



HAL
open science

D'étranges créatures re scénarisées à travers la boîte à raconter par le sujet : lecteur et citoyen, au cycle 1

Caroline Berland

► **To cite this version:**

Caroline Berland. D'étranges créatures re scénarisées à travers la boîte à raconter par le sujet : lecteur et citoyen, au cycle 1. Education. 2020. dumas-03121615

HAL Id: dumas-03121615

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121615>

Submitted on 26 Jan 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**D'étranges créatures re scénarisées
à travers la boîte à raconter par le
sujet : lecteur et citoyen, au cycle 1**

Présenté par Caroline Berland

Écrit scientifique réflexif encadré par Sylvie Farré

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mes chers élèves et leurs parents d'avoir accepté de continuer le travail proposé dans ce mémoire pendant la période de confinement et la fermeture des écoles imposées par le gouvernement. Grâce à eux, j'ai pu recueillir des données suffisantes pour apporter une réponse à la problématique.

Je tiens aussi à remercier ma directrice Madame Judith Cazaubon-Rose, avec laquelle j'ai eu la chance de partager ma première classe, de m'avoir soutenue et accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier ma tutrice de mémoire Madame Sylvie Farré pour les nombreuses connaissances qu'elle m'a transmises mais aussi pour son soutien et sa disponibilité tout au long de la rédaction de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. CADRE THEORIQUE.....	2
1.1 Les recherches sur l'entrée du lecteur dans l'œuvre.....	2
1.1.1 Historique.....	2
1.1.2 Les différentes postures du sujet lecteur.....	2
1.1.2.1 Le modèle de M. PICARD	2
1.1.2.2 Le modèle de V. JOUVE.....	3
1.1.2.3 Les postures de lecture de D. BUCHETON.....	3
1.2 L'enseignement de la lecture littéraire.....	4
1.2.1 Définition de la lecture littéraire	4
1.2.2 Historique.....	4
1.2.3 Le sujet lecteur.....	5
1.2.4 Les activités fictionnalisantes.....	5
1.2.5 La didactique de la lecture littéraire pour faire place au sujet lecteur	6
1.3 La littérature de jeunesse.....	8
1.3.1 Qu'est- ce que la littérature de jeunesse ?	8
1.3.2 La place de la littérature dans les programmes.....	9
1.3.3 Les Intérêts de la littérature de jeunesse.....	9
1.3.4 L'album de jeunesse	11
1.3.4.1 Définitions.....	11
1.3.4.2 Le rapport entre le texte et l'image.....	12
1.4 La boîte à raconter	12
1.4.1 Présentation du dispositif	12
1.4.2 Les intérêts de la boîte à raconter.....	13
1.5 Formulation de la problématique.....	14
2. METHODOLOGIE.....	15
2.1 Présentation générale liée au contexte.....	15
2.2 Participants.....	15
2.3 Le matériel.....	16
2.3.1 L'album	16
2.3.2 L'enregistrement audio de l'histoire de l'album et la découverte des illustrations.	17
2.3.3 Les images séquentielles.....	17
2.3.4 La boîte à raconter.....	17
2.3.5 Les affiches.....	18
2.4 Procédure	18
2.4.1 Chronogramme de la séquence.....	18
2.4.2 Description des séances.....	19
2.4.2.1 Séance 1 à 3 : Découverte de l'album.....	19
2.4.2.2 Séance d'introduction : Début de l'expérimentation en distanciel	20
2.4.2.3 Séance 4 : Evaluation diagnostique	20
2.4.2.4 Séance 5 : Fabrication des dispositifs	20

2.4.2.5	Séance 6 à 7 : Utilisation des dispositifs	20
2.4.2.6	Séance 8 : Travail de compréhension	21
2.4.2.7	Séance 9 : Raconter l'histoire en se mettant à la place des personnages.....	21
2.4.2.8	Séance 10 : Evaluation sommative	21
2.4.3	Outils de récolte des données.....	21
3.	RESULTATS	23
3.1	Présentation des résultats.....	23
3.2	Implication subjective des élèves	23
3.3	Cohérence mimétique.....	26
3.4	L'impact esthétique.....	26
3.5	La concrétion imageante et esthétique	27
3.6	Activités fantasmatiques.....	28
3.7	Activités axiologiques	29
3.6	Le devenir citoyen	30
4.	DISCUSSION.....	31
4.1	Re-contextualisation	31
4.2	Mise en lien avec les recherches antérieurs	31
4.2.1	Dans quelle mesure la boîte à raconter permet-elle aux élèves de construire leur identité afin d'adopter une posture de sujet lecteur ?	31
4.2.2	Dans quelle mesure la boîte à raconter permet-elle aux élèves de développer leur citoyenneté ? .	33
4.3	Limites et perspectives.....	33
4.3.1	Limites.....	33
4.3.2	Perspectives	34
	CONCLUSION	35
	BIBLIOGRAPHIE	36
	TABLE DES ANNEXES.....	39

INTRODUCTION

La mission principale de l'école est de garantir la réussite de tous les élèves quel que soit leur milieu socio-culturel. Dès l'école maternelle, les élèves doivent donc avoir accès à la culture littéraire pour diminuer les inégalités sociales. Dans cet optique, la littérature de jeunesse occupe une place importante donnant accès à tous les élèves à la découverte du langage oral et écrit et à une culture littéraire commune. D'autre part, la littérature de jeunesse est un très bon support pour travailler le langage, l'un des objectifs principaux de l'école maternelle. Ce sont toutes ces raisons, qui m'ont conduit à proposer un mémoire sur l'étude d'un album de jeunesse. De plus, lors de nos lectures et études d'albums en classe, nous nous sommes aperçues que certains élèves avaient des difficultés à s'exprimer et à s'investir, il était très ardu pour eux de sortir du cadre de l'histoire, de pouvoir exprimer leur ressenti ou celui des personnages. C'est pourquoi, nous avons décidé d'expérimenter un dispositif : la boîte à raconter en lien avec l'étude d'un album de jeunesse afin de voir si ce dispositif pouvait changer la posture de nos élèves, les aider à s'exprimer, exposer leur point de vue, se positionner face aux personnages, s'investir dans une histoire et ainsi trouver leur place au sein du groupe classe.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : **En quoi un dispositif tel que la boîte à raconter permet à l'élève de construire son identité afin d'adopter une posture de lecteur mais aussi de développer sa citoyenneté ?**

Dans la première partie de ce mémoire, nous nous intéresserons aux différentes recherches sur l'entrée du lecteur dans l'œuvre puis, nous nous attacherons à l'enseignement de la lecture littéraire avec la place du sujet lecteur, avant d'étudier la littérature de jeunesse et le dispositif choisi à savoir, la boîte à raconter. Dans la deuxième partie de ce mémoire, une fois la problématique formulée, nous décrirons l'expérimentation mise en place. Ainsi, nous aborderons le matériel, les participants, la description des séances, les outils retenus pour recueillir les données avec les différents facteurs étudiés et les critères associés. Nous vous présenterons ensuite, dans une troisième partie, les résultats obtenus, qui seront analysés et discutés dans la dernière partie.

1. Cadre théorique

1.1 Les recherches sur l'entrée du lecteur dans l'œuvre

1.1.1 Historique

L'étude des œuvres littéraires ont d'abord été centrées sur le texte lui-même laissant peu de place à la subjectivité du lecteur. C'est à partir des années 1970, que des théories « de la réception » de la lecture se développent et orientent les recherches vers la place du lecteur.

Ainsi, l'école de Constance va développer la théorie de la réception et de la lecture. H.R. JAUSS introduit « l'esthétique de réception » (1967). Selon lui, « L'esthétique de réception » se caractérise par un rôle actif du lecteur dans l'interprétation de l'œuvre. Pour sa part, W. ISER écrit « Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit, vantant ainsi une « esthétique de l'effet ». (1976, p.49). Il insiste sur « l'expérience que le texte fait vivre au lecteur » (1976, p.14). Il précise que « Le sens n'est plus à expliquer mais bien à vivre : il s'agit d'en ressentir les effets » (1976, p.31). Il faut donc « s'interroger sur l'effet, et non sur la signification des textes » (1976, p. 8) et prendre en compte un changement important « le couple conceptuel message/signification a cédé la place au couple effet/réception » (1976, p.8). Pour lui, l'œuvre a donc un effet sur le lecteur qui doit faire appel à son imagination, son expérience pour en faire sa propre interprétation. De son côté, U. ECO développe la théorie de la coopération textuelle qui fait du lecteur une partie essentielle du processus de signification. Il présente l'acte de lire comme « une coopération interprétative » où le lecteur a donc un rôle à jouer en interprétant, en imaginant. (1979).

Ainsi les recherches font apparaître l'activité du lecteur, mais il faut attendre M. PICARD pour voir naître le lecteur réel ou le lecteur empirique dans les théories de la lecture.

1.1.2 Les différentes postures du sujet lecteur

1.1.2.1 Le modèle de M. PICARD

M. PICARD distingue deux sortes de lecture : la lecture-jeu comme « play » et la lecture-jeu comme « game ». Il considère la lecture « play » comme un mode de lecture participative qui rappelle les « jeux de la première enfance » avec une composante corporelle, une « pulsion » de « jouissance littéraire ». À contrario, M. PICARD voit la lecture « game » comme une lecture qui met en avant la distanciation et la pondération, « le principe de réalité, les processus secondaires [...] la socialisation ». (1986, p 166).

Enfin, il propose une répartition tripartite du lecteur : « Ainsi tout lecteur serait triple [...] : le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, [...] la présence liminaire mais constante du

monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le « lectant » [...] fait entrer dans le jeu par plaisir secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir, etc. » (1986, p 214). Il montre ainsi que toute personne qui lit possède plusieurs identités qui s'accumulent et interfèrent : le « liseur », le « lu » et le « lectant ». Le « liseur » représente la part du lecteur en contact avec le monde concret, le « lu » est l'inconscient du lecteur qui se modifie à la lecture du texte laissant exprimer ses émotions. Le « lectant » quant à lui est la partie intellectuelle du lecteur permettant l'interprétation de l'œuvre. Ainsi, pour M Picard, la lecture se caractérise par le passage d'une identité à une autre sous forme de « jeu de distanciation » avec le « lectant », de « jeu de participation » avec le « liseur » et d'investissement du lecteur avec le « lu »

Les recherches didactiques suivantes se sont appuyées sur le modèle M. PICARD et ont montré la nécessité de concevoir un enseignement prenant en compte toutes les postures.

1.1.2.2 Le modèle de V. JOUVE

V. JOUVE s'est inspiré du modèle de M. PICARD en le modifiant : « Nous renoncerons ainsi au concept de liseur, affinerons la définition du lectant et détacherons du concept du lu celui de lisant » (1993, p.35). Il propose ainsi de diviser le « lectant » en deux : le « lecteur jouant » qui joue avec l'auteur en essayant de deviner ses stratégies et le « lecteur interprétant » caractérisé par une posture réflexive sur le texte. Le « lu » est redéfini par la représentation des fantasmes dans l'œuvre et est complété par « le lisant », personnalité qui entre dans l'imaginaire proposé par l'auteur. Ce modèle a permis aux chercheurs de mieux comprendre les différentes personnalités du lecteur qui se mélangent et se complètent lors de la lecture d'un ouvrage.

Ces nouvelles approches de la lecture littéraire ont amené des chercheurs en éducation comme D. BUCHETON à s'intéresser aux différentes postures de lecture chez les élèves.

1.1.2.3 Les postures de lecture de D. BUCHETON

Chercheuse à l'université de Montpellier, D. BUCHETON a mené une étude sur les postures de lecture d'élèves de collège. Elle s'est intéressée au comportement de lecture et définit une posture comme « un schéma préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. » (1999, p.32)

Elle met en avant cinq « postures de lecture » qu'elle définit comme des « catégories de réponses à des textes » (1999, p.139) : Le « texte tâche » correspond à un écrit scolaire résultant d'une lecture incomplète du texte sans part de subjectivité, le « texte action » est comparable au « lu » de M. PICARD et est caractérisé par un investissement émotionnel du texte mais sans

identification aux personnages. Le « texte signé » représente le questionnement du lecteur sur soi et sur sa relation aux autres tandis que le « texte tremplin » désigne l'implication subjective du lecteur qui développe alors un point de vue personnel en utilisant les pronoms personnes « je », « nous » ou « on ». Pour finir, le « texte objet », comparable au « lectant » de M. PICARD, consiste en une analyse objective du texte par l'élève.

Ces recherches ont donc montré différentes postures de lecteur qui ont permis aux chercheurs d'avoir une réflexion sur la notion de « lecture littéraire ».

1.2 L'enseignement de la lecture littéraire

1.2.1 Définition de la lecture littéraire

Pour L. LANGLADE, « On ne peut véritablement parler de lecture littéraire lorsque l'activité créatrice-imageante et imaginante du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci ». (2008, p. 46)

P. BAYARD affirme « Le texte se constitue(e) pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (1998, p. 130).

La lecture littéraire se différencie donc de la lecture de la littérature par une part importante laissée à la relation texte-lecteur. Elle se caractérise par une coexistence d'une lecture distanciée qui permet une analyse objective du texte et d'une analyse impliquée où le lecteur prend part intimement à l'histoire en se projetant dans les « espaces fantasmatiques » du texte.

Ainsi, pour construire un enseignement de la lecture littéraire, il est important de prendre en compte l'investissement du lecteur dans l'œuvre, sa position en tant que sujet lecteur.

1.2.2 Historique

A. ROUXEL affirme que « la prise en compte en milieu scolaire des théories de réception à partir des années 1990 a essentiellement contribué à définir la norme de réception à partir du « lecteur Modèle » ou « implicite » : L'élève institué lecteur était convié à se défier de la lecture naïve, à se défaire des conduites spontanées et subjectives pour respecter « les droits du texte » (2007, p.65). M-F. BISHOP déclare « en fonction des textes officiels et des grands bouleversements du système scolaire, il est possible de considérer cinq moments dans l'édification de l'élève lecteur de textes » (2007, p. 55). La IVème République encourage le plaisir de la lecture chez les élèves, M.F BISHOP y voit l'instauration « d'une nouvelle posture du lecteur qui devient un lecteur privé » (2007, p.17). L'un des objectifs de l'enseignement devient alors de laisser place à la subjectivité de l'élève avec comme mission première « de

doter chacun d'un gout de lire durable » (2007, p.17). Par la suite, une place à la lecture personnelle est laissée à côté du décodage et de la compréhension. Un enseignement de la lecture, avec des stratégies et des compétences à acquérir, est mis en place entre 1985 et 2000. Les théories de la réception sont prises en compte au cours de la cinquième période et le sujet lecteur doit trouver sa place au sein de l'enseignement. Pour A. ROUXEL, « l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (2007, p. 69).

La volonté de développer des stratégies de compréhension se développe aussi ce qui oblige à réfléchir à la place que peut occuper le sujet lecteur dans l'enseignement de la lecture littéraire.

1.2.3 Le sujet lecteur

Cette notion de sujet lecteur est apparue pour la première fois lors du colloque de Rennes en 2004 où A. ROUXEL et G. LANGLADE définissent le sujet lecteur comme « une identité plurielle, mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (2004, p.15). D'après N. RANNOU, « Associer le terme de « lecteur » à celui de « sujet » souligne la responsabilité interprétative qu'engage l'acte de lire, certes, mais aussi toute la complexité de l'expérience littéraire qui inclut les affects, des transferts, des reformulations, des appréciations, des plaisirs et des rejets, autant d'appropriations et d'aventures singulières » (2013, p.5-8). P. Bayard affirme que « le texte se constitu[e] d'une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (1998, p.130). Le sujet lecteur est donc un lecteur actif, s'investissant personnellement dans l'histoire pour la faire vivre.

La lecture littéraire doit donc permettre une lecture objective de l'œuvre pour la comprendre mais aussi une lecture subjective avec un investissement du lecteur, rendu possible par ses activités « fictionnalisantes ».

1.2.4 Les activités fictionnalisantes

G. LANGLADE définit les activités fictionnalisantes comme « des déplacements de fictionnalités auxquelles les lecteurs de la littérature, particulièrement de roman, procèdent au cours de leur lecture [...] le contenu fictionnel des œuvres est toujours, bien qu'à des degrés variables, investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs » (2004, p.46). Ces activités constituent pour lui « le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur ».

(2004, p. 46). N. Lacelle et G. Langlade définissent cinq activités se mêlant pendant la lecture d'une œuvre : « la concrétion imageante et auditive », « l'impact esthétique », « la cohérence mimétique », « l'activité fantasmatique » et « la réaction axiologique ». (2007, p.55).

Selon eux, l'activité de « concrétion imageante » est la production de la part du lecteur d'images et de sons en complément de ceux exprimés par l'œuvre. Quant à « l'impact esthétique », elle représente la place de la subjectivité du lecteur devant le texte ou les images. « La cohérence mimétique » est la capacité du lecteur à apporter des explications, par des relations de causalité, aux événements du texte et aux actions des personnages alors que « l'activité fantasmatique » concerne la capacité du lecteur à raconter le récit avec sa propre vision. Pour finir, « l'activité axiologique » concerne le jugement du lecteur sur l'action et la motivation des personnages.

Ainsi, un lecteur lit en produisant des activités fictionnalisantes qui lui permettent de comprendre et d'interpréter un texte mais aussi de laisser exprimer sa subjectivité qui peut modifier ou recréer une œuvre. Cette idée est partagée par P. BAYARD affirmant que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la vérité font défaut » (2002, p. 127). De plus, N. LACELLE affirme que « la lecture subjective génère chez les élèves individuellement et collectivement des dynamiques interprétatives qui favorisent leur intérêt pour la lecture » (2011, p.37) et montrent ainsi l'importance de laisser place au sujet lecteur en classe.

1.2.5 La didactique de la lecture littéraire pour faire place au sujet lecteur

A. ROUXEL et G. LANGLADE montrent la difficulté de laisser place au sujet lecteur, ils parlent de « la tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs » (2004, p.12). Ce problème est lié à l'enseignement de la compréhension qui ne laisse pas beaucoup de place à la subjectivité. A. PERRIN-DOUCET explique, dans sa thèse, que « les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujets soit parce qu'ils sont déstabilisés dans leur attente d'élèves, soit parce qu'ils ont appris à taire le sujet qui est en eux » (2006, p.263). En effet, à l'école, l'objectif principal d'apprentissage de la lecture et de la compréhension est de faire acquérir des stratégies de lecture et de compréhension sans laisser de place à la subjectivité du lecteur. Or, les recherches en didactique sur la lecture littéraire présentées auparavant montrent l'importance de laisser une part à la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la littérature. En effet, pour A. Rouxel, proposer un enseignement de la lecture littéraire signifie donc « sortir du formalisme, [de] transformer le rapport des élèves au texte, [de] réintroduire la subjectivité dans la lecture, [de]

l'humaniser, [de] lui redonner du sens » (2013, p.116). Ainsi, selon elle, plusieurs changements sont nécessaires : « favoriser en classe une approche moins formelle, plus sensible », « privilégier la lecture en acte, plutôt que le résultat de la lecture » et « préférer la notion d'espace intersubjectif à celle d'architecteur » (2013, p.116). G. LANGLADE propose quant à lui d'utiliser un « dispositif » de lecture qui « revient à placer au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets de la rencontre de l'imaginaire du lecteur et de celui du texte ». (2004, p.55). Il explique que ce dispositif nécessite un accompagnement didactique pour permettre l'implication du lecteur dans l'œuvre et se compose de plusieurs étapes : le questionnement des élèves sur les images qui apparaissent dans leur tête à la lecture de l'œuvre, la provocation d'un jugement moral qui nécessite de concevoir un questionnement différent pour permettre une implication des élèves dans l'œuvre. Un dispositif de lecture constitue donc un espace de représentation où se mélangent les éléments d'une œuvre (personnage, intrigue) et les inférences provoquées par l'activité fictionnalisante des lecteurs.

Pour étudier la cohérence mimétique, il semble important de prendre en compte le type de rappel récit produit par les élèves. En effet, selon M. BRIGAUDIOT, le rappel de récit « consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral ce qu'il a compris d'une histoire qui a été lue » (2000, p.125). Ce travail permet à l'enseignant de voir quels liens les élèves établissent entre les différentes situations et les actes des personnages et nécessite de la part des élèves d'avoir compris l'histoire dans sa globalité et de faire des choix pour sélectionner les éléments importants les incitant à passer d'une simple compréhension à une interprétation. Il existe différents types de rappel de récit, développés dans l'ouvrage intitulé « Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes » (2002) sous la direction de C. POSLANIEC : le résumé « zapping » où les éléments du récit sont mélangés et indépendants les uns des autres, le résumé « analytique » où les passages de l'album sont racontés dans l'ordre chronologique en utilisant des connecteurs de temps. Dans le résumé « analytique », les élèves racontent seulement les éléments importants permettant de comprendre l'histoire et le résumé « interprétatif » est caractérisé par un résumé très court d'une seule phrase et par l'expression du point de vue et des sentiments du lecteur.

Le rôle des enseignants est d'intégrer dans leur pratique ce dispositif de lecture à travers la littérature de jeunesse.

1.3 La littérature de jeunesse

1.3.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

Dans les documents d'application des programmes de littérature de cycle 3 de 2002, une définition de la littérature de jeunesse est proposée : « la littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle représente une passerelle destinée aux plus jeunes pour les conduire vers l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier » (MENESR, 2002, p.5). Selon M. TSIMBIDY, « la littérature de jeunesse englobe des textes conçus pour les enfants, des textes écrits pour les adultes, devenus des classiques pour la jeunesse [...] » (2008, p.9-10).

Pour N. PRINCE, « La littérature de jeunesse reste aujourd'hui prise dans une sorte de contradiction éditoriale et critique. ». Elle affirme : « D'un côté, elle est l'une des littératures les plus lues [...]. Mais d'un autre côté, elle apparaît comme une lecture « facile »¹ de qualité souvent médiocre, fondée sur des récits et textes simples-sinon simpliste-qui ne méritent pas l'attention du public critique et universitaire. » (2009, p.9). Elle établit les caractéristiques de la lecture de jeunesse en déclarant « Ce qui unit à priori une telle littérature, c'est son destinataire : l'enfant ou l'adolescent, le « jeune » dans une acceptation large. (2009, p. 10). Elle précise ensuite que « Mais ce qui apparie ainsi la littérature de jeunesse n'apparaît soi-même que bien peu cohérent » (2009, p.10). En effet, elle décrit le destinataire pour démontrer cette ambiguïté : « Dans certains cas, l'enfant à qui l'on destine le livre ne sait ni lire, ni comprendre de manière satisfaisante, sans l'aide de l'adulte, ce qui lui est présenté. Dans d'autres cas, le livre devient l'occasion d'une lecture propre à la jeunesse ; lecture endémique si complexe et si spécifique que l'adulte ne peut pas y avoir accès » (2009, p 10-11).

M. LETOURNEUX déclare quant à lui qu'« il n'existe pas d'unité de la littérature pour la jeunesse, qui permettrait de l'évoquer comme une forme propre » (2009, p. 196).

Il existe donc plusieurs définitions de la lecture de jeunesse qui occupe une place importante dans les programmes de l'école maternelle.

¹ Facile Epithète de Désiré Nisard dans son « manifeste contre la littérature facile », 1833

1.3.2 La place de la littérature dans les programmes

On retrouve la littérature dans la partie « Écouter de l'écrit et comprendre » des programmes de l'école maternelle qui stipule : « En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (MENESR, 2015, p. 9). Pour une partie des destinataires et notamment en maternelle, l'adulte joue un rôle que Nathalie Prince qualifie de rôle de « médiateur » (2009, p. 11). Elle parle alors de « littérature polyphonique, à trois voix, qui s'établit entre l'auteur, le lecteur à voix haute et le lecteur-auditeur-spectateur [...] » (2009, p. 11). En effet, selon les programmes, « l'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute » (MENESR 2015, p. 9). La littérature de jeunesse occupe donc une place importante à l'école maternelle. En effet, les programmes précisent « À l'école maternelle, tous les enfants doivent entendre un récit au moins une fois par jour. (MENESR, 2016, p.5) et « Si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés » (MENESR, 2015, p. 9). La présence d'un coin bibliothèque dans les classes, d'une BCD² au sein des écoles et d'une lecture quotidienne d'albums de jeunesse témoignent de cette place : « Le coin livres est l'un des espaces à privilégier. Il doit être, à la fois visible et très accessible (notamment pour les plus jeunes qui se dirigent vers ce qu'ils voient), confortable, organisé (mettant des ouvrages en évidence et proposant des rangements simples et pratiques), permanent. » (MENESR, 2016, p. 4). Il est précisé : « Après une lecture en petit ou en grand groupe, les échanges ne portent pas sur la restitution de l'histoire, la mise en ordre des événements, le rappel des personnages... (activités importantes par ailleurs mais liées aux démarches de lecture enseignée destinées à apprendre à comprendre) mais sur ses impressions, ses souvenirs, ce que l'on a apprécié ou non, ses émotions, des passages ou des aspects emblématiques marquants » (MENESR, 2016, p.5). Le terme de « lecture » est mentionné plusieurs fois dans ces programmes car la littérature de jeunesse permet de travailler de nombreuses compétences.

1.3.3 Les Intérêts de la littérature de jeunesse

Les intérêts de la littérature de jeunesse sont de pouvoir travailler l'oral, découvrir le langage écrit et développer une culture littéraire commune. En effet, le langage oral occupe une place

² Bibliothèque centre documentaire

centrale dans les programmes de l'école maternelle, considéré comme un élément essentiel pour la réussite de tous les élèves : « la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines » (MENESR, 2015, p. 6). A travers la lecture d'albums de jeunesse, les élèves pratiquent le langage oral et travaillent les compétences de fin de cycle qui sont « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » (MENESR, 2015, p. 11). Le langage oral est aussi travaillé en apprenant à « échanger et réfléchir avec les autres » (MENESR, 2015, p.7). Cette compétence est travaillée lors du langage d'évocation mais aussi à travers la lecture d'album lors d'échanges oraux sur le déroulement de l'histoire, sur l'imagination d'une suite, sur les sentiments des personnages. Les élèves expriment ainsi leur point de vue et développent ainsi leur esprit critique. L.VYGOTSKY (2003) a établi que les échanges oraux sont indispensables à l'enfant pour lui permettre de construire à la fois des connaissances mais également des outils intellectuels.

Le langage oral permet également aux élèves de « comprendre et apprendre » (MENESR 2015, p. 7). En réception, les élèves travaillent mentalement et se construisent ainsi des outils cognitifs. Les histoires lues par l'enseignant permettent ce travail car les élèves construisent des images mentales de l'histoire lue qui leur permettent de développer leur imaginaire. Les élèves vont aussi pouvoir faire des rapprochements entre la lecture d'album de jeunesse et leur propre histoire leur permettant d'apprendre à se connaître soi-même. La littérature permet donc à l'élève de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » qui est un des objectifs de l'école maternelle (MENESR, 2015, p.5)

La littérature de jeunesse propose aussi des histoires avec des valeurs comme par exemple la solidarité et des histoires traitant de dilemmes moraux (la différence) développant chez les élèves des émotions mais aussi des connaissances du monde qui les entourent. Pour M. TSIMBIDY, la littérature de jeunesse joue « un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur », provoquant des émotions et des questionnements dans « son rapport au monde, aux autres et à lui-même » et entraînant ainsi « sa réflexion personnelle » (2008, p. 9-10). Elle affirme aussi que « la littérature construit des savoirs et des pratiques parce qu'elle contribue à l'assimilation de la langue et qu'elle donne des modèles de représentation et d'interprétation du monde » (2008, p. 15). L.PASA déclare : « Pour certains enseignants en maternelle et même dans les premières classes élémentaires, lire des livres de jeunesse aux

élèves est une pratique visant l'enrichissement vécu des enfants, le déploiement de leur imaginaire et leur développement affectif » (2006, p.5).

N. PRINCE écrit « En ce sens, cette évasion que propose la littérature de jeunesse n'est qu'un moyen de déciller l'enfant, et le livre n'existe qu'afin de lui montrer le monde » Elle ajoute « La littérature n'amuse qu'afin de montrer, par le truchement du merveilleux et de l'insolite, le monde tel qu'il est ». (2009, p.23)

De plus, l'école doit contribuer à la formation de citoyens. Pour cela, les élèves doivent être capable de prendre la parole, d'exprimer leur point de vue et de prendre en compte l'avis des autres. Ils doivent aussi être capable de se positionner sur un sujet, de développer leur esprit critique en écoutant et analysant les réponses des autres. Toutes ces compétences peuvent être travaillées au travers de la littérature de jeunesse.

La littérature de jeunesse permet donc, en développant le langage, l'esprit critique des élèves, de contribuer à leur formation en tant qu'individu et futur citoyen autonome et éclairé.

A l'école, l'album de jeunesse est le support privilégié pour travailler toutes ces compétences.

1.3.4 L'album de jeunesse

1.3.4.1 Historique

A partir du XIX^{ème} siècle, la littérature de jeunesse est représentée uniquement par des livres illustrés où le texte est majoritaire et indépendant au niveau du sens ; les illustrations étant peu présentes. Les albums modernes caractérisés par l'importance des images apparaissent au début du XX^{ème} siècle avec par exemple Histoire de Babar le petit éléphant de Jean de Brunhoff publié en 1931. A partir des années 60, des auteurs s'intéressent à la relation texte-images. L'album contemporain se développe à partir des années 90 proposant des ouvrages variés au niveau du format de l'album, de la créativité et des techniques graphiques et textuelles. De nos jours, les images occupent une place prépondérante et n'ont plus seulement un rôle esthétique mais un rôle de transmission d'un message amenant les lecteurs à s'interroger.

1.3.4.1 Définitions

L'album est défini par le dictionnaire Le Robert comme un « cahier ou classeur personnel destiné à recevoir des dessins, des photos, des autographes, des collections diverses ». Le terme « album » est donc utilisé pour désigner un recueil de photographies de famille. » Pour S.VAN DER LINDEN, il est donc préférable de parler « de livres d'images, livres pour enfants ou livre illustré ». Elle définit les albums de jeunesse comme « des ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs être absent. La

narration se réalise de manière articulée entre texte et images » (2006, p.24). L'album de jeunesse est donc un ouvrage où les images occupent une place importante et où le texte et les images s'entremêlent pour donner du sens à l'histoire. Cette définition est partagée par d'autres auteurs qui ont relevé les mêmes caractéristiques : D. ALAMICHEL évoque « Un album est un livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction. ». (2009, p. 11).

Toutes ces définitions mettent l'accent sur la relation existante entre le texte et l'image. Cette particularité permet de différencier l'album de jeunesse du livre illustré où le texte est dominant, de la bande dessinée possédant une organisation particulière, du livre animé et de l'imagier.

1.3.4.2 Le rapport entre le texte et l'image

Pour parler de la relation entre le texte et les images, S. VAN DER LINDEN souhaite apporter une précision : « Avant toute chose, il me semble important de prendre en compte la spécificité de ce type d'ouvrage. Textes et images y sont articulés, voire intriqués ». (2013, p. 51). Elle ajoute « Mais l'album présente bien plus qu'une confrontation entre texte et image : il s'agit d'une interaction entre texte, image et support. » (2013, p. 51). J.M. KLINKENBERG, professeur d'université et linguiste, affirme « Que l'image et le texte entretiennent une relation privilégiée, c'est l'évidence même [...] Depuis l'invention de l'écriture il est rare que l'image aille sans le texte et, aujourd'hui, de plus en plus rare que le texte aille sans l'image » (2011, p.1).

Ainsi, le rapport entre le texte et les images est un élément caractéristique des albums de jeunesse qui peuvent être étudiés en classe dès la maternelle de différentes manières.

1.4 La boîte à raconter

A l'école maternelle, les albums de jeunesse peuvent être étudiés avec différents outils comme la boîte à raconter permettant aux élèves de manipuler, de jouer l'histoire car ils ont besoin, à cet âge, de vivre l'histoire pour la mémoriser, se l'approprier.

1.4.1 Présentation du dispositif

Une boîte à raconter est un outil créé en classe par les élèves pour raconter des histoires avec différents éléments : des personnages, des objets, des images ou du texte de l'histoire. Elles permettent de mettre en scène une histoire lue par l'enseignant.

Elle est composée de plusieurs éléments : le décor représentant les différents lieux de l'histoire, les personnages. Les élèves racontent une histoire en utilisant la boîte à raconter et en manipulant les personnages. Ils peuvent raconter l'histoire pour eux-mêmes, leur camarade, l'enseignant ou l'ATSEM. Ils peuvent aussi raconter l'histoire à une autre classe ou alors à la famille. Plusieurs élèves peuvent raconter l'histoire en même temps en interprétant chacun un personnage. Pour raconter une histoire, les élèves doivent connaître les personnages, les lieux, la chronologie. Cette activité demande une compréhension de l'histoire et donc un travail en amont en classe afin de rendre l'histoire compréhensible par tous les élèves et facilitée ainsi la mémorisation et l'appropriation. La boîte à raconter est un outil qui doit être à disposition dans la classe pour faciliter l'utilisation libre et l'appropriation par les élèves. On peut aussi proposer à chaque élève de fabriquer sa boîte à raconter individuelle qu'il pourra par la suite ramener chez lui afin de raconter l'histoire à sa famille, de s'investir et de se positionner en tant que sujet lecteur.

Ce dispositif adapté au développement des élèves de cycle 1 présente de nombreux intérêts.

1.4.2 Les intérêts de la boîte à raconter

Au cycle 1, l'enseignant doit trouver des outils permettant aux élèves de comprendre et de s'impliquer dans l'étude d'un album de jeunesse. Les recherches et les expériences sur cet outil montrent un grand succès quant à son utilisation en classe : A. PERRIN-DOUCEY et S. WARNET ont expérimenté « la malle à souvenir » en classe de grande section. Elles expliquent avoir cherché un dispositif qui permette d'« engager l'élève sujet-lecteur dans une activité dont la contextualisation structure la mémoire des œuvres » et qui « invite donc à concevoir la lecture des textes littéraires dès l'école maternelle comme le tissage d'un rapport intime à la lecture et comme une fabrique à souvenirs de lecture ». (2015, p. 1 et 2). C. PLU, enseignante à l'INSPE de l'académie de Versailles expliquent que « les boîtes à histoires permettent d'envisager la littérature dans ses rapports multiples avec les enfants auditeurs non-lecteurs mais cependant récepteurs à part entière. » (2017, p. 1). Elle précise « S'il est indispensable de vérifier la compréhension du texte transmis, il convient de se préoccuper du rapport à l'œuvre de l'élève lecteur, en un mot de sa réception de l'œuvre ». (2017, p. 1). V. CLÉMENT quant à elle affirme que « La boîte à raconter incite les élèves à mettre en scène une histoire ou un conte raconté au départ par l'enseignant » (2016, p.63). M. BRUNEL écrit « Le projet d'ouvrir les élèves à la compréhension du texte par le jeu théâtral, d'engager par le jeu une implication voire une identification à un personnage nous semble être susceptible de favoriser une lecture riche et personnelle de l'œuvre » (2013, p. 125). Toutes ces recherches et expériences montrent que la

boite à raconter est un outil prometteur pour permettre aux élèves de comprendre, de mémoriser, de s'approprier une histoire lue par l'enseignant et de se placer ainsi en tant que sujet lecteur. De plus, l'utilisation de la boite à raconter permet une approche des valeurs morales telles que l'égalité, l'entraide ou la tolérance car, en mettant en scène les histoires lues, les personnages, les élèves peuvent s'identifier aux personnages tout en gardant une certaine distance.

1.5 Formulation de la problématique

Nous avons donc vu que la place du lecteur dans l'œuvre a évolué et que l'étude d'ouvrages doit désormais permettre une lecture subjective et donc l'implication du lecteur dans l'œuvre pour redonner le goût à la lecture. A l'école maternelle, la littérature de jeunesse occupe une place importante. Les albums lus par l'enseignant doivent permettre à des élèves non-lecteurs de s'investir dans l'œuvre et de se positionner en tant que sujet lecteur. Dans notre classe, un temps quotidien est consacré à la lecture d'albums de jeunesse et des temps plus spécifique à l'étude approfondie d'un album. La plupart des élèves sont intéressés et comprennent le déroulement de l'histoire. Cependant, lorsque nous essayons de connaître leur sentiment, leur avis sur l'action des personnages, la plupart des élèves ne répondent pas. De plus, certains de nos élèves ne prennent jamais la parole, ne donnent pas leur avis et n'ont aucun esprit critique. Nous avons donc réfléchi à un dispositif permettant à l'ensemble des élèves de s'investir dans une histoire, de les inciter à partager leur émotion et celle des personnages, de faire partager leur point de vue afin de développer leur citoyenneté. Les élèves de maternelle apprenant beaucoup par la manipulation, nous avons décidé de tester un dispositif, la boite à raconter permettant de mettre en voix une histoire.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : **En quoi un dispositif tel que la boite à raconter permet à l'élève de construire son identité afin d'adopter une posture de lecteur mais aussi de développer sa citoyenneté ?**

Nous avons donc fait l'hypothèse que l'étude d'un album de jeunesse avec l'utilisation d'une boite à raconter associée va nous permettre de suivre l'évolution de la posture de l'élève en tant que sujet lecteur et en tant que futur citoyen. Nous allons essayer de montrer que la boite à raconter permet aux élèves de développer un point de vue personnel, d'exprimer des sentiments, de s'impliquer, de prendre position, de développer un esprit critique et donc de se construire une identité en tant que citoyen responsable.

2. Méthodologie

2.1 Présentation générale liée au contexte

Pour pouvoir répondre à la problématique, nous avons réalisé une séquence avec deux groupes en parallèle : le premier utilisant comme dispositif la boîte à raconter (demi-classe) et le second utilisant les images séquentielles (demi-classe). L'expérimentation devait permettre d'observer l'impact de la boîte à raconter puisque c'est le seul élément variable entre ces deux groupes. Les trois premières séances, communes aux deux groupes, ont eu lieu avant l'évaluation diagnostique et ont été réalisées en classe fin février. La séquence est présentée en annexe 1. Puis, nous sommes rentrés en période de confinement, j'ai donc dû adapter mes séances à cette situation exceptionnelle afin de continuer l'expérimentation en distanciel. La séquence est présentée en annexe 2. Le choix des deux groupes (test et témoin) homogènes puis hétérogènes dans leur constitution a dû être revu. J'avais décidé de former des groupes comportant des élèves à l'aise à l'oral et des élèves moins à l'aise. Pour la suite de l'expérimentation à la maison, j'ai choisi de laisser la préférence aux enfants et aux familles pour l'étude de l'album quant au choix du dispositif, consciente que ce travail restait complexe pour les familles. Ainsi, une partie de l'expérimentation a donc été réalisée en distanciel et a nécessité une adaptation de ce qui avait été envisagé à l'origine.

2.2 Participants

La séquence a été mise en place dans une classe de grande section de maternelle située dans une zone rurale. Elle est composée de 29 élèves issus d'un milieu favorisé. Le niveau de langage des élèves est assez hétérogène : il y a des enfants qui s'expriment peu et exposent difficilement leur point de vue et des élèves qui ont un niveau de langage avancé avec une prise de parole aisée. Tous les élèves n'ont pas participé à l'expérimentation. En effet, nous avons eu des élèves qui n'ont pas souhaité faire ce travail et deux élèves en situation de handicap pour qui le travail en distanciel s'avérait inadapté. Finalement, 18 familles ont répondu : 10 familles ont choisi la boîte à raconter et 8 les images séquentielles. Ces groupes sont globalement assez hétérogène en leur sein : nous retrouvons des élèves qui s'expriment aisément et d'autres qui restent moins loquaces. Cette répartition nous a permis d'avoir une analyse pertinente et d'évaluer l'impact de la boîte à raconter sur des profils d'élèves différents.

2.3 Le matériel

2.3.1 L'album

Pour ce mémoire, nous avons choisi d'étudier l'album « Étranges créatures » de Cristobal León et Cristina Sitja Rugio.

Cet album de jeunesse est un livre au format à la française (grand format de forme rectangulaire en hauteur), il a une fonction de mise à distance et on peut donc le regarder comme un tableau. Selon Sophie Van der Linden (2007), la mise en page est associative c'est-à-dire que l'illustration occupe toute la page et que le texte et l'image sont mélangés. Selon elle, il existe dans cet album « un rapport de collaboration » entre ces deux éléments. Ils se complètent et sont liés l'un avec l'autre ; l'association des deux permet aux lecteurs d'accéder à la compréhension fine de l'histoire. Les illustrations sont une représentation du réel et le récit suit un ordre chronologique c'est-à-dire qu'il a une structure linéaire et présente un schéma quinaire : Nous avons une situation initiale puis un élément perturbateur intervient. Une série d'actions se mettent en place pour résoudre la perturbation puis arrive la scène finale, résultante de la résolution. Ce schéma narratif correspond au schéma narratif des contes très connus des enfants. Cet album possède des narrateurs qui peuvent aider les élèves à s'identifier aux personnages.

Nous avons choisi cet album car il correspondait parfaitement à l'objectif de notre étude à savoir travailler l'implication des élèves dans une œuvre et les sensibiliser au développement durable en leur permettant d'adopter un comportement réfléchi.

Cet album comporte plusieurs caractéristiques :

- Un schéma quinaire du récit connu des élèves
- Une familiarité avec les personnages et le lieu permettant aux élèves de s'approprier rapidement l'histoire et de pouvoir facilement faire des liens entre l'histoire de cet album et leur vécu. En effet, D. DUBOIS-MARCOIN précise que l'œuvre doit être « consistante », et « susceptible de faire événement dans la vie d'un élève. » (2008, p.17).
- La présence de personnages permettant une mise en voix de l'histoire avec la boîte à raconter.
- L'esthétisme : Sur la première et quatrième couverture, nous pouvons observer seulement une forêt avec des sapins. Aucun personnage n'est présent, ce choix n'est pas anodin. L'auteur n'a pas voulu dévoiler la thématique du livre comme en témoigne le titre subjectif « Etranges créatures » ce qui nous a permis de faire un travail de langage et d'imagination avec les élèves.

- Les émotions et les valeurs exprimées dans un texte : En effet, comme l'affirme G. LANGLADE, il faut « rendre possible et stimuler l'activité de lecture des élèves en proposant des œuvres qui suscitent des réactions personnelles - émotionnelles, affectives, cognitives [...] » (2007, p.71). Dans cet album, les personnages vont ressentir, au cours de l'histoire, plusieurs émotions comme la tristesse, la colère et la joie, émotions connues par les enfants de grande section de maternelle. Il fait aussi appel à des valeurs importantes telles que la solidarité et le respect des autres. Nous avons donc choisi cet album car il permet aux élèves de réagir émotivement à l'histoire et d'étudier des savoirs faire et des savoirs êtres indispensables au développement de la citoyenneté.
- Le thème de l'album : La protection de l'environnement et des animaux permet de travailler de façon transversale le tri des déchets, la sauvegarde de la biodiversité.
- Au niveau de la compréhension, cet album est intéressant pour les élèves qui vont devoir faire des inférences pour comprendre l'histoire. Nous pourrions donc voir si la boîte à raconter constitue une aide ou non à la compréhension.

2.3.2 L'enregistrement audio de l'histoire de l'album et la découverte des illustrations.

Les élèves ont travaillé à partir des illustrations et des enregistrements audios pour continuer l'étude de l'album « Étranges créatures » en distanciel.

2.3.3 Les images séquentielles

Les images séquentielles ont été introduites lors de la séance 4 pour le groupe témoin et sont présentées en annexe 3. Elles ont été choisies de façon à permettre aux élèves de reconnaître les étapes importantes de l'histoire. Elles constituent une bonne aide à la mémorisation et elles peuvent aussi aider les élèves moins à l'aise à l'oral à oser entrer en communication. Elles peuvent être utilisées pour raconter l'histoire, facilitant la verbalisation et l'appropriation de la chronologie de l'histoire qui peut être vérifiée en reprenant simplement le livre.

2.3.4 La boîte à raconter

La boîte à raconter a été introduite lors de la séance 4 pour le groupe test et constitue le dispositif expérimenté dans ce mémoire. Les élèves peuvent utiliser la boîte à raconter et les personnages pour jouer, raconter l'histoire.

2.3.5 Les affiches

Au cours des 3 premières séances, des affiches ont été réalisées sous forme de dictée à l'adulte en groupe classe, elles contiennent les éléments suivants : le lieu, les personnages et le déroulement de l'histoire.

2.4 Procédure

2.4.1 Chronogramme de la séquence

La séquence s'est déroulée sur une période de sept semaines pour prendre fin début mai. Le chronogramme de la séquence mise en œuvre est présenté ci-dessous :

Séances	S7	S8	S13	S14	S15	S16	S19
Séance 1 et 2 : Découverte de l'album							
Séance 3 : Découverte des images							
Séance d'introduction							
Séance 4 : Evaluation diagnostique							
Séance 5 : Fabrication boîte à raconter							
Séance 6 et 7 : Utilisation des dispositifs							
Séance 8 : Travail de compréhension							
Séance 9 : Raconter une histoire							
Séance 10 : Evaluation sommative							

	Travail en groupe Classe
	Travail individuel en distanciel
	Evaluation diagnostique
	Evaluation sommative

Pendant les deux premières semaines, nous avons travaillé sur l'album pour permettre aux élèves de découvrir l'album, l'histoire et les images. Chaque élève a ensuite répondu individuellement aux questions de l'évaluation diagnostique permettant d'évaluer leur posture en tant que sujet lecteur et en tant que futur citoyen. Lors des séances suivantes, chaque élève a effectué en distanciel un travail sur l'album avec le dispositif choisi, soit avec la boîte à raconter soit avec les images séquentielles. Ce travail a permis aux élèves de s'approprier l'histoire et se familiariser avec le matériel. La séance 8 a permis de voir la compréhension des élèves sur des moments implicites du texte avant de demander aux élèves de raconter l'histoire avec la possibilité d'utiliser ou non le dispositif choisi. Cette étape a permis d'observer l'implication de l'élève. Pour finir, lors de la dernière séance, les élèves ont répondu aux questions de l'évaluation sommative afin de pouvoir comparer leurs réponses avec celles de

l'évaluation diagnostique et de pouvoir conclure ou non à une évolution de leur posture de lecteur et au développement de la citoyenneté.

2.4.2 Description des séances

2.4.2.1 Séance 1 à 3 : Découverte de l'album

Les trois premières séances de découverte de l'album ont été réalisées au coin regroupement en groupe classe. Cette modalité de travail a permis aux élèves d'exprimer leur point de vue, d'écouter, de prendre en compte ceux des autres, de prendre « du recul » et de développer ainsi leur « réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres ». (MENESR, 2015, p 8).

La première séance a été consacrée à l'anticipation du contenu de l'album en observant la première et la quatrième de couverture. Les élèves ont émis des hypothèses sur le titre et l'histoire de l'album en répondant à la question : « A-t-on avis de quoi parle cette histoire ? ». L'enseignant a distribué la parole et a noté exactement les paroles des élèves sur une affiche.

Les élèves ont découvert ensuite le titre et ont fait de nouvelles hypothèses sur les personnages, sur le lieu et le déroulement de l'histoire. Ces propositions ont été notées par l'enseignant sur une affiche visible par les élèves pour les familiariser avec le langage écrit.

Une lecture du début de l'album a été effectuée par l'enseignant, les élèves ont validé ou invalidé les propositions et ont émis des hypothèses quant à la suite de l'histoire.

La deuxième séance a débuté avec la lecture de l'affiche et l'enseignant a poursuivi la lecture. Les élèves ont discuté des propositions quant aux personnages de l'histoire, les lieux et le déroulement de l'histoire. Ils se sont mis d'accord sur les propositions à garder en argumentant, justifiant leur choix ce qui leur a permis de développer leur esprit critique.

Ces deux premières séances ont été consacrées à la lecture du texte seul ; les illustrations n'ont pas été montrées dans l'immédiat pour favoriser la création d'images mentales chez les élèves. Lors de la troisième séance, les élèves ont découvert les images qui leur ont permis de valider ou invalider les hypothèses émises lors des séances précédentes. Ils ont dû se mettre d'accord sur les personnages, les lieux et le déroulement afin de créer ensemble une affiche finale sous forme de dictée à l'adulte. L'objectif étant de les familiariser avec le langage écrit et de leur faire comprendre conscience que l'on n'écrit pas comme on parle.

Ces trois séances ont permis de faire appel à l'imagination des élèves et de voir leur capacité à argumenter, justifier leur choix tout en prenant en compte celui des autres. Elles ont aussi permis de positionner l'ensemble des élèves en tant que lecteurs actifs.

2.4.2.2 Séance d'introduction : Début de l'expérimentation en distanciel

Cette séance a été proposée lors de la mise en place du travail sur l'étude de l'album « Étranges créatures » en distanciel pour permettre aux élèves de se remémorer l'histoire et les images de l'album avant de poursuivre le travail.

2.4.2.3 Séance 4 : Évaluation diagnostique

Nous avons ensuite proposé un questionnaire aux élèves servant d'évaluation diagnostique (annexe 4) pour récolter des données sur l'implication des élèves en tant que sujet lecteur et futur citoyen. Les parents ont retranscrit les paroles exactes de leur enfant sous forme de dictée à l'adulte ou ont procédé à un enregistrement afin de permettre une exploitation approfondie des données. Cette séance était indispensable afin de pouvoir comparer les réponses au début et à la fin de la séquence. Lors cette étape, les élèves ont aussi dessiné et expliqué leur moment préféré ce qui a permis de vérifier leur compréhension et de voir leur implication dans l'histoire.

2.4.2.4 Séance 5 : Fabrication des dispositifs

À partir de cette séance, les élèves ont été divisés en deux groupes : un groupe qui a étudié l'album en créant et en utilisant une boîte à raconter et un groupe utilisant des images séquentielles. Lors de cette séance, les élèves ont fabriqué la boîte à raconter en suivant ou non la notice présentée en annexe 5. Ils se sont interrogés auparavant sur le matériel, les objets, les personnages nécessaires à sa fabrication. Le groupe utilisant les images séquentielles a imprimé et découpé les images afin de pouvoir les utiliser lors des séances suivantes. Cette séance a incité les élèves à réfléchir de nouveau sur les personnages, les lieux de l'histoire et permet de travailler en même temps un autre domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques ». La boîte à raconter et les images séquentielles ont été laissées à la disposition des élèves pour permettre une utilisation libre et une familiarisation des élèves avec ce matériel.

2.4.2.5 Séance 6 à 7 : Utilisation des dispositifs

Ces deux séances ont été consacrées à l'utilisation de la boîte à raconter ou des images séquentielles en écoutant ou non l'histoire. Cette étape a permis aux élèves de se familiariser avec le matériel et l'histoire. Cette étape est indispensable pour la mémorisation et l'appropriation de l'histoire.

2.4.2.6 Séance 8 : Travail de compréhension

Cette séance a permis de vérifier la compréhension de l'histoire par les élèves. Il s'agissait pour les élèves de répondre à un questionnaire présenté en annexe 6 comportant quatre questions sur des moments implicites de l'album. Elle a été rajoutée pour le travail en distanciel car il était difficile d'évaluer la compréhension des élèves à distance.

2.4.2.7 Séance 9 : Raconter l'histoire en se mettant à la place des personnages

Lors de cette séance, les élèves ont raconté l'histoire en utilisant ou non le dispositif choisi. Les élèves ont dû prendre la place d'un ou plusieurs personnages pour raconter l'histoire avec leurs propres mots. La consigne les invitait aussi à mettre en place un dialogue entre les personnages. Ce travail s'appuie sur des objectifs fixés par les programmes 2015 qui sont « d'apprendre en jouant », « d'apprendre en s'exerçant » et « d'apprendre en se remémorant et en mémorisant » (MENESR, 2015, p. 4 et 5). Le but de cette étape était d'évaluer la posture de l'élève en prenant en compte les liens de causalité entre les événements, son implication subjective.

2.4.2.8 Séance 10 : Évaluation sommative

Lors de cette séance, les élèves ont répondu aux différentes questions du questionnaire. Ces questions étaient identiques à celle posée lors de la séance 4 (évaluation diagnostique) afin de permettre une comparaison des réponses. C'est essentiellement sur cette comparaison que nous allons pouvoir répondre à la problématique. En effet, nous allons comparer les réponses obtenues aux deux questionnaires. Si nous observons des différences, nous allons les analyser et regarder si ce changement concerne les élèves ayant utilisé la boîte à raconter et/ ou les images séquentielles.

2.4.3 Outils de récolte des données

L'objectif de ce mémoire étant d'évaluer la formation du sujet lecteur et le développement de la citoyenneté, nous avons élaboré une grille d'observation avec des critères et des indicateurs. Comme nous l'avons vu auparavant, le sujet lecteur implique une lecture subjective de l'œuvre et donc une implication de la part du lecteur. Cette lecture subjective est aussi caractérisée par une interaction entre l'œuvre et le lecteur qui produit des activités fictionnalisantes. Nous avons donc choisi d'étudier comme facteurs l'implication subjective des élèves, les activités

fictionnalisantes définies par N.Lacelle et G.Langlade soient la cohérence mimétique, l'impact esthétique, la concrétion imageante et esthétique, les activités fantasmatiques et les activités axiologiques.

La grille d'observation présentée ici est utilisée pour l'évaluation diagnostique et sommative. Elle est présentée en annexe 7.

Critères	Indicateurs
Implication subjective des élèves dans l'oeuvre	
Exprimer un point de vue.	J'exprime un point de vue sur l'histoire et sur les personnages d'un album.
Se projeter dans l'univers des personnages	Je me mets à la place des personnages
	J'exprime les émotions des personnages
	J'imagine les paroles, les émotions des personnages
Faire des corrélations avec des événements de notre vie	Je parle d'un élément de ma vie en lien avec les événements de l'histoire.
La cohérence mimétique	
Etablir des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages	J'établis des liens entre les différents événements d'une histoire
	Rappel de récit
Commentaires esthétiques en rapport avec l'album (titre, couverture, images..)	J'exprime un point de vue sur l'histoire et sur les personnages d'un album.
	Je sais donner mon avis sur les images du livre
La concrétion imageante et auditive	
Production d'images, de sons en complément de l'album.	Je vois des images différentes de celles présentes dans l'album à sa lecture
	J'entends des sons à la lecture de l'album
	J'ai ressenti des émotions à la lecture de cet album
Activités fantasmiques des élèves	
Raconter, jouer l'histoire avec sa propre vision.	Je mets à la place des personnages du livre
	Je manipule le dispositif choisi
	J'exprime mes sentiments
Imaginer une autre fin	J'imagine une autre fin
Activités axiologiques des élèves	
Porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages	J'exprime mon opinion sur les personnages à un moment précis de l'histoire
Le devenir citoyen	
Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe	J'exprime mon point de vue
	Je porte des jugements sur l'action, la motivation des personnages
	J'imagine les sentiments des personnages
S'impliquer dans la protection de l'environnement	Je fais des gestes pour la protection de l'environnement
	Je donne mon avis sur la protection de l'environnement

3. Résultats

Pour répondre à la problématique, nous avons donc choisi de nous intéresser à plusieurs facteurs permettant d'évaluer la posture de l'élève en tant que sujet lecteur et futur citoyen.

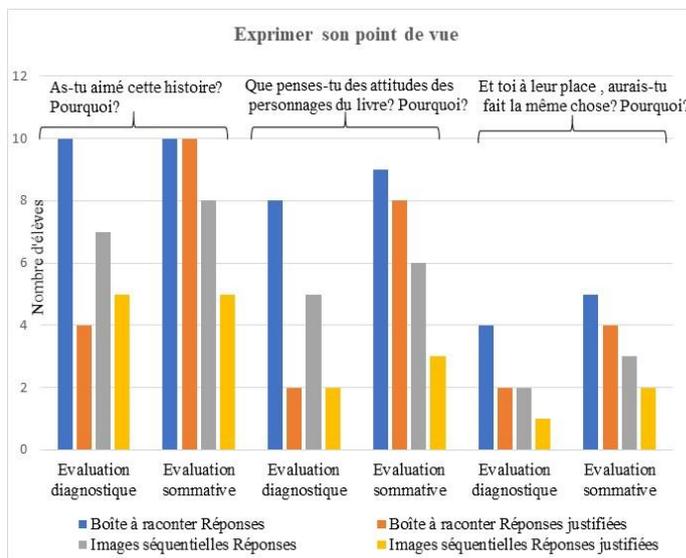
3.1 Présentation des résultats

Lors des trois premières séances, les élèves se sont questionnés sur le lieu, les personnages et le déroulement de l'histoire en découvrant progressivement les différentes parties du livre (couverture, titre, texte puis images). Les affiches réalisées sont présentées en annexe 8.

Concernant les résultats pour le travail de compréhension, nous n'avons pas noté de différence significative entre les deux dispositifs. Tous les élèves ont compris les parties implicites de l'album. Concernant le dessin du moment préféré réalisé lors de l'évaluation diagnostique, la majorité des élèves ont effectué un dessin et ont su l'expliquer. Des exemples de dessins sont proposés en annexe 9.

3.2 Implication subjective des élèves

Pour évaluer l'implication subjective des élèves, nous avons étudié le critère « Exprimer son point de vue » en analysant les réponses des élèves à deux questions. Sur le graphe 1, nous constatons qu'une majorité des élèves ont répondu à la question « As-tu aimé cette histoire ? » lors de l'évaluation diagnostique. En revanche, seulement 4 à 5 élèves de chaque groupe ont



Graphe 1 : Exprimer son point de vue

justifié leur réponse.

Lors de l'évaluation sommative, ce nombre évolue à 10 élèves sur 10 pour les élèves ayant utilisé la boîte à raconter et reste stable à 5 élèves sur 8 pour les autres. Nous pouvons constater la même tendance concernant la question « Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ? Pourquoi ? »

Concernant la question « Et toi à leur place aurais-tu fait la même chose ? Pourquoi ? », le nombre d'élèves ayant répondu est plus faible : 4 élèves pour la boîte à raconter et 2 élèves pour les images séquentielles avec la moitié des élèves ayant justifié leur réponse pour l'évaluation diagnostique. Le nombre d'élèves ayant justifié passe à 4 pour le groupe « boîte à raconter » et

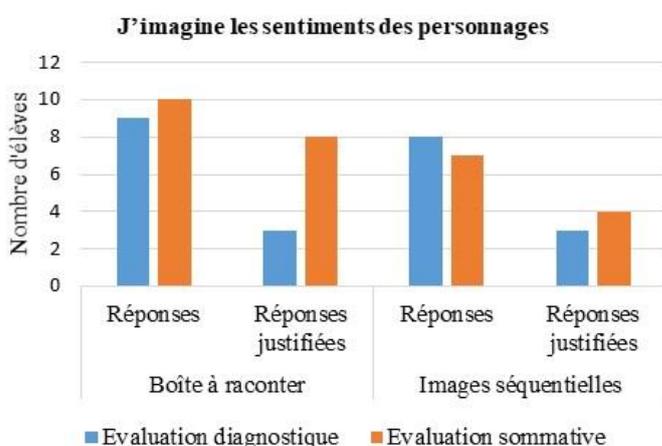
à 2 pour l'autre groupe. On observe donc une augmentation du nombre de justifications des élèves ayant utilisé la boîte à raconter pour les trois questions étudiées.

Le tableau 1 montre des exemples de réponses données par les élèves lors des deux évaluations.

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
As-tu aimé cette histoire ?			
Images séquentielles	Élève I5	Oui	Oui parce qu'ils ont coupé les arbres
	Élève I2	Oui parce que ça parle des animaux et que j'aime les animaux et j'ai déjà un animal	Images de la forêt avec mon papa
Boîte à raconter	Élève B6	Oui	Oui parce qu'ils ont coupé les arbres
	Élève B3	Oui	Oui parce que ça parle de la nature
Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ? Et toi à leur place, aurais-tu fais la même chose ?			
Images séquentielles	Élève I2	Les hommes pas bien car ils ont volé les maisons des animaux, Ours bien car ils ont repris leur maison. Non	Les hommes : Ce n'est pas bien parce qu'ils ont volé les maisons, moi j'aurai été gentille. Les animaux : Ce n'est pas bien car ils ont pris les maisons des hommes mais moi j'aurai fait comme les animaux, j'aurai récupéré ma maison. Oui ça m'a fait mal au cœur quand les ours ont perdu les maisons.
Boîte à raconter	Élève B1	Les animaux bien et les étranges créatures pas bien. Et toi t'aurais fait pareil ? Non parce que c'est méchant, Non	Ours gentils, étranges créatures méchantes. A la place des étranges créatures, Et ben je n'aurais pas volé les maisons des animaux car je sais que les arbres c'est les maisons des animaux. A la place des ours : Au lieu de prendre les chaises et les objets j'aurais dit aux étranges créatures : « vous savez quoi, ce que vous avez volé c'est nos maisons si vous ne nous les redonnez pas et ben on va voler les objets de vos maisons. Oui, j'étais contente toute l'histoire

Tableau 1 : Réponses élèves questions 1 et 9

Pour étudier l'implication subjective des élèves, nous avons aussi étudié la projection des élèves dans l'univers des personnages lors des prestations des élèves à la séance 9. Cette implication regroupe plusieurs indicateurs qui seront étudiés dans la projection fantasmatisée. Nous avons aussi étudié les réponses aux questions portant sur les ressentis des personnages. Le graphe 2



Graphe 2 : Imagination des sentiments des personnages

représente le nombre d'élèves ayant répondu aux questions sur les sentiments des ours et des hommes. La moyenne aux deux questions est représentée ici. Il montre que les élèves arrivent à exprimer les émotions des personnages mais ont du mal à justifier leur réponse lors de l'évaluation diagnostique.

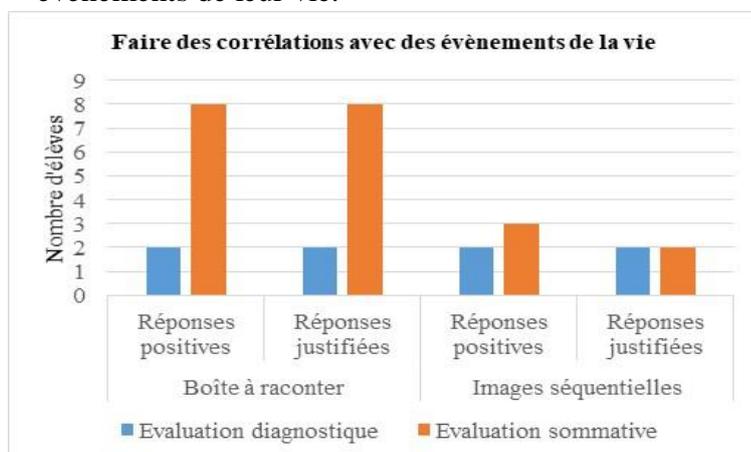
Nous constatons que les élèves ayant utilisé la boîte à raconter progressent dans ce domaine : 3 élèves sur 10 justifient leur réponse au départ et 8 élèves sur 10 apportent une justification à l'évaluation sommative. À contrario, peu d'évolution est constatée pour l'autre groupe passant de 3 élèves à 4 élèves sur 8.

Le tableau 2 ci-dessous propose des exemples de réponses obtenues :

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Regarde la double page 7, à ton avis que ressentent les ours à ce moment de l'histoire ? Pour quelles raisons ?			
Images séquentielles	Élèves I3	Ils sont tristes	Oui si j'étais un ours car on ne coupe pas les arbres des animaux, Il est malheureux parce qu'il ne retrouve plus ses arbres et il ne peut plus se protéger de la pluie et du soleil.
Boîte à raconter	Élèves B 8	Ils sont tristes	Ils se sentent mal parce que les humains leur ont coupé leur maison et du coup ils n'ont plus rien à manger
Regarde la double page 7, à ton avis que ressentent les hommes à ce moment de l'histoire ? Pour quelles raisons ?			
Images séquentielles	Élèves I6	Ils sont tristes parce qu'ils n'ont plus de maisons	Ils sont tristes parce qu'ils n'ont plus de maisons
Boîte à raconter	Élèves B5	Ils sont contents	Ils sont tristes parce qu'ils étaient bien avec un beau jardin

Tableau 2 : Exemples de réponses sur les émotions des personnages du livre

Pour ce facteur, nous avons aussi étudié la capacité des élèves à faire des corrélations avec des événements de leur vie.



Graph 3 : Corrélations avec des événements de la vie

Le graphe 3 montre une évolution très importante du nombre de réponses et de justifications pour les élèves utilisant la boîte à raconter passant de 2 à 8 élèves sur 10. Le nombre de réponses et de justifications pour les images séquentielles restent stable.

Nous vous présentons ici des exemples de réponses.

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Est-ce que cette histoire te rappelle un souvenir ? Si oui, lequel ?			
Images séquentielles	Élèves I3	Euh. Non	Ça me rappelle quand on avait vu des chevreuils en allant à l'école
	Élèves I8	Non	Oui le lapin de Camille parce que ce sont des animaux
Boîte à raconter	Élèves B3	Non	Oui, quand on va chez mamie parce que là-bas, il y a des animaux et je les regarde
	Élèves B5	Non	Oui, quand on avait ramassé des châtaignes dans la forêt

Tableau 3 : Réponses sur la corrélation avec les événements de la vie

3.3 Cohérence mimétique

Pour ce facteur, nous avons analysé les réponses apportées à la question 7 « *Tu vas me raconter en quelques phrases ce qui se passe dans cette histoire. Tu ne dois pas tout dire, juste ce qui est important pour que, par exemple, un copain qui ne la connaît pas la comprenne.* » et les prestations de la séance 9.

Le tableau ci-dessous présente le type de récit des élèves lors des deux évaluations. Il montre que les élèves utilisant la boîte à raconter ont progressé, le nombre d'élèves réalisant un résumé « synthétique » passe de 0 à 4 élèves sur 10. Ces élèves ont donc réussi à raconter les éléments essentiels de l'histoire. Nous n'observons pas de changement majeur pour le groupe ayant utilisé les images séquentielles : 3 élèves réalisent encore un résumé « zapping » c'est-à-dire qu'il n'y a pas de fil conducteur et que les élèves racontent des éléments juxtaposés.

	Rappel de récit					
	Boîte à raconter			Images séquentielles		
	Résumé zapping	Résumé analytique	Résumé synthétique	Résumé zapping	Résumé analytique	Résumé synthétique
Evaluation diagnostique	5	5	0	4	4	0
Evaluation sommative	1	5	4	3	5	0

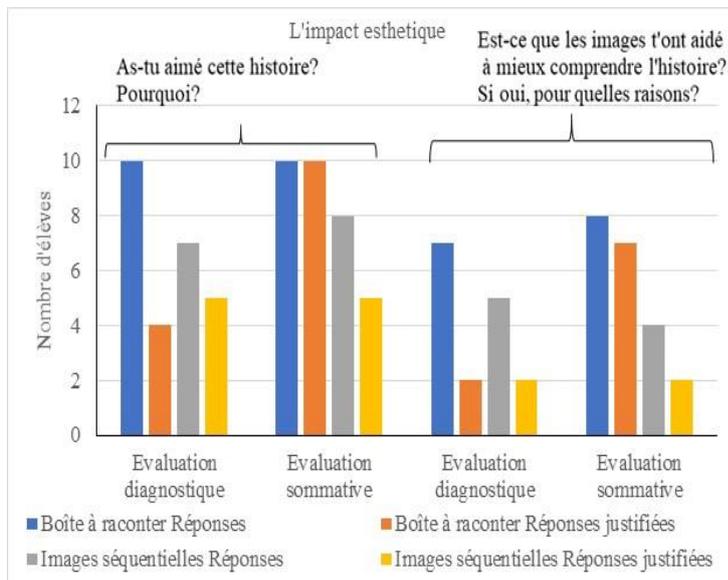
Tableau 4 : Présentation des types de rappel de récit

De plus, nous avons constaté que tous les élèves réalisant un résumé « analytique » ou « synthétique » utilisent des connecteurs de temps et de logique permettant de comprendre le déroulement de l'histoire. Nous vous présentons des exemples de rappel de récit en annexe 10. Pour étudier ce facteur, nous avons aussi décidé aussi de nous intéresser à la séance 9 où les élèves doivent utiliser le dispositif choisi pour raconter l'histoire. Tous les élèves du groupe « boîte à raconter » ont réalisé un récit analytique ce qui nous a permis de comprendre l'histoire. Ils ont tous utilisés des connecteurs de temps et de logique permettant de créer des liens de temps et de causalité dans l'histoire. Pour le groupe « images séquentielles », deux élèves réalisent un résumé « zapping » sans fil conducteur et l'histoire est donc difficilement compréhensible et 6 élèves un résumé « analytique » utilisant essentiellement des connecteurs de temps. De plus, nous constatons que les récits des élèves utilisant la boîte à raconter sont plus longs et plus structurés.

3.4 L'impact esthétique

Pour étudier l'impact esthétique, nous avons choisi de nous intéresser aux réponses aux questions : « As-tu aimé cette histoire ? Pourquoi » et « Est-ce que les images t'ont aidé à mieux comprendre l'histoire ? Si oui, pour quelles raisons ? ». Les réponses à la première question

ont été analysées dans la partie « implication subjective » et ont montré un impact positif de la boîte à raconter sur l'expression du point de vue des élèves.



Pour la deuxième question, nous remarquons sur ce graphe que la plupart des élèves répondent à la question dès l'évaluation diagnostique mais seulement 2 élèves dans chaque groupe justifient leur réponse. Lors de l'évaluation sommative, ce nombre passe à 8 élèves sur 10 pour les élèves ayant utilisé la boîte à raconter et reste stable pour l'autre groupe.

Graphe 4 : L'impact esthétique

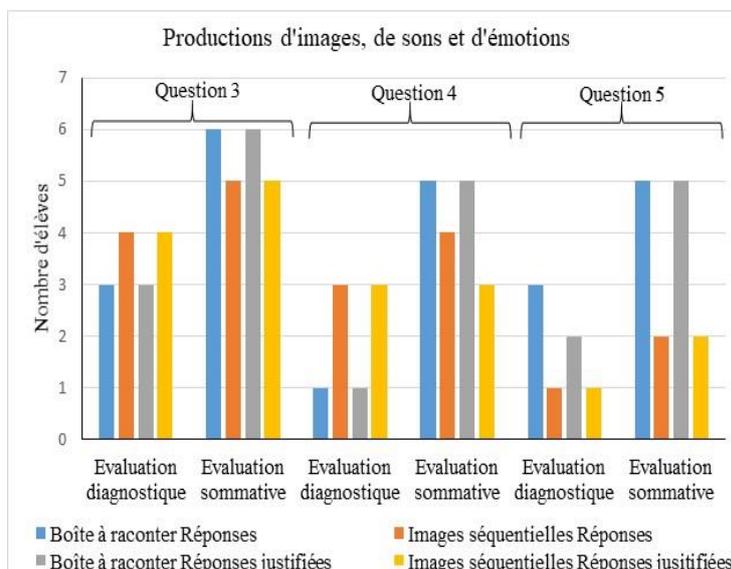
Le tableau ci-dessous présente des exemples de réponses obtenues

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Est-ce que les images t'ont permis de mieux comprendre l'histoire ? Si oui pour quelles raisons ?			
Images séquentielles	Élèves I3	Je ne sais pas	Oui ça m'a aidé à comprendre l'image où ils replantent
	Élèves I4	Pas trop	Oui
Boîte à raconter	Élèves B3	Oui	Oui parce que les objets c'est la décharge et que les étranges créatures c'est des hommes féroces
	Élèves B9	Non	Oui parce qu'on voit les étranges créatures

Tableau 5 : Exemples de réponses sur la compréhension grâce aux images

3.5 La concrétion imageante et esthétique

La concrétion imageante et esthétique est étudiée à grâce aux réponses aux questions suivantes :



Graphe 5 : Productions d'images, d'émotions et de sons

Question 3 : *Quand tu as entendu cette histoire, as-tu eu des images qui sont apparues dans ta tête différentes de celles de l'album ? Si oui, lesquelles ?*

Question 4 : *Quand tu as entendu cette histoire, as-tu ressenti des choses dans ton cœur ? Si oui, lesquelles ?*

Question 5 : *En regardant les images, as-tu entendu des bruits dans ton oreille ? Si oui lesquels ?*

Ce graphe montre que les élèves ont eu du mal à répondre aux questions lors de l'évaluation diagnostique puisque 3 à 4 élèves maximum sur 10 ont répondu. Cependant, lors de l'évaluation sommative, nous avons pu constater une progression du nombre d'élèves ayant répondu et illustrés leur réponse dans le groupe « boîte à raconter » passant alors à 5 ou 6 élèves sur 10 alors que ce nombre reste stable pour l'autre groupe. Nous pouvons aussi observer que les élèves qui répondent, apportent une justification. Le tableau-ci-dessous présente des exemples de réponses des élèves.

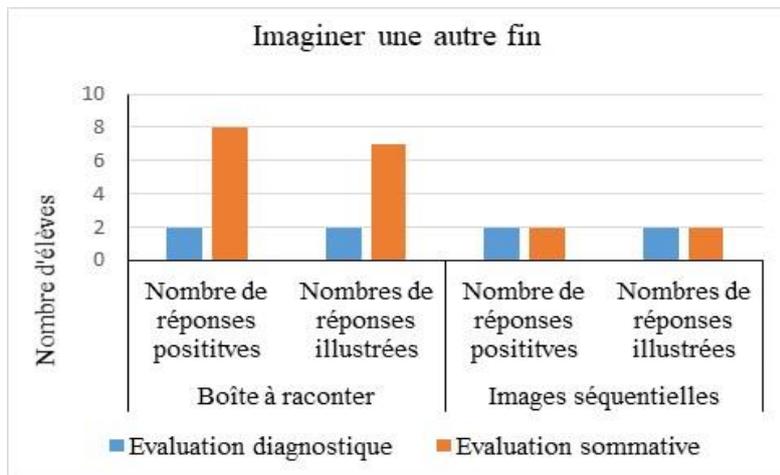
Dispositif	Elèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Quand tu as entendu cette histoire, as-tu eu des images qui sont apparues dans ta tête différentes de celles de l'album ? Si oui, lesquelles ?			
Images séquentielles	Élève I1	Oui de la forêt	Dans ma tête, j'imaginai que je replantais avec eux
	Élève I2	Non	Images de la forêt avec mon papa
Boîte à raconter	Élève B8	Non	Oui j'ai vu les ours ils ont bien fait la fête et ils se sont bien amusés
	Élève B5	Non	Oui de la forêt
Quand tu as entendu cette histoire, as-tu ressenti des choses dans ton cœur ? Si oui, lesquelles ?			
Images séquentielles	Élève I5	Oui. De la peine pour les ours, les écureuils, les biches et les chevreuils »	Oui ça m'a fait de la peine car les humains avaient mis de l'eau sur les animaux et ça il ne faut pas le faire.
	Élève I8	Non	Oui ça m'a fait mal au cœur quand les ours ont perdu les maisons.
Boîte à raconter	Élève B3	Non	Au début j'étais triste après j'étais content.
	Élève B10	Non	Oui, j'étais contente toute l'histoire
En regardant les images, as-tu entendu des bruits dans ton oreille ? Si oui lesquels ?			
Images séquentielles	Élève I3	Je n'ai pas entendu de bruit dans mon oreille	Oui quand ils ont dansé.
	Élève I5	Oui les animaux	Oui le bruit des feuilles.
Boîte à raconter	Élève B1	Non	Oui quand ils vont au bal et quand ils dansent la cumbia, la salsa et le cha cha cha. J'ai entendu de musique mais j'ai entendu qu'ils se sont bien amusés,
	Élève B2	Non	Oui quand les animaux parlent, j'entends tout ce qui disent.

Tableau 6 : Exemples de réponses aux questions sur les images, émotions et sons.

3.6 Activités fantasmagiques

Pour ce facteur, nous avons étudié la capacité des élèves à raconter, jouer l'histoire avec sa propre vision en analysant les prestations des élèves lors de la séance 9. Nous avons observé plusieurs critères : Au niveau de l'utilisation du dispositif et des pronoms, tous les élèves ont utilisé la boîte à raconter et les pronoms « je », « nous » ou « on ». A contrario, seulement 2 élèves sur 8 ont employé ses pronoms de façon ponctuelle et ont manipulé les images séquentielles. Nous avons aussi pu constater qu'aucun élève n'a exprimé verbalement les émotions des personnages mais nous avons pu observer des changements d'intonations de voix et d'expressions du visage lors des moments tristes ou heureux de l'album chez 8 élèves sur 10 ayant utilisé la boîte à raconter et seulement chez 1 élève sur 8 ayant utilisé les images séquentielles.

Nous avons aussi analysé les réponses à la question : « *Peux-tu imaginer (raconter ou dessiner) une autre fin ?* ».



Le graphique 6 nous montre, qu'au cours de l'évaluation diagnostique, peu d'élèves répondent à la question « *Peux-tu imaginer une autre fin ?* » et tous ceux qui ont répondu ont illustré leur propos.

Graph 6 : Réponses sur l'imagination d'une fin

Lors de l'évaluation sommative, nous avons constaté une évolution des réponses des élèves ayant utilisé la boîte à raconter passant de 2 élèves à 8 élèves sur 10 alors que le nombre de réponses pour les élèves pour l'autre groupe reste stable (2 élèves sur 8).

Nous vous présentons des exemples de réponses obtenues avec les deux dispositifs :

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Peux-tu imaginer (raconter ou dessiner) une autre fin ?			
Images séquentielles	Élèves I5	Non	Les hommes recouper les arbres et les ours sont en colère
	Élèves I6	Ils allaient chercher de la glue pour recoller les bouts de bois.	Non
Boîte à raconter	Élèves B1	Non	Les étranges créatures ont dit "non maintenant désormais les arbres c'est à nous" et les ours ont répondu " puisque c'est comme ça on va vous prendre vos maisons pour la vie entière".
	Élèves B4	Non comme la maitresse	Oui, une grande fête est organisée. Les étranges créatures dansent et les ours dansent aussi.

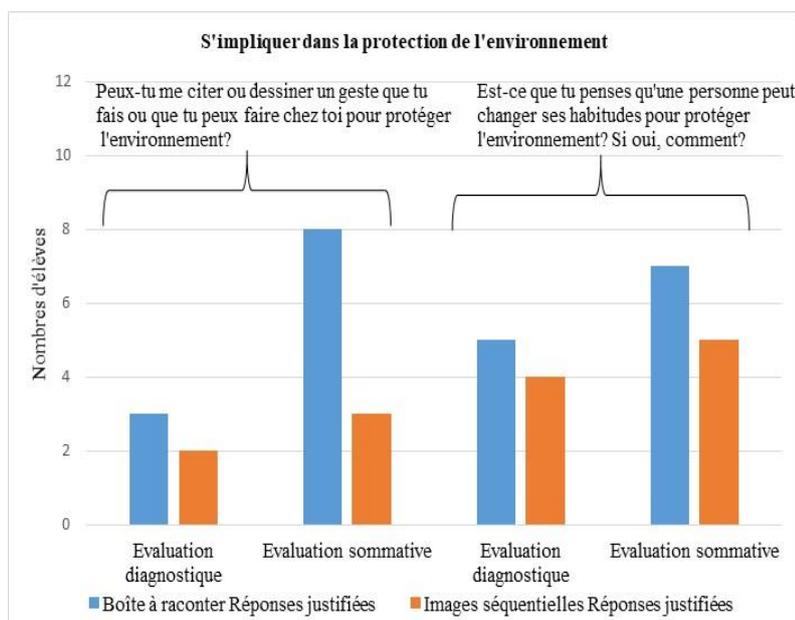
Tableau 7 : Exemple de proposition pour une autre fin

3.7 Activités axiologiques

Les activités axiologiques sont étudiées grâce au critère correspondant à la capacité des élèves à exprimer leur opinion sur l'action et la motivation des personnages. Ce critère a été étudié dans la première partie pour le facteur « implication subjective » et montre que les élèves utilisant la boîte à raconter ont progressé quant à la justification de leur réponse à la question : « *Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ?* » et que le nombre de réponses à la deuxième question : « *Et toi à leur place, aurais-tu fais la même chose ?* » est relativement faible pour les deux groupes.

3.6 Le devenir citoyen

Dans notre séquence, le devenir citoyen est observée par la capacité des élèves à « se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe ». Ce facteur est évalué en étudiant les indicateurs suivants : « *J'exprime mon point de vue* », « *Je porte des jugements sur l'action, la motivation des personnages* » et « *J'imagine les sentiments des personnages* ». Pour ces trois indicateurs, nous avons observé une augmentation des réponses justifiées des élèves ayant utilisé la boîte à raconter. Pour étudier ce facteur, nous avons aussi choisi d'observer l'implication des élèves dans la protection de l'environnement.



Pour la première question, nous observons une augmentation importante des réponses justifiées de la part des élèves ayant utilisé la boîte à raconter passant de 3 élèves à 8 sur 10 alors que ce nombre reste relativement stable pour l'autre groupe. Pour la deuxième question, ce nombre augmente légèrement dans les deux groupes.

Graph 7: Réponses sur la protection de l'environnement

Le tableau ci-contre présente des exemples de réponses aux deux questions :

Dispositif	Élèves	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative
Peux-tu me citer ou dessiner un geste que tu fais ou que tu peux faire chez toi pour protéger l'environnement ?			
Images séquentielles	Élèves I3	On ne jette pas les choses	Il faut jeter dans la bonne poubelle les plastiques, les gants, les cartons
	Élèves I2	On ne jette pas les trucs par terre mais dans les poubelles et on ne gaspille pas (eau, nourriture)	On peut ramasser les déchets dans la nature
Boîte à raconter	Élèves B2	Je ne sais pas. On fait le tri	Et ben on va au tri et aussi faut mettre les plastiques à la poubelle ; les compotes à la poubelle. On va à la déchetterie. On trie les bouchons et les piles dans des boîtes
	Élèves B7	On met les épluchures au compost	Pour protéger l'environnement je mets les déchets dans le compost et comme ça les vers de terre ils trouvent toujours des trucs en terre
Est-ce que tu penses qu'une personne peut changer ses habitudes pour protéger l'environnement ? Si oui, comment ?			
Images séquentielles	Élèves I1	Elle peut changer, elle se protège avec un masque.	Oui il faut leur expliquer qu'il faut jeter dans la bonne poubelle
	Élèves I4	Oui, il faut lui expliquer gentiment	Oui on peut expliquer que les déchets ça pollue la nature
Boîte à raconter	Élèves B1	On peut se mettre en confinement et ne pas sortir de la maison et obéir au président de la République c'est-à-dire Emmanuel Macron.	Et ben on va au tri et aussi faut mettre les plastiques à la poubelle ; les compotes à la poubelle. On va à la déchetterie. On trie les bouchons et les piles dans des boîtes.
	Élèves B7	En étant confinés	Prendre moins sa voiture, moins faire de déchets

Tableau 8 : Exemples de réponses

4. Discussion

Dans cette dernière partie, il s'agit de présenter les hypothèses, l'expérimentation mise en place pour répondre à la problématique puis de faire le lien entre les résultats obtenus et les recherches sur le sujet lecteur et pour finir de s'interroger sur les limites et les perspectives de cette étude.

4.1 Re-contextualisation

Dans ce mémoire, le questionnement porte sur l'étude d'un album de jeunesse plus précisément sur l'utilisation d'un dispositif permettant à des élèves de grande section de maternelle de se positionner en tant que sujet : lecteur et citoyen. Ainsi, la séquence expérimentale mise en place a pour objectif principal de valider ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la boîte à raconter permet aux élèves de construire leur identité afin d'adopter une posture de lecteur mais aussi de développer leur citoyenneté. L'étude d'un album de jeunesse « Étranges créatures » a donc été proposée en utilisant deux supports différents : les images séquentielles et la boîte à raconter afin de pouvoir comparer les résultats et de conclure sur les effets éventuels de la boîte à raconter sur l'évolution de la posture des élèves. La progression des élèves a été évaluée par le biais d'une grille d'observation utilisée lors des évaluations. La séance 9 a été étudiée en détail car elle nous a permis d'étudier plusieurs facteurs permettant d'évaluer l'implication des élèves dans l'histoire.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

4.2.1 Dans quelle mesure la boîte à raconter permet-elle aux élèves de construire leur identité afin d'adopter une posture de sujet lecteur ?

Les recherches scientifiques ont montré que la boîte à raconter est un dispositif intéressant pour développer le langage oral des élèves et pour leur permettre d'interpréter, de jouer une histoire en choisissant, par exemple un ou plusieurs personnages. En revanche, nous ne savons pas si la boîte à raconter est un outil efficace pour faire évoluer la posture des élèves en tant que sujet : lecteur et citoyen. Nous avons donc mis au point une séquence pour étudier son efficacité en choisissant des facteurs correspondant aux caractéristiques principales d'un sujet lecteur, que nous avons vu lors de la partie scientifique, à savoir l'implication subjective du lecteur et les activités fictionnalisantes. L'implication subjective des élèves a été évaluée en étudiant trois critères : exprimer son point de vue, se projeter dans l'univers des personnages et faire des corrélations avec les événements de la vie. D'après les résultats obtenus, nous pouvons conclure que la boîte à raconter permet aux élèves d'exprimer et de justifier davantage leur point de vue. Ce dispositif favorise aussi la projection des élèves dans l'univers des personnages. En effet,

pour la séance 9, tous les élèves du groupe « boîte à raconter » ont interprété un personnage et se sont identifiés à lui comme le montre l'utilisation des pronoms personnels « je » et « nous ». Ils ont aussi exprimé les sentiments des personnages par l'intonation de la voix et l'expression du visage. A contrario, la plupart des élèves du groupe « images séquentielles » n'ont pas utilisé les pronoms personnels et n'ont pas exprimé d'émotions. De plus, la plupart des élèves ayant utilisé la boîte à raconter arrivent à imaginer les sentiments des personnages. Nous pouvons cependant noter un nombre faible d'élèves ayant répondu à la question : « Et toi, à leur place, aurais-tu fait la même chose ? Pourquoi » qui s'explique par le fait que plusieurs questions étaient regroupées dans une même question et que les élèves de cet âge n'ont pas la capacité de répondre et de retenir en même temps la question suivante. De plus, la boîte à raconter permet aux élèves de réaliser davantage des corrélations avec des événements de leur vie comme le montre le nombre d'élèves évoquant un souvenir. Ainsi, la boîte à raconter a un effet positif sur l'implication subjective des élèves.

Dans la partie scientifique, nous avons vu que les activités fictionnalisantes sont caractérisées par la cohérence mimétique, l'impact esthétique, la concrétion imageante et esthétique, les activités fantasmiques et les activités axiologiques. Concernant la cohérence mimétique, nous avons observé, lors de la question 7, que la plupart des élèves arrivent à produire un récit en utilisant des connecteurs de temps. Cependant, les élèves du groupe « boîte à raconter » ont davantage réussi à produire un récit « synthétique » c'est-à-dire à faire ressortir les événements les plus importants et en exprimant des faits de causalité et non plus des faits qui se succèdent. De plus, nous avons pu constater que les élèves du groupe « boîte à raconter » donnent davantage leur avis justifié sur les images et l'histoire, la boîte à raconter laisse donc place à la subjectivité des élèves devant le texte et les images, caractéristiques de l'impact esthétique. D'autre part, nous constatons une évolution importante du nombre de réponses justifiées concernant les images, les sons et les bruits produits lors de la lecture de l'album pour les élèves du groupe « boîte à raconter ». Ce dispositif permet donc un développement de la concrétion imageante et auditive de la part des élèves. Grâce à la boîte à raconter, les élèves expriment davantage leur opinion sur les attitudes des personnages. Comme nous l'avons souligné dans l'état de l'art, l'album choisi se prêtait parfaitement à l'identification aux personnages. En effet, les personnages principaux de l'album sont des animaux ou des humains, personnages connus des enfants dans lequel il est facile de se projeter. Mais, au regard des prestations des élèves à la séance 9, nous pouvons observer des différences entre les deux groupes et conclure que la boîte à raconter semble être un bon outil pour développer les activités fantasmiques. En effet, la majorité des élèves du groupe « boîte à raconter » utilisent les personnages et le dispositif

pour mettre en voix l'histoire, le pronom personnel « nous » et expriment les sentiments des personnages par un changement de tons et d'attitudes. A contrario, la plupart des élèves du groupe « images séquentielles » racontent l'histoire sans utiliser le dispositif, les pronoms personnels et l'expression de sentiments. Pour finir, les élèves ayant utilisé la boîte à raconter réussissent davantage à exprimer leur opinion sur l'action et la motivation des personnages ce qui montre que la boîte à raconter est un outil efficace pour développer les activités axiologiques des élèves.

Ainsi, pour l'ensemble des facteurs étudiés, la boîte à raconter semble être un dispositif efficace pour permettre aux élèves de se positionner en tant que sujet lecteur.

4.2.2 Dans quelle mesure la boîte à raconter permet-elle aux élèves de développer leur citoyenneté ?

Comme nous l'avons vu lors de la partie scientifique, le développement de la citoyenneté se caractérise par la capacité des élèves à « se construire comme une personne singulière » en exprimant leur point de vue, en portant des jugements et en exprimant des sentiments. L'ensemble de ces critères a été étudié lors du sujet lecteur et ils ont mis en évidence que la boîte à raconter était un outil permettant d'améliorer ces compétences et donc de développer la citoyenneté des élèves. D'autre part, nous avons aussi choisi d'étudier l'implication des élèves dans la protection de l'environnement, thème abordé dans l'album étudié. Concernant les gestes pour protéger l'environnement, les élèves ayant utilisé la boîte à raconter justifient davantage leur réponse. A contrario, nous n'observons pas de différence significative sur la dernière question concernant le changement possible d'une personne.

Ainsi, la boîte à raconter semble un outil efficace pour aider l'élève à se construire comme personne singulière et donc de se former en tant que futur citoyen.

4.3 Limites et perspectives

4.3.1 Limites

La séquence présentée dans ce mémoire a été réalisée à distance à cause des mesures de confinement décidées par le gouvernement. Les résultats sont donc à prendre avec précaution car, même si les groupes créés paraissent homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein, le groupe des élèves de la boîte à raconter concerne des élèves dont le travail à distance a été davantage suivi par les parents. Nous nous sommes aussi rendu compte que la motivation des élèves a été dure à soutenir tout le long des séances pour les enfants qui avaient à leur disposition

seulement les images séquentielles. Ainsi, les réponses à l'évaluation sommative étaient parfois moins précises et moins justifiées que lors de l'évaluation diagnostique. De plus, nous n'avons pas pu contrôler tous les facteurs : aide des parents, temps d'appropriation du matériel. Nous pouvons aussi prendre en compte comme limite, le nombre de participants 18 au total qui peut s'avérer insuffisant pour conclure sur le rôle de la boîte à raconter. Concernant le déroulement de la séquence, nous pouvons aussi faire quelques remarques : tout d'abord, le dessin du meilleur moment a été réalisé au moment de l'évaluation diagnostique mais n'a pas été réalisée lors de l'évaluation sommative. Du coup, il n'a pas pu être pris en compte pour répondre à la problématique. De plus, nous n'avons pas demandé aux élèves à la maison de raconter l'histoire à la fin de la séquence en se mettant à la place des personnages mais sans utiliser le dispositif. Cette étape aurait permis de comparer les récits avec ceux de la séance 9 et de montrer vraiment l'impact de la boîte à raconter sur l'implication des élèves dans l'histoire. Nous pouvons aussi noter des imperfections dans le questionnaire : en effet, la question 9 contient plusieurs questions et a donné par conséquent des réponses incomplètes de la part des élèves. De même, pour les questions demandant des justifications, nous ne savons pas si les élèves n'ont pas répondu parce qu'ils ne savaient pas ou parce qu'ils avaient oubliés qu'il fallait justifier.

Nous pouvons aussi effectuer comme critique le nombre d'indicateurs suivis pour les critères étudiés. En effet, par exemple pour étudier les activités axiologiques des élèves, nous nous sommes appuyés sur une seule question ce qui peut être considéré comme insuffisant pour conclure. Concernant l'évaluation du développement de la citoyenneté, il est regrettable de ne pas avoir pu suivre l'évolution concernant la posture des élèves au sein de la classe c'est-à-dire leur capacité à prendre la parole, à faire part de leur choix et à les justifier, à prendre en compte l'avis des autres et à développer leur esprit critique.

Pour finir, nous pensons qu'il serait souhaitable de reconduire cette séquence avec d'autres albums, d'autres groupes d'élèves afin de pouvoir avoir un nombre suffisant de données pour évaluer de manière précise l'apport de la boîte à raconter.

4.3.2 Perspectives

Nous avons choisi pour ce mémoire l'étude d'un album de jeunesse car nous étions déjà convaincus de l'importance de la lecture dans le développement du langage, du vocabulaire et dans la compréhension du monde qui nous entoure. D'autre part, nous avons choisi la boîte à raconter car nous avons utilisé ce dispositif dans le cadre de l'étude de l'album « La sieste de

Moussa » et nous avons pu observer que ce dispositif permettait une bonne mémorisation de l'histoire, du vocabulaire et une motivation importante de la part des élèves. En revanche, l'étude de cet album n'avait pas permis d'observer son impact sur le développement du langage, l'investissement de l'élève dans l'histoire. Nos recherches sur la lecture littéraire et plus précisément sur la place du sujet lecteur dans la didactique de la littérature nous a amené à comprendre l'importance de mettre en place des moyens pour laisser une place au sujet lecteur. Nous avons réfléchi à l'étude d'un album sur le thème de la protection de l'environnement car nous souhaitions étudier si la boîte à raconter était un bon outil pour permettre aux élèves de se positionner en tant que sujet lecteur mais aussi en tant que futur citoyen. Notre séquence a été élaborée en prenant en compte différents facteurs permettant d'étudier le sujet lecteur et le développement de la citoyenneté. Cette étude nous a permis de comprendre que des enfants de maternelle, qui nous paraissaient trop petits au départ, sont capables de se positionner en tant que lecteur au sens sujet si l'album choisi et les moyens mis en œuvre leur en laisse la possibilité. Nous avons ainsi été étonnées par la capacité des élèves à comprendre un album comportant des moments implicites, à s'investir dans une histoire et à se l'approprier en prenant la place des personnages. Il est donc important de remettre toujours en question nos pratiques d'enseignement pour faire progresser les élèves et les aider dans leur vie de futur citoyen.

CONCLUSION

La boîte à raconter est-elle un outil efficace pour permettre aux élèves de construire leur identité afin d'adopter une posture de lecteur mais aussi de développer leur citoyenneté ?

Les résultats de l'étude menée dans ce mémoire ont permis de montrer que la boîte à raconter est un dispositif efficace pour permettre à des élèves de grande section de maternelle de se positionner en tant que sujet lecteur lors de l'étude d'un album de jeunesse. Nous avons aussi pu observer que ce dispositif est un outil efficace pour permettre aux élèves d'exprimer davantage leur point de vue sur l'histoire ou sur les thèmes abordés par l'album et de développer ainsi leur citoyenneté. Conscient que la mission principale de l'école est de construire des citoyens lucides et autonomes en développant la parole, l'identité et la subjectivité des élèves, la littérature de jeunesse et plus précisément l'investissement du jeune lecteur, qui n'est pas qu'un simple auditeur, semble être indispensable. Ainsi, les enseignants doivent adapter leur didactique de l'enseignement de la littérature en proposant des dispositifs adaptés tels que la mise en place de débats, l'utilisation du carnet de lecteur ou de la boîte à raconter.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMICHEL, D. (2000). Albums mode d'emploi cycles 1,2 et 3. Agir, CRDP Créteil,
- BAYARD, P (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, Les Éditions de Minuit.
- BELLEMIN-NOËL, J. (2001). Plaisirs de vampire. Paris, Presses universitaires de France
- BISHOP, M.F (2007). Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XX^{ème} siècle. In Dufay J.L (éditeur) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, pp. 17-26. Louvain. Presses Universitaires de Louvain.
- BRUNEL, M. (2013). Le sujet lecteur dans la classe : élément pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire. In *Recherches et travaux* 83, p. 117-130. Repéré à <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/655>
- BUCHETON, D. (1999). Les postures de lecture des élèves au collège. In DEMOUGIN, P., MASSOL, J.F. *Lecture privée, lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, pp 137-150, Grenoble. CRDP de l'académie de Grenoble.
- CLEMENT, V., Créer une boîte à raconter, Retz, Paris, 2016.
- Cristobal, L ET Cristina Sitja, R.(2013). Étranges créatures. Genève, Edition Notari
- DOUCEY-PERRIN, A. (2012) Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire- Thèse dirigée par Massol, J.F. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document> le 10 avril 2020.
- DUBOIS-MARCOIN, D. (2008). Goûter, comprendre, méditer un récit « consistant ». In DUBOISMARCOIN, D., (dir.) Lire la petite sirène. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- ECO, U. (1979). Lecor in fabula. Edition Grasset.
- In Roy M., BRAULT M, BREHM S. *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, pp.45-65. Collection figura, cahier n°20. Repéré à http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf le 5 avril 2020.
- ISER, W. (1976). L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique. Liège, Edition Mardaga
- JAUSS, H.R. (1967). Pour une esthétique de la réception. Paris, Gallimard
- JOUVE, V. La lecture, Paris, Hachette, 1993.
- KLINKENBERG, J.M. (2009). La relation texte-image. Essai de grammaire générale, article constituant le développement d'une conférence donnée au GEMCA le 28 janvier 2009

LACELLE, N. (2011). Un coup de cœur partagé pour la théorisation du sujet lecteur. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°50, 2011. pp. 36-38. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2011_num_50_1_2217 le 10 avril 2020.

LACELLE, N. et LANGLADE, G. (2007) Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In Dufay J.L.(éditeur) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, pp.55-64. Louvain. Presses Universitaires de Louvain

LANGLADE, G. (2007) La lecture subjective in *La littérature québécoise de 1970 à nos jours* Numéro 145, p.71-73. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf> le 5 avril 2020.

LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire.

LANGLADE, G.(2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In : *Les enseignements de la fiction* , pp 163-176. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux repéré à <https://books.openedition.org/pub/6311> le 10 avril 2020.

LE ROBERT <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/album> Repéré le 20 Mars 2020.

LETOURNEUX, M. (2009) Chapitre 6- Littérature de jeunesse et culture médiatique. In N., Prince, *La littérature de jeunesse en question(s)*, pp. 185-235. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). Documents d'application des programmes. Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/lecture/91/0/litteraturec3_406910.pdf le 25 mars 2020.

Ministère de l'éducation nationale (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – Repéré http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ense14759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf le 25 mars 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). Partie IV- Littérature de jeunesse à l'école maternelle. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrag_774763.pdf le 25 mars 2020.

PASA, L. (2006). La littérature de jeunesse : Enjeux et usages pédagogiques in *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*

PICARD, M. *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986

- PLU, C (2017). Constituer sa culture : mémoire des lectures et liens entre les œuvres. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/ressources/tronc_commun_canope_varier_121117.pdf le 10 avril 2020
- POSLANIEC, C. (sous la direction de), Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes, INRP, Paris 2002
- PRINCE, N. (2009). La littérature de jeunesse en question(s). Rennes, Presses universitaires de Rennes
- RANNOU, N (2013). L'expérience du sujet lecteur. In *Recherches et travaux* 83, p. 5 à 8. Repéré à <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/647> le 15 avril 2020.
- ROUXEL, A (2007). Pratique de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? In *Le Français d'aujourd'hui numéro 157*, p. 65 à 73. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> le 15 avril 2020.
- ROUXEL, A et LANGLADE, G., Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.
- ROUXEL, A. (2013) L'avènement du sujet lecteur : Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. In AHR,S et Joole, P . *Carnet / Journal de lecteur /lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université*, pp 115 à 128.
- TSIMDIDY, M. (2008). Enseigner la littérature de jeunesse. Toulouse : Presses Universitaires
- VAN DER LINDEN, S. (2006). Lire l'album, L'atelier du Poisson soluble.
- VAN DER LINDEN, S. (2008). L'album, le texte et l'image in *Le Français aujourd'hui*, p.51-58. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm?contenu=resume> le 05 avril 2020.
- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Repéré à https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf le 28 Mars 2020.
- VYGOTSKY, L., Pensée et langage, La dispute, Paris, 2012.
- ZEMANEL (2008). La sieste de Moussa. Paris, Flammarion Jeunesse Père Castor.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Tableau de la séquence prévue en classe.....	1
ANNEXE 2 : Tableau de la séquence menée en distanciel.....	3
ANNEXE 3 : Les images séquentielles.....	4
ANNEXE 4 : Evaluation diagnostique et sommative.....	5
ANNEXE 5 : Notice pour la fabrication de la boîte à raconter.....	6
ANNEXE 6 : Travail de compréhension.....	7
ANNEXE 7 : Grille d'observations.....	8
ANNEXE 8 : Affiches des séances 1 à 3 et exemples de boîtes à raconter fabriquées par les élèves	10
ANNEXE 9 : Dessins du moment préféré.....	11
ANNEXE 10 : Productions orales d'élèves.....	12

Annexe 1 : Tableau de la séquence prévue en classe

Séquence : Exploitation d'un album de jeunesse à l'aide d'un dispositif : la boîte à raconter ou les images séquentielles			
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			Nombre de séances : 8
		Objectifs	
<p>Ecouter et s'approprier une histoire lue. Manifester sa compréhension. Restituer sa compréhension de manière simple. Se placer dans une posture de sujet-lecteur par la compréhension et l'interprétation d'un album de jeunesse. Développer sa citoyenneté</p>			
Séance	Objectifs et critères de réussite	Déroulement	Matériel et dispositif
Séance 1 : Découverte de l'album (35 min)	<p>Imaginer l'histoire d'un album (lieu, sujet) Découvrir le début de l'histoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de la première et quatrième de couverture : Imagination par les élèves des personnages, du lieu et du déroulement de l'histoire. - Découverte du titre « Etranges créatures » : Discussion sur les propositions précédentes. - Lecture du début de l'histoire par l'enseignant : Validation ou invalidation des propositions et imagination de la poursuite de l'histoire. 	<p>Collectif <i>Album « Etranges créatures » de Cristobal Léon et Cristina Sitja Rubio.</i> Enregistreur</p>
Séance 2 : Découverte de la suite de l'histoire (35 min)	<p>Ecouter et s'approprier une histoire lue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture des propositions faites lors de la séance 1. - Lecture de la suite de l'histoire par l'enseignant. - Validation ou invalidation des propositions faites lors de la séance 1. 	<p>Collectif <i>Album</i> <i>Affiche avec proposition des élèves</i></p>
Séance 3 : Découverte des images (20 min)	<p>Découvrir la relation entre le texte et l'image.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte des illustrations de l'album. - Validation ou invalidation des propositions des séances précédentes. - Rédaction d'une affiche sous forme de dictée à l'adulte sur les personnages, le lieu et le déroulement de l'histoire. 	<p>Collectif <i>Album</i> <i>Affiche avec proposition des élèves.</i></p>
Séance 4 : Evaluation diagnostique (20 min)	<p>Raconter une histoire entendue. Se positionner en tant que sujet-lecteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre aux questions de l'évaluation diagnostique posées par l'enseignant qui enregistrent les réponses afin de pouvoir les traiter ultérieurement. - Les élèves dessinent leur passage préféré et l'explique à l'enseignant. 	<p>Individuel Fiche d'évaluation Appareil pour enregistrer.</p>

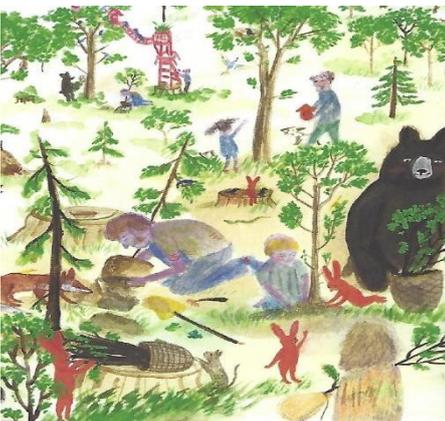
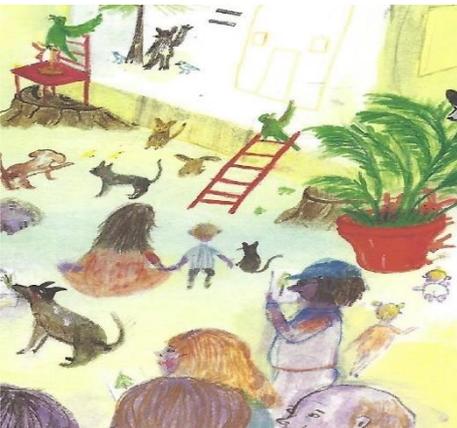
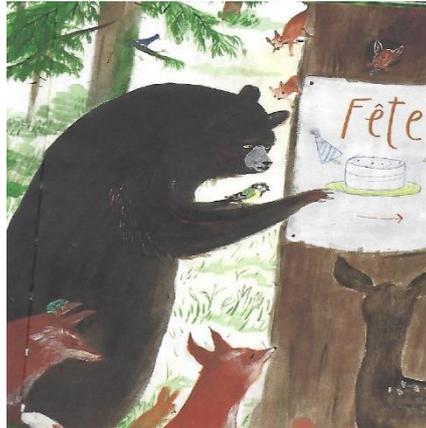
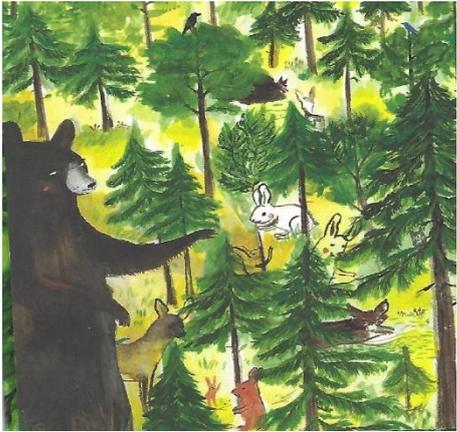
Séance	Objectifs et critères de réussite	Déroulement	Matériel et dispositif
Séance 5 : Préparation de la fabrication de la boîte à raconter	Réfléchir à la conception de la boîte à raconter.	<p>A partir de cette séance, la classe est divisée en deux groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'objectif : « Aujourd'hui, nous allons fabriquer une boîte à raconter pour nous aider à comprendre, raconter et s'approprier l'histoire de l'album. » A votre avis, de quoi avons-nous besoin ? - Expression des élèves sur les différents objets nécessaires pour fabriquer une boîte à raconter - Liste du matériel élaborée sur une affiche. - L'autre moitié de la classe découpe les images séquentielles. 	<p>½ classe Affiche</p>
Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques	Interdisciplinarité : Fabriquer la boîte à raconter.	<ul style="list-style-type: none"> - Boîte à raconter : Fabrication de la boîte à raconter : décor, personnage, objets. - Aide si nécessaire de l'enseignant 	<p>Par groupe Cartons, peintures, ficelles, feutres, ciseaux</p>
Séance 6 : Apprendre comment utiliser la boîte à raconter	Comprendre ce que signifie raconter. Utiliser la boîte à raconter ou les images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> - Consignes : « Vous allez vous mettre dans la peau du personnage et vous allez pouvoir exprimer les émotions, les ressentis du personnage que vous avez choisi. Essayer de faire ressortir ce que les personnages peuvent ressentir à ce moment-là de l'histoire, il faut que vos camarades le voient » - Les élèves volontaires choisissent un personnage et joue l'histoire avec la boîte à raconter ou les images séquentielles en fonction du groupe. 	<p>½ classe Boîte à raconter Images séquentielles</p>
Séance 7 : Manipulation individuelle de la boîte à raconter	Raconter une histoire en utilisant la boîte à raconter	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation libre de la boîte à raconter ou des images séquentielles. - Les élèves viennent au coin regroupement pour jouer l'histoire devant leurs camarades 	<p>Individuel ½ classe Boîte à raconter Images séquentielles</p>
Séance 8 : Evaluation sommative : Appropriation de l'histoire (30 min)	Raconter une histoire en utilisant la boîte à raconter	<ul style="list-style-type: none"> - Consigne : Raconte-moi l'histoire de l'album « Etranges créatures » en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles (en fonction du groupe). Tu vas te mettre dans la peau d'un ou plusieurs personnages en utilisant des mots à toi. » - L'élève raconte l'histoire en utilisant le dispositif et répond aux questions du questionnaire (identique à l'évaluation diagnostique) - Enregistrement de l'histoire et des réponses pour compléter ensuite la grille d'évaluation. 	<p>Individuel Boîte à raconter Images séquentielles Fiche d'évaluation</p>
Explorer le monde Initiation à la protection de l'environnement	Interdisciplinarité : Comprendre l'importance de protéger la nature	<p>En lien avec la lecture de cet album, une séquence est prévue sur la protection de l'environnement avec notamment : plusieurs séances pour aborder la protection de la nature et de l'environnement, le tri des déchets, l'économie d'énergie et l'impact de l'homme. Lecture possible : « Mama Miti la mère des arbres » de Claire A. Nivolla. « Poubelle Plage » de E. Brami, Encyclo : « Voyage au pays du recyclage » de E. De Lambilly et doc à doc : « Les déchets et le recyclage sur le tri des déchets » de S.Turnbull.</p>	

Annexe 2 : Tableau de la séquence menée en distanciel

Les objectifs sont les mêmes que ceux présentés en annexe 1. Les séances 1, 2 et 3 ont été effectuées avant la période de confinement en classe et sont présentées en annexe 1.

Séance	Objectifs et critères de réussite	Déroulement	Matériel et dispositif
Séance d'introduction (15 min)	Ecouter et s'appropriier une histoire lue.	- Dans un premier temps, écoute de l'histoire et observation des illustrations dans un second temps.	Collectif <i>Audio Album + images.</i>
Séance 4 : Evaluation diagnostique (20 min)	Raconter une histoire entendue. Se positionner en tant que sujet-lecteur.	- Répondre aux questions de l'évaluation diagnostique. - Enregistrement des réponses par les parents ou retranscription précise des paroles des enfants. - Dessin du moment préféré avec explication sous forme de dictée à l'adulte.	Fiche d'évaluation Enregistreur
Séance 5 : Préparation des dispositifs	Mettre au point la conception et concevoir les dispositifs	- Consignes : « De quoi penses-tu avoir besoin pour fabriquer une boîte à raconter pour raconter l'histoire « Etranges créatures » ? » - L'enfant s'exprime sur les différents objets nécessaires pour fabriquer la boîte à raconter. - Fabrication de la boîte à raconter pour une partie des élèves et découpage des images séquentielles pour les autres.	Protocole de fabrication Divers matériels Images séquentielles
Séance 6 : Utilisation des dispositifs	Utiliser la boîte à raconter ou des images séquentielles	- Utilisation de la boîte à raconter ou des images séquentielles afin de se familiariser avec ce matériel pour raconter, jouer l'histoire. - Les dispositifs sont laissés à la disposition des enfants.	<i>Boîte à raconter</i> Images séquentielles
Séance 7 : Manipulation individuelle des dispositifs	Mimer une histoire en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles.	- Utilisation de la boîte à raconter ou des images séquentielles pour mimer l'histoire en l'écoutant.	<i>Boîte à raconter</i> <i>Images séquentielles</i> <i>Audio album « Etranges créatures »</i>
Séance 8 : Travail de compréhension (15 min)	Comprendre une histoire lue.	- Travail de compréhension - Enregistrement des réponses ou retranscription exacte des paroles de l'enfant.	<i>Travail de compréhension</i> Enregistreur
Séance 9 : Appropriation de l'histoire (10 min)	Raconter une histoire en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles.	- L'enfant raconte l'histoire en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles. Consigne : « Raconte l'histoire avec des mots à toi en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles. Tu dois choisir un ou plusieurs personnages pour faire un spectacle comme celui que l'on peut voir au théâtre. Tu ne dois pas tout dire juste ce qui est important pour qu'une personne, un copain qui ne connaît pas l'histoire puisse la comprendre ». - Les parents filment ou enregistrent la prestation de leur enfant pour permettre de traiter les données.	<i>Boîte à raconter</i> <i>Images séquentielles</i> <i>Fiche d'évaluation</i> Enregistreur
Séance 10 : Evaluation sommative (20 min)	Evaluer la posture de lecteur et du développement de la citoyenneté	- Répondre aux questions du questionnaire (identique à l'évaluation diagnostique) - Enregistrement des réponses ou retranscription exacte des réponses.	<i>Questionnaire</i> Enregistreur

Annexe 3 : Les images séquentielles



Annexe 4 : Questionnaire pour l'évaluation diagnostique et sommative

Questions :

- 1) As-tu aimé cette histoire ? Pourquoi ?
- 2) Est-ce que cette histoire te rappelle un souvenir ? Si oui lequel ? Si tu veux, tu peux le dessiner !
- 3) Quand tu as entendu cette histoire, as-tu eu des images qui sont apparues dans ta tête différentes de celles de l'album ? Si oui, lesquelles ?
- 4) Quand tu as entendu cette histoire, as-tu ressenti des choses dans ton cœur ? Si oui, lesquelles ?
- 5) En regardant les images, as-tu entendu des bruits dans ton oreille ? Si oui lesquels ?
- 6) Est-ce que les images t'ont permis de mieux comprendre l'histoire ? Si oui pour quelles raisons ?
- 7) « Tu vas me raconter en quelques phrases ce qui se passe dans cette histoire. Tu ne dois pas tout dire, juste ce qui est important pour que par exemple un copain qui ne la connaît pas la comprenne. »
- 8) Peux-tu imaginer (raconter ou dessiner) une autre fin ?
- 9) Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ? Et toi, à leur place, aurais-tu fais la même chose ? Pourquoi ? (Si besoin aidez votre enfant en lui demandant de choisir au moins un personnage du livre : ours, hommes ou animaux domestiques)
- 10) Regarde la double page (page 7 du pdf : « Etranges créatures-images), à ton avis que ressentent les ours à ce moment de l'histoire ? Pour quelles raisons ?
- 11) Regarde la double page (page 19 du pdf : « Etranges créatures-images), à ton avis que ressentent les hommes à ce moment de l'histoire ? Pour quelles raisons ?
- 12) Peux-tu me citer ou dessiner un geste que tu fais ou que tu peux faire chez toi pour protéger l'environnement ?
- 13) Est-ce que tu penses qu'une personne peut changer ses habitudes pour protéger l'environnement ? Si oui, comment ?

Annexe 5 : Notice pour la fabrication de la boîte à raconter

1) Fabrication de la boîte :

Matériel : 2 boîtes ou cartons (taille équivalent à une boîte à chaussures), feuilles blanches, peinture bleue et marron, pinceau et colle.

Peindre le fond, le haut et les côtés des boîtes en bleu pour faire le ciel.

Peindre deux feuilles en marron pour faire le sol et coller les sur le bas de la boîte.

2) Fabrication des éléments du décor

- Les sapins :

Matériel : Patron ou feuille blanche, feutres ou peinture verte et bouchon en liège ou bout de carton pour le tronc
Peindre ou colorier les sapins en vert

Couper 4 morceaux nécessaire pour un sapin (deux avec encoches en haut et 2 avec encoches en bas).

Coller les deux à deux (2 avec encoches en bas et 2 avec encoches en haut)

Couper selon les encoches prévues et assembler les différents morceaux et couper un morceau de bouchon en liège pour faire le tronc, poser le sapin dessus.

- Les ours :

Matériel : Patron ou feuille blanche, Feutres ou peinture marron, Ciseau, Colle

Colorier ou peindre les ours en marron

Couper les ours, plier et coller les deux par deux

Placer de la pâte à fixe sur les pattes de l'ours et colle le sur un « légo » ou autre pour qu'il tienne debout !

- Les maisons :

Matériel : Patron ou feuille blanche, Feutres de différentes couleurs, Feutre fin noir, Ciseau, Colle
Colorier les façades, la porte et le toit de la maison de la couleur de ton choix.

Découper ensuite les différents morceaux de la maison (mur et toit)

Assembler les deux bouts de façade et plier les côtés de la façade sur les traits.

Coller avec du scotch pour former le tour de la maison.

Placer le toit et coller le sur la façade en mettant un peu de colle sur la longueur de la toiture.

- Divers

Pour les hommes et les animaux, prendre des « playmobils » ou dessiner et couper des bonhommes, des chats, des chiens.

Pour la décoration, prendre des jouets divers (table, chaise, lampe).

Et voilà le résultat final !



Le village des hommes



La forêt des ours

Annexe 6 : Travail de compréhension

- Premier travail :

Consigne donnée aux enfants : Dessine ou effectue une description des étranges créatures. Explique ton dessin ou décris ces étranges créatures avec tes mots.

Consigne pour les parents : Retranscrire l'explication exacte de votre enfant. (Enregistrement ou écrit). Si votre enfant est à l'aise, vous pouvez lui laisser écrire quelques mots.

- Deuxième travail :

Consigne donnée aux enfants : Regarde les images (double page 9) et dis-moi « Qu'est-ce que tu vois sur ces images ? »

Tu peux dire tout ce que tu vois, tout ce que tu penses et tout ce que tu ressens.

Consigne pour les parents : Retranscrire les paroles exactes de votre enfant. (Enregistrement ou écrit). Si votre enfant est à l'aise, vous pouvez lui laisser écrire quelques mots.

Troisième travail :

Consigne donnée aux enfants : Dessine ou effectue une description des petits gardiens. Explique ton dessin ou décris ces petits gardiens avec tes mots.

Consigne pour les parents Retranscrire l'explication exacte de votre enfant. (Enregistrement ou écrit). Si votre enfant est à l'aise, vous pouvez lui laisser écrire quelques mots.

Quatrième travail :

Consigne donnée aux enfants : Regarde les images (double page 22) et dis-moi « Qu'est-ce que tu vois sur ces images ? »

Tu peux dire tout ce que tu vois, tout ce que tu penses et tout ce que tu ressens.

Consigne pour les parents : Retranscrire les paroles exactes de votre enfant (Enregistrement ou écrit). Si votre enfant est à l'aise, vous pouvez lui laisser écrire quelques mots.

Annexe 7 : Grille d'observations

Implication subjective des élèves dans l'œuvre			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Exprimer un point de vue.	J'exprime un point de vue sur l'histoire et sur les personnages d'un album.	As-tu aimé cette histoire ?	Nombre de réponses
		Pourquoi ?	Nombre de justifications
		Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ?	Nombre de réponses
		Pourquoi ?	Nombre de justifications
Se projeter dans l'univers des personnages	Je me mets à la place des personnages	Analyse séance 9	Utilisation des pronoms personnels « je » et « nous »
	J'exprime les émotions des personnages		Utilisation du vocabulaire des émotions, attitude et ton de la voix
	J'imagine les paroles, les émotions des personnages	A ton avis que ressentent les ours à ce moment de l'histoire ?	Nombre de réponses
		Pour quelles raisons ?	Nombre de justifications
		A ton avis que ressentent les hommes à ce moment de l'histoire ?	Nombre de réponses
		Pour quelles raisons ?	Nombre de justifications
Faire des corrélations avec des événements de notre vie	Je parle d'un élément de ma vie en lien avec les événements de l'histoire.	Est-ce que cette histoire te rappelle un souvenir ?	Nombre de réponses
		Si oui lequel ?	Nombre de justifications
La cohérence mimétique			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Etablir des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages	J'établis des liens entre les différents événements d'une histoire	Analyse séance 9 + question 7 de l'évaluation diagnostique	Nombre de récit utilisant des connecteurs de temps et de logique
	Rappel de récit		Type du rappel de récit
L'impact esthétique			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Commentaires esthétiques en rapport avec l'album (titre, couverture, images..)	J'exprime un point de vue sur l'histoire et sur les personnages d'un album.	As-tu aimé cette histoire ?	Nombre de réponses
		Pourquoi ?	Nombre de justifications
	Je sais donner mon avis sur les images du livre	Est-ce que les images t'ont permis de mieux comprendre l'histoire ?	Nombre de réponses positives
		Si oui pour quelles raisons ?	Nombre de justifications
La concrétion imageante et auditive			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Production d'images, de sons en complément de l'album.	Je vois des images différentes de celles présentes dans l'album à sa lecture	Quand tu as entendu cette histoire, as-tu eu des images qui sont apparues dans ta tête différentes de celles de l'album ?	Nombre de réponses positives

Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Production d'images, de sons en complément de l'album.	Je vois des images différentes de celles présentes dans l'album à sa lecture	Si oui, lesquelles ?	Nombre de justifications
	J'entends des sons à la lecture de l'album	En regardant les images, as-tu entendu des bruits dans ton oreille ?	Nombre de réponses positives
		Si oui lesquels ?	Nombre de justifications
	J'ai ressenti des émotions à la lecture de cet album	Quand tu as entendu cette histoire, as-tu ressenti des choses dans ton cœur ?	
Si oui, lesquelles ?			Nombre de justifications
Activités fantasmiques des élèves			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Raconter, jouer l'histoire avec sa propre vision.	Je mets à la place des personnages du livre	Séance 9 : « Raconte l'histoire avec des mots à toi en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles. Tu dois choisir un ou plusieurs personnages pour faire un spectacle comme celui que l'on peut voir au théâtre. Tu ne dois pas tout dire juste ce qui est important pour qu'une personne, un copain qui ne connaît pas l'histoire puisse la comprendre ».	Nombre de récit utilisant des connecteurs de temps et de logique
	Je manipule le dispositif choisi		Nombre d'élèves ayant manipulé le dispositif
	J'exprime mes sentiments		Utilisation du vocabulaire des émotions, attitude et ton de la voix
Imaginer une autre fin	J'imagine une autre fin	Peux-tu imaginer (raconter ou dessiner) une autre fin ?	Nombre de réponses positives et justifiées
Activités axiologiques des élèves			
Critères	Indicateurs	Consignes	Résultats
Porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages	J'exprime mon opinion sur les personnages à un moment précis de l'histoire	Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ? Et toi, à leur place, aurais-tu fais la même chose ?	Nombre de réponses
		Pourquoi ?	Nombre de justifications
Le devenir citoyen			
Se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe	J'exprime mon point de vue	As-tu aimé cette histoire ? Pourquoi ?	Nombre de réponses et nombre de justification
	Je porte des jugements sur l'action, la motivation des personnages	Que penses-tu des attitudes des personnages du livre ? Et toi, à leur place, aurais-tu fais la même chose ?	Nombre de réponse et nombre de justification
	J'imagine les sentiments des personnages	A ton avis que ressentent les personnages à ce moment de l'histoire ? Pour quelles raisons ?	Nombre de réponse et nombre de justification
S'impliquer dans la protection de l'environnement	Je fais des gestes pour la protection de l'environnement	Peux-tu me citer ou dessiner un geste que tu fais ou que tu peux faire chez toi pour protéger l'environnement ?	Nombre de réponses illustrées par un exemple
	Je donne mon avis sur la protection de l'environnement	Est-ce que tu penses qu'une personne peut changer ses habitudes pour protéger l'environnement ? Si oui comment ?	Nombre de réponses positive illustrées

Annexe 8 : Affiches des séances 1 à 3 et exemples de boîtes à raconter fabriquées par les élèves

Affiche réalisée en groupe classe lors de la séance 1 et 2 (Découverte des couvertures et du titre du livre)	
En découvrant les couvertures	De la forêt parce qu'il y a des arbres dans la forêt
	Des ours parce que les ours vivent dans la forêt
	Des lucioles parce que parfois on en voit dans la forêt
En découvrant le titre « Étranges créatures »	Des monstres, des loups, des géants, des ogres
En découvrant le texte de l'album	Des loups, des ogres, des serpents

Affiche réalisée à la suite de la découverte des images (séance 3)	
Lieu de l'histoire	La forêt
Personnages de l'histoire	Les ours et les animaux de la forêt, les animaux domestiques et les étranges créatures
Déroulement de l'histoire	<p>Les ours vont à une fête et pendant ce temps, les étranges créatures coupent leur maison. Les ours essaient de construire d'autres maisons avec la montagne d'objets mais elles tombent et ne donnent aucun fruit. Ils recherchent leur maison et les retrouvent mais coupées en morceaux. Les étranges créatures sont très féroces et les animaux de la forêt discutent avec les petits gardiens. Ils élaborent un plan et volent les maisons des étranges créatures. Quand elles rentrent chez elles, elles ne trouvent plus leur maison et viennent discuter avec les ours. Elles comprennent que ce qu'elles avaient volé étaient aux ours et tout le monde replante des arbres.</p>

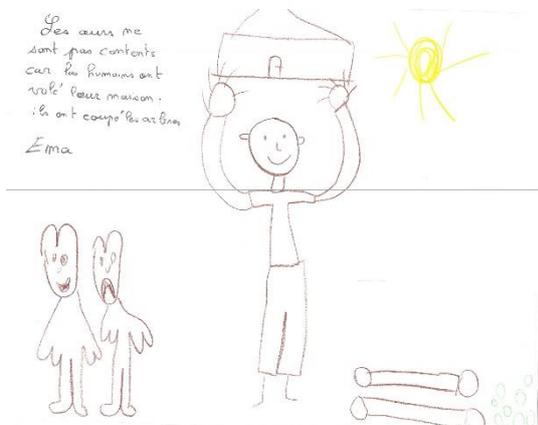
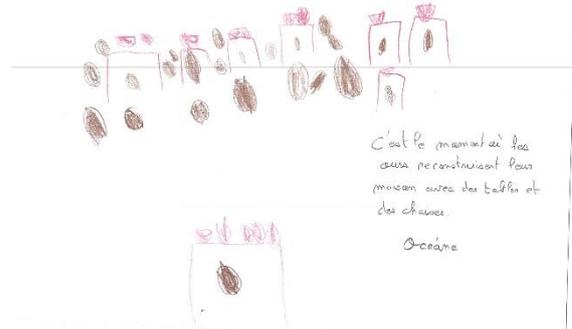
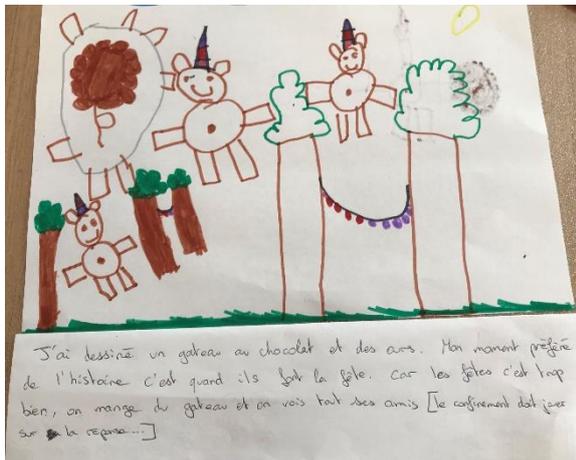
Fabrication de boîtes à raconter par les élèves



Annexe 9 : Dessins du moment préféré



C'est quand les animaux domestiques rencontrent les animaux de la forêt



Les hommes ressemment des arbres et les ours rendent les maisons

Annexe 10 : Productions orales d'élèves

Réponses questions 7 : « Tu vas me raconter en quelques phrases ce qui se passe dans cette histoire. Tu ne dois pas tout dire, juste ce qui est important pour que par exemple un copain qui ne la connaît pas la comprenne. »

Élève B1 : Evaluation diagnostique : « Les étranges créatures et ben en fait elles ont volé les maisons des animaux quand elles sont rentrées de la fête. ». **Evaluation sommative :** « Les étranges créatures, les hommes, elles ont volé les maisons des ours. Ensuite, les ours ils font pareil. Et après les étranges créatures, elles ont compris, que ce qu'elles avaient volé, étaient aux ours et du coup elles replantent des arbres avec les animaux de la forêt ».

Élève I3 : Evaluation diagnostique : « Ils coupaient les arbres et ensuite ils n'avaient plus de maison. Après les messieurs ont compris qu'il faut pas couper les arbres sinon les animaux vont mourir. »

Evaluation sommative : « C'était un été ennuyeux. Il y avait un gâteau et un chapeau et s'était écrit "fête". Un jour, il avait mangé beaucoup du gâteau au chocolat. On va aller chercher nos arbres, ils ont tous coupé nos arbres. Un jour, les hommes ils ont compris. Il faut plus couper les arbres des animaux parce qu'ils ne peuvent plus se nourrir. »

Analyse séance 9 : « Raconte l'histoire avec des mots à toi en utilisant la boîte à raconter ou les images séquentielles. Tu dois choisir un ou plusieurs personnages pour faire un spectacle comme celui que l'on peut voir au théâtre. Tu ne dois pas tout dire juste ce qui est important pour qu'une personne, un copain qui ne connaît pas l'histoire puisse la comprendre »

Élève B1 (7 min 28 s)

« Etranges créatures- C'était un été ennuyeux jusqu'au jour où nous sommes tombés sur une mystérieuse annonce (Elle prend les ours, les animaux de la forêt et les amènent à la fête). Nous avons dansé la cumbia, la salsa et le tcha, tcha tcha et nous avons mangé beaucoup trop de gâteau au chocolat. Pendant ce temps, les étranges créatures décident d'aller voler nos arbres. (Elle prend les humains, se dirige vers la forêt et enlève les sapins. Elle ramène les humains aux villages avec les arbres. Elle va chercher les animaux à la fête et les ramènes dans la forêt). Quand nous sommes rentrés chez nous, nous ne pûmes en croire nos yeux, nos maisons avaient disparus. Et nous avons trouvé une montagne de déchets (Elle prend une biche et la dirige vers une chaise où se trouvent des objets qu'elle ramène aux ours dans la forêt). Et nous les avons utilisés pour faire de nouvelles et resplendissantes maisons. (Elle place les objets les uns sur les autres à la place des arbres) mais quelque chose n'allait pas : elles tombaient et ne donnaient aucun fruit. (Elle détruit les maisons avec les objets). Alors, nous nous sommes mis à la recherche de nos anciennes maisons et nous les avons trouvées mais coupé en morceaux. (Elle dirige les ours vers les maisons des humains et observent des bouts de bois représentant les troncs). Nous avons essayé de parler avec les étranges créatures qui avaient fait ça mais elles étaient très féroces. Ce fut plus facile de communiquer avec les petits gardiens de ces créatures. Avec eux nous avons imaginé un plan (Elle prend les chats, les chiens, les ours et déplie une feuille où elle a représenté un plan). Les étranges créatures elles aussi aimaient danser (Elle prend les hommes et les amène à la fête). Et pendant ce temps, les chats et les chiens regardent les ours embarqués les maisons (Elle prend les maisons une par une avec de la ficelle). Quand elles rentrèrent de la fête, les étranges créatures ne purent en croire leurs yeux, leur maison avait disparu alors elles sont arrivées jusqu'à nous (Elle prend les hommes et les amène dans la forêt avec les animaux de la forêt et les animaux domestiques). Ce fût difficile de leur dire que ce qu'elles avaient volé c'était nos maisons mais finalement elles ont compris ! » (Elle va chercher un homme à vélo qui a derrière lui un arbre et elle replante les arbres).

Élève I7 (1 min 37 s) : « C'était un été ennuyeux où nous sommes tombés sur une mystérieuse annonce. Nous avons mangé trop de chocolat mais après nous ne pûmes en croire nos yeux on a essayé faire de nouvelles maisons mais avec le vent elles s'envolaient. On a parlé avec les gens qui avaient fait ça mais ils étaient très féroces. On organisa une fête et ça marcha. Et nous avons été très discret pour prendre les maisons et on leur a laissé des traces. Et nous sommes arrivés vers eux et elles ont compris. »

Élève I3 (3 min 40 s) : « L'ours a mangé beaucoup de gâteau au chocolat. Un jour quand on est rentré chez nous, on n'en croit pas nos yeux : ils ont tout coupé nos arbres. On va faire comment ? Que mangerions nous ? On a trouvé plein d'objets et on a essayé de faire des maisons mais elles tombaient avec le vent. On va retrouver nos arbres mais ils sont tous coupés. On va voir les hommes pour leur dire qu'il ne faut pas couper les arbres mais ils sont féroces. On parle avec les chiens, les chats. On va prendre les maisons des humains. Il faut pas couper nos arbres et maintenant ils comprennent qu'il ne faut pas couper les arbres des animaux. Ils nous aident ils arrosent les arbres pour qu'ils repoussent. »

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : D'étranges créatures re scénarisées à travers la boîte à raconter par le sujet : lecteur et citoyen, au cycle 1

Auteur : Caroline Berland

Résumé : Les recherches en lecture littéraire montrent l'importance de permettre aux élèves un investissement personnel dans la lecture d'un album de jeunesse. Ce mémoire traite du sujet lecteur, de la citoyenneté et des moyens à mettre en œuvre par l'enseignant pour permettre une lecture subjective d'une œuvre et une réelle implication de la part des élèves. L'objectif de l'expérimentation est de montrer dans quelles mesures la boîte à raconter permet à des élèves de grande section de maternelle de construire leur identité afin de se positionner en tant que sujet lecteur mais aussi de développer leur citoyenneté. Nous avons donc mis au point une séquence autour de l'étude d'un album de jeunesse ayant pour thème la protection des animaux et de l'environnement. Deux groupes ont été formés : un utilisant le dispositif testé à savoir la boîte à raconter et un autre, les images séquentielles. Les travaux menés montrent que la boîte à raconter est un dispositif efficace pour permettre une implication subjective des élèves dans la lecture d'un album et un développement de leurs activités fictionnalisantes, caractéristiques du sujet lecteur. Elle permet aussi aux élèves de se positionner en tant que personne singulière et de développer ainsi leur citoyenneté. Cette étude ayant été réalisée en distanciel, avec un nombre d'élèves restreints et un seul album, il serait souhaitable de réaliser d'autres expérimentations avec des albums variés et différents groupes d'élèves afin de compléter les résultats.

Mots clés : Lecture littéraire, albums de jeunesse, boîte à raconter, sujet lecteur, citoyenneté, lecture subjective, activités fictionnalisantes, boîte à raconter.

Abstract: Research in literary reading shows the importance of allowing students to make a personal investment in reading a children's book. This dissertation deals with the subject of the reader, citizenship, and the means to be implemented by the teacher to allow a subjective reading of a work and a real involvement on the part of the students. The aim of the experiment is to show to what extent the story box enables pupils in the large nursery section to build their identity in order to position themselves as readers but also to develop their citizenship. We have therefore developed a sequence around the study of a children's book on the theme of animal and environmental protection. Two groups were formed: one using the device tested, namely the story box, and the other, the sequential images. The work carried out shows that the story box is an effective device to allow subjective involvement of the pupils in the reading of an album and the development of their subjective activities, which are characteristic of the subject-reader. It also enables pupils to position themselves as singular persons and thus develop their citizenship. As this study was carried out with a limited number of students and only one album, it would be desirable to carry out further experiments with various albums and different groups of students to complete the results.

Keywords: Literary reading, children's books, story box, subject-reader, citizenship, subjective reading, subjective activities, the story box.