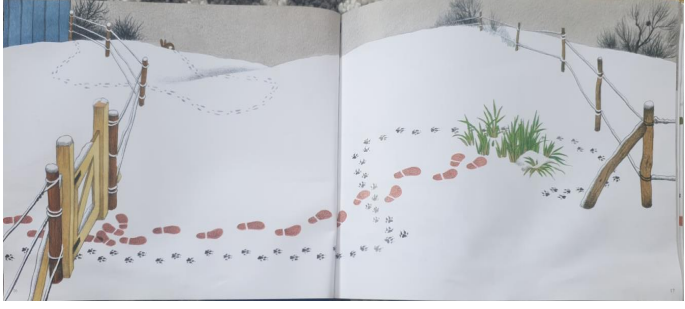



Manon	
Roberta	<ul style="list-style-type: none"> « Et bah là là ya des traces, et là ya beaucoup de traces de chien » (1)
Liliane	<ul style="list-style-type: none"> « Peut-être le chien avec le bonhomme bah peut-être ils ont sauté ici, après il y a des branches, elles sont tombées jusqu'ici » (4)
Elouan	<ul style="list-style-type: none"> « Il a traversé le pont, sauté, tourné et après et après le chien il est parti de son côté et le garçon il est parti de son côté après le chien il a sauté et après ils sont traversés sur le caillou et après il sont partis » (2). « Je voulais dire il a sauté, il a cassé la branche, il s'est accroché, il est allé là et après il est ressorti. Mais c'est bizarre là il y a une trace de chien, elle est noire(en montrant la trace en fait laissée par le bâton) » (5).
Jordan	<ul style="list-style-type: none"> « Le bonhomme il a cassé une branche et après il a couru quelque part et c'est bizarre il y a des traces là il voulait sauver son chien peut être » (3) « C'est bizarre parce qu'il y a de l'eau ici (en montrant la trace laissée par la glissade du chien) et (en réponse à Elouan) ça c'est des cailloux (en montrant les traces laissées par le bâton) » (6)



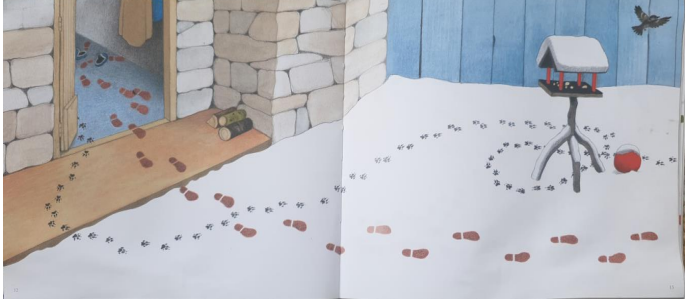

Annexe 4 : répartition des prises de parole






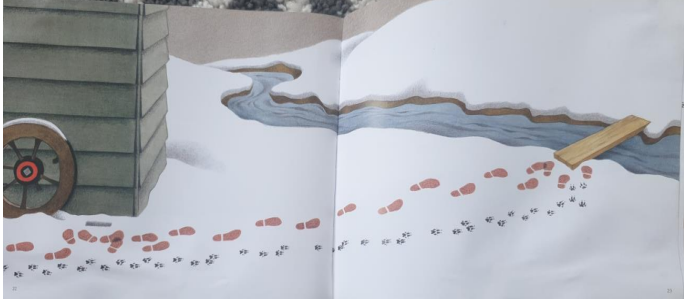

Annexe 5 : récit détaillé et illustré de Manon

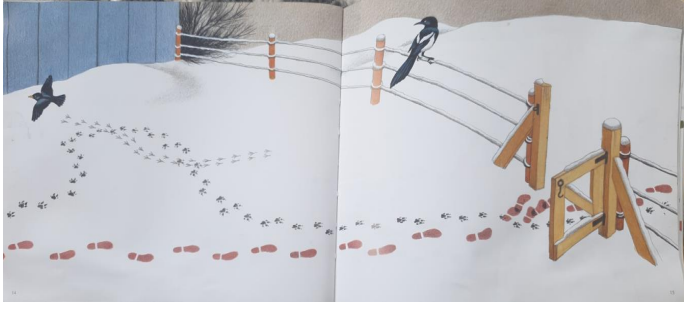
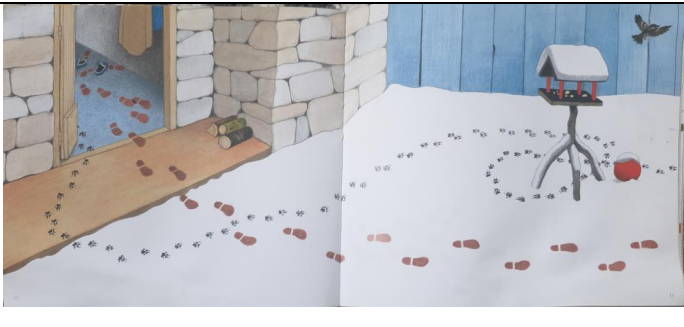
Manon	Pages et lecture	Référence imagière
<p>Y'avait des trace euh ... Y'avait un toutou. Un zenfant. Y'avait un zenfant, y'avait, il avait des traces après il était parti... Dans la cuisine</p>	<p>8 - 9 1^{ère} lecture</p>	
<p>Après il a ouvré la porte, y'était parti par la porte, il était parti euh dehors.</p>	<p>10 - 11 1^{ère} lecture</p>	
<p>Et y'avait un lapin et ses oreilles</p>	<p>16 - 17 2^{ème} lecture</p>	
<p>Après le cheval il a sauté il a fait des traces de cheval. Il a sauté, il a pris le truc pour manger.</p>	<p>18 - 19 2^{ème} lecture</p>	

Annexe 6 : récit détaillé et illustré de Roberta



Roberta	Pages et lecture	Référence imagière
<p>Et bah elle était dans son lit, il y avait des traces de pas et après elle est allée déjeuner.</p>	<p>6 – 7 Première lecture</p>	
<p>et après elle est allée déjeuner. Et après elle a bu du jus d'orange.</p>	<p>8 – 9 Première lecture</p>	
<p>Après elle est allé dans la neige. y'avait une petite maison pour les oiseaux. Après y'avait des traces rouges</p>	<p>12 – 13 Deuxième lecture</p>	
<p>après elle a traversé, après elle a traversé la rivière. Et après, il y traces après elle tournait en rond à côté d'un arbre.</p>	<p>24 – 25 Troisième lecture</p>	

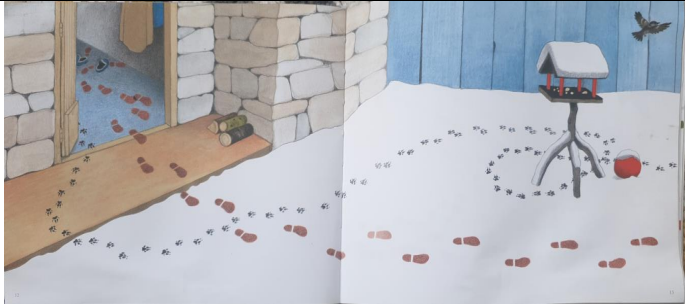
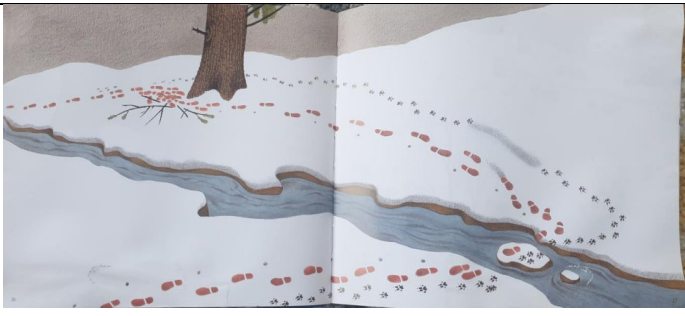
Annexe 7 : récit détaillé et illustré d'Elouan

Elouan	Pages et lecture	Référence imagière
<p>A la première page il y avait une personne qui est allé dans la salle de bain qui est reparti mais c'est embêtant on l'a pas vu.</p>	<p>6 – 7 Première lecture</p>	
<p>Et après euh dans la cuisine il est allé manger on l'a pas vu aussi.</p>	<p>8 – 9 Première lecture</p>	
<p>Après il est allé mettre son manteau pour aller dehors. Après euh après et après il a mis des chaussons pour aller dehors</p>	<p>10 – 11 Première lecture</p>	
<p>il a mis une branche, il a mis une euh un truc il a mis une euh, une barre pour qui marche au moins il ne tombe pas dans l'eau.</p>	<p>22 – 23 Troisième lecture</p>	
<p>Et après avec son chien il est parti il arrive devant l'arbre et après il est parti et après</p>	<p>24 – 25 Troisième lecture</p>	



<p>euh après il avait des traces d'oiseaux</p>	<p>14 – 15 Deuxième lecture</p>	
<p>et il y en avait qui étaient dans les cages et ... hum et c'est tout</p>	<p>12 – 13 Deuxième lecture</p>	


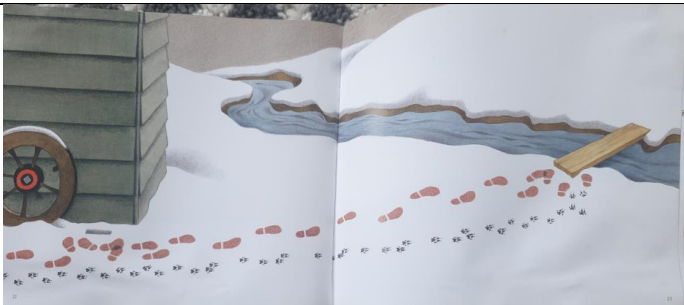

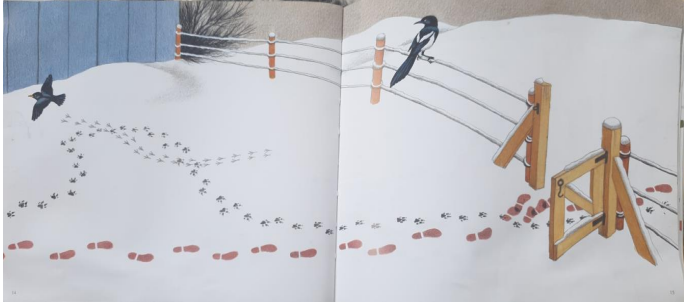
Annexe 8 : récit détaillé et illustré de Liliane

Liliane	Pages et lecture	Référence imagière
<p>En fait, il y a la fille qui s'est levée de son lit, après il voulait aller à la douche et aller au toilette et après y s'est déshabillé pour s'habiller</p>	<p>6 – 7 Première lecture</p>	
<p>et après il est allé à la cuisine pour manger</p>	<p>8 – 9 Première lecture</p>	

<p>après il est allé dehors pour se promener</p>	<p>12 – 13 Deuxième lecture</p>	
<p>et après, après la fille elle a vu un caillou avec son chien après elle a marché dessus après il a sauté, il y a eu un arbre et après elle a fait un rond et... Je m'en rappelle plus l'autre</p>	<p>26 – 27 Troisième lecture</p>	

Annexe 9 : récit détaillé et illustré de Jordan

Jordan	Pages et lecture	Référence imagière
<p>A la première page il y avait une personne qui est allé dans la salle de bain qui est reparti mais c'est embêtant on l'a pas vu.</p>	<p>6 – 7 Première lecture</p>	
<p>Et après euh dans la cuisine il est allé manger on l'a pas vu aussi.</p>	<p>8 – 9 Première lecture</p>	

<p>Après il est allé mettre son manteau pour aller dehors.</p> <p>Après euh après et après il a mis des chaussons pour aller dehors</p>	<p>10 – 11</p> <p>Première lecture</p>	
<p>il a mis une branche, il a mis une euh un truc il a mis une euh, une barre pour qui marche au moins il ne tombe pas dans l'eau.</p>	<p>22 – 23</p> <p>Troisième lecture</p>	
<p>Et après avec son chien il est parti il arrive devant l'arbre et après il est parti et après</p>	<p>24 – 25</p> <p>Troisième lecture</p>	
<p>euh après il avait des traces d'oiseaux</p>	<p>14 – 15</p> <p>Deuxième lecture</p>	
<p>et il y en avait qui étaient dans les cages et ... hum et c'est tout</p>	<p>12 – 13</p> <p>Deuxième lecture</p>	