



La caractérisation des gestes professionnels dans le cadre du débat interprétatif à l'école maternelle

Carolane Deniaud, Mélanie Eneau

► To cite this version:

Carolane Deniaud, Mélanie Eneau. La caractérisation des gestes professionnels dans le cadre du débat interprétatif à l'école maternelle. Education. 2022. dumas-04107344

HAL Id: dumas-04107344

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04107344>

Submitted on 26 May 2023

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.

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Mémoire

La caractérisation des gestes professionnels
dans le cadre du débat interprétatif
à l'école maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Carolane Deniaud et Mélanie Eneau
le 3 juin 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :
François Simon, directeur de mémoire
Christelle Pasquier-Chevrier, présidente de la commission

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directeur de mémoire, François Simon, pour nous avoir guidées tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Nous le remercions pour sa bienveillance et ses conseils, ses éclairages pour les sources documentaires, mais également ses nombreux apports en compréhension-interprétation.

Nous remercions également, Annette Schmehl-Postaï pour sa précieuse aide en début d'année notamment pour la construction de la séquence autour de l'album que nous avons choisi.

Nous remercions aussi Laurence, pour son accueil chaleureux au sein de sa classe de PS-MS, son soutien, et sa confiance pour nous avoir laissé prendre en charge une séquence complète avec ses élèves. Et pour finir, nous remercions les élèves pour leur implication dans la séance ce qui nous a permis de collecter des données pour nos analyses.

Table des matières

Introduction.....	5
1. Partie théorique	7
1.1 La compréhension-interprétation	7
1.1.1 Définition de la compréhension-interprétation et du débat interprétatif	7
1.1.2 A l'école maternelle.....	11
1.1.3. Parcours Problema Littérature	13
1.2. Les gestes professionnels favorables au débat interprétatif	16
1.2.1. Mise en place de l'activité	16
1.2.2. Lecture à voix haute.....	17
1.2.3. Lien texte-image	18
1.2.4. Valorisation de la posture du lecteur	19
1.2.5. Amplification de la parole interprétative	20
1.2.6. Accompagnement d'une communauté de lecteurs	21
1.2.7. Retenue éthique	22
2. Méthodologie	24
2.1. Choix de l'album et analyse	24
2.2. Présentation de la séquence	26
2.3. Question de recherche	28
2.4. Outil d'analyse	29
3. Résultats.....	36
3.1. Analyse quantitative	36
3.1.1. Temps consacré aux activités	36
3.1.2. Les gestes professionnels.....	39
3.2. Analyse qualitative	45
3.2.1. Les gestes de mise en place de l'activité	45
3.2.2. Valorisation de la posture de lecteur	46
3.2.3. Amplification de la parole interprétative	51

3.2.4. Accompagnement d'une communauté de lecteurs	54
3.2.5. Gestes éthiques	59
3.2.6. Lecture à voix haute (dramatisation)	63
3.2.7. Convoquer les images de l'album.....	66
4. Discussion	70
5. Conclusion	74
Bibliographie.....	77
Annexes.....	80
Résumés	137

Introduction

« Compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (...) » (Education Nationale, 2016).

Il est important d'aborder la compréhension-interprétation (C-I) avec les élèves et ce, dès le cycle 1. Cependant, l'enseignement de la compréhension-interprétation est complexe et les recommandations de la recherche ne sont pas toujours en adéquation avec ce qui est mis en place sur le terrain (e.g. les questionnaires de lecture). Les recherches en didactique de la littérature ont mis à jour un outil au service de l'enseignement de la C-I et approuvé par l'Education Nationale : le débat interprétatif (DI). Cet outil permet de confronter les lectures et interprétations de chacun, tout en respectant les limites de l'interprétation puisque l'on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte. Ainsi, le sens du texte « se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs » (Education Nationale, 2016). C'est donc au débat interprétatif que la présente recherche s'intéresse.

De nombreuses recherches ont été menées à ce sujet, celles-ci font état des gestes professionnels de l'enseignant réalisés au cours de ce type de débat. Le geste professionnel est défini, selon Bucheton, comme « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton et al., 2005, p.2). Le geste professionnel, selon cette auteure, est essentiellement langagier mais peut aussi être non langagier. Par le biais de son regard, du ton de sa voix, de ses sollicitations, l'enseignant régule et accompagne le développement du langage et de la pensée de ses élèves. Le caractère imprévisible du geste professionnel représente un aspect important de ce dernier, l'enseignant doit sans cesse ajuster ses gestes professionnels en fonction de ce qu'il se passe en classe.

Néanmoins, la plupart des recherches ont étudié le débat interprétatif à l'école élémentaire voire au secondaire. Ce dispositif ayant été peu étudié à l'école maternelle, c'est la raison pour laquelle cette étude présente un réel intérêt s'agissant d'étudier le débat interprétatif au cycle 1 et plus précisément en centrant cette étude sur les gestes professionnels adaptés au cycle 1 et nécessaires à la conduite du DI.

Dans cette recherche, une caractérisation des gestes professionnels a été réalisée sur la base de l'élaboration par nos soins d'une grille d'analyse spécifique à l'école maternelle. Nous avons, par la suite, mis au travail cette grille d'analyse à la fois pour mieux saisir les dominantes dans les gestes professionnels observés et ce faisant, analyser la pertinence de notre outil de catégorisation. Cette étude pourrait être poursuivie pour se centrer sur le lien existant entre les gestes posés et les effets

mesurés chez les élèves en termes d'apprentissages. Mais tel n'était pas notre but pour la présente recherche.

Dans ce mémoire, nous allons commencer par présenter le cadre théorique dans lequel nous rappellerons les définitions des concepts-clés ainsi que les principaux gestes professionnels mis en évidence par les précédentes études. Dans une seconde partie, nous allons énoncer la méthodologie (présentation de l'album, question de recherche, hypothèses et outil d'analyse). La troisième partie de cet écrit renvoie à l'analyse des données recueillies, qui nous permettra de discuter des hypothèses avant de conclure cette recherche.

1. Partie théorique

1.1 *La compréhension-interprétation*

1.1.1 Définition de la compréhension-interprétation et du débat interprétatif

1.1.1.1. *La compréhension*

Être en capacité de déchiffrer un texte et en intégrer la signification sont deux choses différentes. En effet, le seul décodage n'est pas suffisant pour comprendre le sens de ce qu'on lit, les bons lecteurs ne sont pas toujours de bons compreneurs. Selon Beltrami et ses collaborateurs (2004, p.23), pour comprendre un texte « il faut être capable de créer des liens entre les mots, les phrases ou les chapitres ». Il est donc nécessaire de se doter d'une représentation mentale complète et logique du texte. Pour cela, le lecteur va, tout au long de sa lecture, collecter des indices au sein du texte, mais également des images, qui peuvent aider à la compréhension. L'acte de compréhension serait alors le résultat de nombreux traitements cognitifs et d'opérations mentales, inconscientes pour le lecteur. La représentation mentale est une construction qui dépend à la fois des indices prélevés par le lecteur mais qui est aussi influencée par ses expériences personnelles et sa vision du monde (Beltrami et al., 2004, p.23).

Dans leur recherche de 2020 sur le débat interprétatif, Sauvaire et ses collaborateurs (2020) définissent la compréhension comme étant une « élaboration d'une représentation cohérente en dégagant des éléments implicites et explicites du texte. La compréhension repose sur un consensus relativement immédiat (ou perçu comme immédiat) » (Sauvaire et al., 2020, p.233). La compréhension mènerait donc à un accord, et ne serait pas discutable, elle ne serait pas source de controverses de la part de différents lecteurs ayant correctement compris le texte. De la même façon, Beltrami et ses collaborateurs envisagent la compréhension comme « une activité qui consiste à dégager du texte des vérités premières et indiscutables », elle porterait sur des contenus explicites ou implicites, mais mènerait à un consensus entre différents lecteurs (2004, p.25).

Pour Giasson (1990, p.5), afin de comprendre, le lecteur « crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture ». D'après elle, c'est une véritable interaction qui a lieu entre le texte, son lecteur et le contexte. Le contexte, composé de trois dimensions ; psychologique, social et physique, concerne en premier lieu l'intention de lecture, les interventions possibles de l'enseignant et des pairs et enfin le temps disponible, mais aussi le bruit, le

lieu de lecture, etc (Giasson, 1990, pp.22-24). Cette vision est en rupture avec une conception ancienne qui imaginait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire le sens précis du texte (*Ibid*, p.5).

Selon Cèbe et Goigoux (2009, p.7), le lecteur effectue deux types de traitements lors de l'acte de compréhension, des traitements locaux pour comprendre la signification des mots et des phrases, puis des traitements plus globaux pour se construire une représentation de l'ensemble du texte. Ce processus « d'intégration sémantique » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.7), obligerait le lecteur à remettre en cause sa représentation et sa compréhension du texte au fur et à mesure de sa lecture. Les premières représentations construites au début de la lecture doivent être révisées avec les nouveaux éléments qui arrivent, tout cela dans le but de construire une compréhension optimale du texte. Selon ces auteurs, c'est sur ces compétences de régulation et d'évaluation au cours de la lecture que les moins bons compreneurs sont le plus en difficulté, et c'est ce qui fait qu'ils comprennent partiellement voire pas du tout.

1.1.1.2. L'interprétation

Un autre aspect est étroitement lié à la compréhension : l'interprétation. L'interprétation serait une « élaboration de significations possibles du texte (polysémie). L'interprétation devrait donner lieu à une discussion ; elle ne repose pas sur un consensus. » (Sauvaire et al., 2020, p.233). Il n'y aurait donc pas de « bonne » interprétation, mais une multitude d'interprétations possibles qui seraient propres à un lecteur, son expérience et sa vision du monde.

Dans leur étude de 2006, Boiron et Bensalah définissent la posture d'interprète comme « la façon dont le lecteur comprend et s'approprie le contenu narratif, en dialoguant avec l'auteur au-delà du texte et au-delà des mots » (2006, p. 43). Ainsi, interpréter un texte serait s'emparer de son implicite.

Beltrami et al. conçoivent l'interprétation comme « des jeux plus libres, qui attribuent des significations plus aléatoires au texte, jeux fondés en partie sur l'arbitraire du lecteur », elle porterait donc sur le contenu symbolique des textes (2004, p.25). Par conséquent, comme évoqué précédemment, l'interprétation serait plus apte au débat et à la discussion.

Comprendre reviendrait donc à se faire le film du texte lu tandis qu'interpréter serait aller au-delà de ce qui est dit, trouver une signification au texte.

1.1.1.3. La compréhension-interprétation

La compréhension-interprétation fait l'objet d'apprentissages à l'école. Selon Tauveron (2002, pp.21-22), il est nécessaire d'introduire une continuité de la maternelle jusqu'au lycée dans la manière de traiter les textes littéraires. Il n'est pas concevable de demander aux élèves de simplement comprendre à l'école, et ensuite de pouvoir interpréter dans les classes du secondaire. Il est nécessaire, dès le plus jeune âge, de donner les clés aux enfants pour comprendre, mais aussi avoir un regard interprétatif sur ce qu'ils lisent. « Si on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture » (2002, p.31). Pour elle, l'interprétation s'appuie sur deux choses : les données du texte et les données culturelles du lecteur. Elle voit le lecteur comme un « détective » qui rassemble des indices pour construire sa compréhension et son interprétation (2002, p.32).

Beltrami et ses collaborateurs pensent également qu'il n'est pas cohérent de séparer l'apprentissage de la compréhension de celui de l'interprétation. D'autant plus que, selon ces auteurs, ces deux activités sont de même nature. « Comprendre et interpréter procèdent au même mouvement qui consiste à inférer du sens à partir des signes ou signaux inférés par le texte » (Beltrami et al., 2004, p.25). Selon eux, comprendre et interpréter peuvent être envisagés comme un seul et même objectif d'apprentissage, au vu de leurs similitudes et de leur parenté (2004, p.26).

Enfin, les recommandations institutionnelles (Education Nationale, 2016, p.2) clarifient la notion d'interprétation, il s'agirait « d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes ». Elles précisent aussi que, pour les jeunes lecteurs notamment, compréhension et interprétation sont difficiles à traiter indépendamment (*Ibid*, p.2).

1.1.1.4. Le débat interprétatif

Pour enseigner la compréhension-interprétation en classe, les enseignants peuvent mettre en place des débats interprétatifs. Comme énoncé précédemment, Giasson (1990, p.24) envisage la compréhension comme une interaction entre le texte, le lecteur et son contexte. Nous allons nous intéresser plus spécifiquement au contexte social, c'est-à-dire les interventions possibles de l'enseignant et des pairs. Selon elle, le contexte social exercerait un réel effet sur l'interprétation qu'un lecteur peut élaborer d'un texte. En effet, des élèves qui travaillent ensemble autour d'un texte acquerront une bien meilleure compréhension de ce dernier par rapport à un élève qui travaille seul.

Tauveron (2002, p.21) voit la lecture littéraire comme « un acte singulier d'appropriation », donc quelque chose de très personnel, et c'est parce qu'elle est source de discussions qu'elle constitue un

sujet de débat pertinent dans une classe. Le « lieu d'intersubjectivité » (2002, p.21), que constitue le débat littéraire en classe, permet aux élèves de verbaliser leurs démarches, de reconsidérer leurs points de vue, et ainsi développer leur esprit critique.

Selon Beltrami et ses collaborateurs, les débats entre élèves autour de textes, où ils peuvent justifier leurs interprétations, sont très bénéfiques. Ils permettent aux élèves de se construire des représentations plus adaptées du texte mais aussi de comprendre les processus mis en œuvre par les autres élèves et, par conséquent, élaborer de nouvelles stratégies pour ce type de travail. De plus, en étant confrontés à des interprétations différentes, les enfants peuvent remettre en cause leur compréhension, mais également argumenter s'ils pensent que le point de vue énoncé par un autre est contestable. Et ce travail de contre-argumentation est important pour les deux élèves, ou plus, qui sont en désaccord. Celui qui développe son point de vue verbalise sa démarche, et celui qui écoute peut remettre en cause sa compréhension-interprétation et comprendre pourquoi elle n'était pas cohérente. Tout cela « contribue à l'émergence et au développement de conceptions et stratégies nouvelles » (Beltrami et al., 2004, p.20). Cette activité collective est un processus de « co-élaboration », où chacun énonce ses hypothèses et ses arguments, et permet ainsi de co-construire la signification du texte. Le texte devient alors un sujet de débats et « lire n'est plus simplement extraire le sens dont le texte est porteur mais construire sa signification » (Beltrami et al., 2004, p.21).

Boiron et Bensalah (2006, p.43) considèrent que la posture d'interprète se fabrique grâce à l'étayage de l'enseignant et les échanges avec les pairs tandis que Crocé-Spinelli (2009, p.2) conçoit le débat littéraire comme « un dispositif didactique au service de la lecture interprétative ». De plus, il favorise, selon elle, la rencontre des lecteurs avec le texte ainsi que le partage de lectures personnelles au sein d'un groupe.

Le terme de débat interprétatif est apparu en 2002 dans les programmes. L'introduction de cette pratique fait suite à de nombreuses recherches, et considère que le sens d'un texte s'élabore suite aux confrontations de plusieurs lectures individuelles, au sein d'un groupe. En effet, les textes littéraires peuvent être interprétés différemment en fonction du lecteur, ses connaissances, sa culture et son expérience. Toutefois, le document Eduscol portant sur le débat littéraire interprétatif (Education Nationale, 2016, p.1), rappelle qu'il est intéressant d'opposer des lectures et interprétations individuelles, mais qu'il est indispensable de respecter « les droits du texte » (Umberto Eco), qui indiquent que toutes les interprétations ne sont pas possibles.

La fiche Eduscol sur le sujet (Education Nationale, 2016, p.4), fait des recommandations quant à la mise en œuvre de ces débats. Les points de vue donnés par les élèves doivent être justifiés et s'appuyer

sur le texte. Par ailleurs, l'enseignant doit tenir un rôle de régulateur lors de cette activité, mais doit intervenir le moins possible pour permettre un réel débat entre les élèves. Il peut néanmoins le relancer lorsqu'il estime qu'il n'avancera plus.

Ainsi, les activités collectives de discussions et débats autour d'un texte doivent donc être privilégiées aux travaux individuels dans le cadre de séances de compréhension-interprétation. Il est donc nécessaire de mener des débats interprétatifs en classe.

1.1.2 A l'école maternelle

Le débat interprétatif apparaît donc comme une activité essentielle et propice aux apprentissages en compréhension-interprétation. Il est ainsi nécessaire de mener des débats interprétatifs en classe. Néanmoins, il est fréquemment mis en œuvre à l'école élémentaire, mais encore peu utilisé en maternelle. Nous allons commencer par nous intéresser à la place de la compréhension-interprétation de textes dans les programmes de la maternelle avant d'aborder l'importance de mettre en place des débats interprétatifs dès le cycle 1.

1.1.2.1. La compréhension-interprétation dans les programmes de l'école maternelle

A l'école maternelle, le langage a une place primordiale dans les apprentissages, c'est une des priorités du cycle 1. Dans les programmes, le premier domaine d'apprentissage, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », définit les activités essentielles à mettre en œuvre autour du langage oral et écrit avec les élèves de maternelle (Education Nationale, 2021, pp. 6-11).

En premier lieu, les activités autour du langage oral sont importantes, l'enseignant de maternelle doit accompagner l'enfant dans ses premiers essais langagiers pour lui permettre d'acquérir davantage de vocabulaire et de tenir des discours de plus en plus élaborés. La prise de parole en grand groupe est également essentielle pour leur permettre d'avoir une aisance à l'oral, et oser entrer en communication pour exprimer un point de vue personnel. Les activités de compréhension, autour de textes de plus en plus longs, amènent les enfants à acquérir « une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores » (*Ibid*, 2021, p.7). Ces activités de compréhension peuvent renvoyer « à des expériences personnelles, chargées d'affectivité » (*Ibid*, 2021, p.7). La mise en place d'activités dites « de réception » qui consistent en un travail mental des élèves est nécessaire, puisque ces activités

permettent la construction d'outils cognitifs chez les enfants et notamment, l'élaboration d'images mentales à partir d'histoires fictives, lors de séances de compréhension-interprétation (*Ibid*, 2021, p.7).

L'échange entre élèves est également très important lors de séances de compréhension-interprétation d'histoires entendues, puisque cela leur permet d'apprendre à argumenter, expliquer, défendre leur point de vue, reformuler avec leurs propres mots, confronter leurs opinions, mais aussi se questionner. Tous ces actes leur permettent de co-construire une compréhension et d'interpréter l'histoire, et c'est à l'enseignant d'en faire ressortir les éléments principaux. Les situations d'échange permettent également aux enfants de travailler l'évocation, et ainsi s'exercer à formuler des productions orales de plus en plus fluides et organisées (*Ibid*, 2021, pp.7-8).

Ensuite, concernant le langage écrit, à l'école maternelle, l'enfant doit être confronté régulièrement à la langue de l'écrit, différente du discours oral. Les livres et albums sont d'excellents supports pour découvrir la langue, et également impliquer les élèves dans des situations de compréhension-interprétation autour d'histoires. La lecture est bien entendue réalisée par l'enseignant, et il a également pour rôle de conduire les échanges qui en résultent. Ces activités permettent « une entrée progressive dans la culture de l'écrit » et ainsi une préparation à l'école élémentaire (*Ibid*, 2021, p.9).

Pour finir, dans les attendus de fin de maternelle, au sujet de la compréhension, les élèves doivent être capables de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Et également « raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue » (*Ibid*, 2021, p.11).

Ainsi, le programme de l'école maternelle a pour objectif la compréhension de récits mais ne fait pas mention d'activités d'interprétation de ces récits.

1.1.2.2. L'intérêt des débats interprétatifs au cycle 1

En réalité, à l'école maternelle, les activités d'interprétation à partir d'albums ne sont pas beaucoup abordées en classe, et par conséquent, il n'existe pas beaucoup d'études à ce sujet.

D'après Boiron et Bensalah (2006, p.42), les activités de compréhension-interprétation sont encore trop centrées sur les cycles 2 et 3. Mais, la lecture d'albums est une activité très récurrente et ritualisée en cycle 1. Dans leur étude, elles ont mis en lumière les processus qui aident les enfants à entrer dans une posture d'interprète c'est-à-dire « la façon dont le lecteur comprend et s'approprie le contenu

narratif, en dialoguant avec l'auteur, au-delà du texte et au-delà des mots » (2006, p.43). De leur point de vue, cette activité d'interprète peut s'acquérir dès l'école maternelle grâce notamment aux interactions avec les pairs et l'adulte. Les enfants pré-lecteurs peuvent donc s'adonner à des activités de compréhension et d'interprétation très tôt, mais il faut un accompagnement et une méthodologie adaptée de la part de l'enseignant.

Pour Boiron (2010, p.105), ces vingt dernières années, les activités de lecture sont devenues très importantes à l'école maternelle, et cela est observable autant dans les programmes que dans l'offre d'œuvres disponibles. Par conséquent, les activités qui en découlent se sont également diversifiées et multipliées. Ainsi, selon elle, pour permettre aux enfants d'entrer dans l'interprétation des textes, il faut que l'enseignant maîtrise deux savoir-faire indispensables. Tout d'abord, la lecture à voix haute, qui constitue un premier éclairage interprétatif pour les élèves. Mais également la sollicitation d'échanges langagiers entre les élèves à propos du texte lu, pour co-construire la signification du texte, grâce à une collaboration dans la communauté de lecteurs (2010, p.108).

Giasson (1990, p.65) considère que les enfants de maternelle ne sont pas assez sollicités dans des activités d'inférence, car on estime que ce n'est pas à leur portée. En réalité, la capacité à faire des inférences commence tôt, mais pour les jeunes enfants, il est nécessaire que les informations à « assembler » soient proches. Ils ont donc besoin d'un étayage de la part de l'enseignant pour que l'activité soit à leur portée. La capacité à faire des inférences se développe avec l'âge mais également grâce à l'enseignement, il est donc nécessaire de la travailler dès la maternelle pour que les enfants la maîtrisent dans les cycles supérieurs (1990, p.65).

Enfin, pour Beltrami et ses collaborateurs (2004, p.26), il est nécessaire de « stimuler une approche interprétative » dès le cycle 1, et ainsi amener les élèves à tisser des liens pour construire la signification du texte. Il n'est donc pas profitable pour les enfants de hiérarchiser les activités, il faut, dès le début de la scolarité, réaliser des activités d'interprétation.

1.1.3. Parcours Problema Littérature

Des recherches ont été menées sur la manière d'enseigner la compréhension-interprétation à l'école. Schmehl-Postai et al. (2014) ont construit le parcours Problema Littérature comme moyen d'enseigner la compréhension-interprétation à l'école. Pour les auteurs de ce dispositif didactique, enseigner la compréhension-interprétation aux élèves c'est identifier le problème posé par le texte et le résoudre (2014, p.135).

Ce dispositif didactique est basé sur trois moments importants qui ont lieu au cours de l'étude d'une œuvre en classe. En premier lieu, l'entrée dans l'œuvre, puis l'avancée dans la lecture constituée de pauses de régulation et enfin l'issue de la lecture. Nous allons, par la suite, développer en quoi consiste chacun de ces trois temps.

Tout d'abord, le premier temps, l'entrée dans l'œuvre, permet aux élèves de s'imprégner du thème et ils sont amenés, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, à commencer à poser le problème et la question figurée du texte. Les auteurs (Schmehl-Postaï, Simon et Huchet, 2014, p.137) emploient le terme de « lecture problématologique », terme développé par Meyer (2001), c'est-à-dire étudier le texte sous l'angle d'une ou plusieurs questions figurées. Le lecteur pourra y répondre, non pas avec des éléments explicites du texte, mais avec ce que sa compréhension-interprétation du texte lui aura apporté comme éléments de réponse, et également sa propre vision des choses à propos de ce problème.

Par la suite, l'avancée dans la lecture, constituée de « pauses de régulation et de compréhension », permet d'engager des débats interprétatifs à partir de nœuds de compréhension (Schmehl-Postaï et al., 2014, p.137). En effet, en amont du parcours de lecture de l'œuvre avec les élèves, le professeur analyse cette dernière afin de faire émerger des nœuds de compréhension qui seront source de débats interprétatifs. Sur la base de cette analyse, l'enseignant programme dans le parcours (séquence didactique) des pauses de régulation au cours desquelles les élèves pourront explorer le problème du texte par le biais « d'activités de rappel, d'anticipation ou de transposition » (Schmehl-Postaï et al., 2014, pp.137-138). Chacune de ces activités recouvre une fonction bien particulière :

- En premier lieu, le rappel a pour objectif d'aider à la construction d'une représentation mentale de l'histoire. Cela nécessite donc de se remémorer ce qui a été précédemment lu. Cette activité s'effectue de manière collective avec un retour permanent au texte. Elle est différente de la répétition puisque le lecteur s'approprie les éléments du texte pour créer des « données nouvelles » qui respectent le sens du texte (Schmehl-Postaï et al., 2015, p.185). Cette reformulation oblige le lecteur à sélectionner les éléments qui lui semblent les plus pertinents et à les réorganiser en un tout cohérent, c'est une véritable activité cognitive. Elle lui permet aussi de se positionner par rapport à sa compréhension, et d'argumenter son point de vue lors de la confrontation collective. Les éléments énoncés par les lecteurs au cours d'activités de rappel de récit permettent à l'enseignant d'évaluer la compréhension-interprétation que les élèves ont acquis du texte, et de situer où ils en sont par rapport à l'avancée de la lecture (Schmehl-Postaï et al., 2015, p.186). Pour Giasson (1996, p.111), cette activité développe chez les élèves des capacités de compréhension, de narration, d'aisance à l'oral, mais également des compétences inférentielles. Elle a, par ailleurs, développé des critères pour

évaluer le rappel de l'élève. Cette évaluation s'étend sur cinq niveaux, le premier étant le plus faible et le cinquième, le plus élevé. Le niveau 1 correspond à un rappel incomplet, qui manque de cohérence ou encore incompréhensible. Dans le niveau 2, l'élève effectue un rappel de récit comportant certaines idées principales mais aussi des informations non pertinentes. Le rappel est assez compréhensible et complet. Le niveau 3 correspond à un niveau intermédiaire. Pour le niveau 4, lors du rappel, l'élève donne les informations principales et secondaires du texte ainsi que d'autres éléments pertinents. Son rappel est complet et compréhensible. Enfin, le niveau 5 correspond non seulement à ce qui vient d'être énoncé mais l'élève va également au-delà du texte (*Ibid*, p.119).

- La seconde activité recommandée est l'anticipation. Cela demande à l'élève d'imaginer une suite au texte lu, celle-ci devant être cohérente et en adéquation avec ce qui a déjà été lu. Selon les créateurs du Parcours Problema (Schmehl-Postaï et al., 2014), l'enseignant ne doit pas valider ou invalider les hypothèses des élèves, mais vérifier la cohérence avec le texte et les éléments déjà lus. Ensuite, il est possible de confronter les points de vue de différents élèves en réalisant des retours au texte, dans le but de justifier ces anticipations. D'après Giasson (1996, p.138), des activités d'anticipation agissent sur la motivation et l'engagement du lecteur dans l'œuvre mais également sur sa compréhension qui s'enrichit. Au cours de ces tâches, le plus important n'est pas que les élèves trouvent la suite réelle de l'histoire, mais qu'ils argumentent et débattent sur les éléments qui leur ont permis d'imaginer telle ou telle suite (Schmehl-Postaï et al., 2015, pp.187-188).

- Enfin, la transposition est une activité de création autour de l'album lu en changeant certains personnages, lieux ou temporalités (Schmehl-Postaï et al., 2014, p.139). Cette tâche comporte un aspect plus créatif comparé à la tâche d'anticipation, même si elle est contrainte par certains critères et doit respecter l'énoncé source, il s'agit de « re-jouer » le récit. (Schmehl-Postaï et al., 2014, p.139). Elle permet donc une certaine évaluation de la compréhension-interprétation d'après Michel Fabre, et notamment la compréhension de la thèse du texte et des mécanismes rhétoriques (stylistiques et argumentatifs) (1989, p.113). Cette dernière activité peut, elle aussi mener au débat interprétatif, où les élèves pourront discuter des données relevées par les uns et les autres pour réaliser cette transposition (Schmehl-Postaï et al., 2015, p.188).

Pour finir, l'issue de la lecture est souvent réalisée autour d'un débat interprétatif final, permettant à chaque élève de se positionner selon sa vision du monde, par rapport à la question figurée posée par le récit (Schmehl-Postaï et al., 2014, p.138).

1.2. Les gestes professionnels favorables au débat interprétatif

Pour Boiron et Bensalah (2006), le dialogue avec l'adulte et les pairs aide l'enfant à entrer dans une démarche d'interprétation. L'enfant va pouvoir prendre conscience, via cet échange, que tous n'ont pas le même point de vue à propos de l'histoire. Grâce à ces discussions, ils se détachent peu à peu du texte et se livrent à des interprétations, au sujet desquelles ils peuvent débattre (*Ibid*, pp.46-47).

Pour mener le débat interprétatif, l'enseignant réalise un certain nombre de gestes professionnels. Le geste professionnel est défini comme « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre » (Morel et al. 2015, p.66). Dans le cadre de la compréhension-interprétation, ceux-ci ont été mis en évidence par des auteurs tels que Crocé-Spinelli (2009), Jorro et Crocé-Spinelli (2010) ou encore Boiron (2010). Bien que cette dernière n'ait pas étudié le débat interprétatif, les pratiques qu'elle met en lumière sont censées faciliter la compréhension-interprétation des élèves.

Bien que ces études portent toutes sur les gestes professionnels favorisant le développement de l'interprétation chez les élèves, elles n'ont cependant pas été réalisées auprès d'élèves du même âge. Cela peut parfois induire des divergences quant aux conduites à mener. Ainsi, la recherche menée par Crocé-Spinelli (2009) et celle de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) s'appuient sur des données recueillies auprès d'élèves du cycle 3 et concernent plus généralement l'école élémentaire. La recherche de Boiron (2010), quant à elle, porte sur des élèves de l'école maternelle.

Les gestes mis en évidence par ces auteures sont définis ci-dessous et répartis en plusieurs catégories : mise en place de l'activité, valorisation de la posture du lecteur, amplification de la parole interprétative, accompagnement d'une communauté de lecteurs, retenue éthique, dramatisation de la lecture et enfin lien texte-image (Boiron, 2010 ; Crocé-Spinelli, 2009 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010).

1.2.1. Mise en place de l'activité

Tout d'abord, au début de l'activité, des gestes de mise en place sont effectués par l'enseignant. Ils sont qualifiés de « gestes d'enrôlement d'une communauté de lecteurs » par Jorro & Crocé-Spinelli (2010, p.132). Ces gestes prennent place en début de séance, lorsque le débat interprétatif va débiter. Le professeur des écoles commence alors par présenter l'activité de débat interprétatif aux élèves. Ici, l'enseignant prépare les élèves à ce qui va suivre. Pour cela, il présente ou rappelle aux élèves les

modalités de prise de la parole tout en leur précisant qu'ils sont libres de demander la parole ou non. Il se montre également à l'écoute des élèves.

Par ces gestes, le professeur et les élèves tentent de créer un climat de confiance où les élèves se sentiront en sécurité afin que chacun puisse exprimer ses opinions, pensées et interprétations, s'il le souhaite (*Ibid*, p.132).

Après la présentation de l'activité et des règles, le professeur peut lire une partie de l'album. Un aspect important à penser et étudier concerne alors la lecture à haute voix.

1.2.2. Lecture à voix haute

D'après Boiron (2010), la lecture à haute voix de l'enseignant représente un réel aiguillage pour l'interprétation que les élèves pourront faire du texte. En effet, à l'école maternelle, la lecture réalisée par le professeur des écoles est rarement neutre, ce dernier utilisant notamment des « procédés de dramatisation » (Boiron, 2010, p.108). Cette lecture dramatisée est une adaptation du texte selon l'interprétation de celui-ci par l'enseignant et cela constitue une réelle aide offerte aux élèves pour comprendre et interpréter le texte. Cette dramatisation est nécessaire puisque les élèves de maternelle, à l'inverse de la plupart des lecteurs autonomes, ne parviennent pas à accéder seuls à la valeur illocutoire, l'implicite d'un texte, ainsi qu'à certains éléments tels que la signification de mots complexes.

La dramatisation de la lecture se traduit de différentes manières. Tout d'abord, le professeur marque des pauses à des moments qu'il juge opportuns en plus de celles induites par la ponctuation du texte. Ces pauses permettent aux élèves de repérer les éléments que l'enseignant juge saillants, notables dans l'histoire. L'enseignant ajoute également certaines intonations non précisées par le texte. Enfin, il peut théâtraliser, changer la tonalité de sa voix (e.g. lire avec une voix plus grave ou plus aiguë) lorsqu'un personnage parle ou bien quand le narrateur intervient (*Ibid*, pp.108-113)

Par ce type de lecture, le professeur des écoles aide les élèves à distinguer et repérer les personnages de l'histoire ainsi qu'à percevoir leurs caractéristiques, leurs sentiments, leur personnalité, leurs motivations etc. Il tente de rendre explicite ce qui ne l'est pas dans le texte (e.g. le fait que les oiseaux battent des ailes pour signifier qu'ils sont contents dans l'album « *Bébés chouettes* »). Ce n'est pas une simple lecture proposée par le professeur mais une « interaction entre la lecture interprétative du texte, le texte lui-même et les élèves » (Boiron, 2010, p.110).

La dramatisation de la lecture à voix haute montre, de la part de l'enseignant, qu'il sait que les élèves sont capables de comprendre mais aussi qu'il est conscient de leurs capacités. Ce geste constitue donc un réel étayage du professeur des écoles qui encourage ses élèves de maternelle à chercher à comprendre l'implicite de l'histoire à partir de la lecture dramatisée proposée (Boiron, 2010, pp.108-113).

Cette dramatisation de la lecture ne fait pas consensus auprès des chercheurs. En effet, Jorro & Crocé-Spinelli (2010) considèrent, au contraire, que le professeur des écoles ne doit pas réaliser une lecture orale « trop personnelle » (*Ibid*, p.132). Celle-ci doit être la plus neutre possible afin de laisser les élèves construire leur propre interprétation du texte (*Ibid*, p.132). Ces auteures s'opposent donc à la dramatisation de la lecture à haute voix préconisée par Boiron (2010). Cependant, cette analyse concernant des élèves de cycle 3, ce désaccord provient probablement de la différence de développement et de maturité entre des élèves de maternelle et des élèves de cycle 3.

Les professeurs des écoles peuvent donc s'appuyer sur la façon de lire l'album pour aider les élèves à comprendre et interpréter le récit. Ils peuvent également s'appuyer sur les images de l'album et faire des liens entre le texte et les illustrations.

1.2.3. Lien texte-image

En plus de l'importance de la dramatisation de la lecture pour les élèves maternelle, Boiron (2010) a mis en évidence un autre type de geste professionnel : « convoquer les images de l'album » (p.113).

Les images de l'album permettent aux élèves d'entrer dans l'histoire mais aussi de maintenir leur attention tout au long du récit. Ainsi, pour Boiron (2010), plusieurs choix s'offrent aux enseignants quant à la monstration des images aux élèves (*Ibid*, p.113). Le professeur des écoles réalise ce choix à partir de son analyse de l'œuvre. Selon l'option choisie, l'élève développe des postures de lecteur différentes.

La première possibilité consiste à montrer toutes les images avant la lecture du texte. Sous cette modalité, l'élève observe les illustrations et, ne connaissant pas l'histoire de l'album, il construit sa propre version du récit qu'il pourra vérifier par la suite lors de la lecture de l'œuvre. La seconde option offerte à l'enseignant est de lire l'entièreté de l'album avant de faire découvrir les images aux élèves. Ceci n'est possible qu'après une analyse fine de l'œuvre et de ses illustrations. Dans ce cas, cela incite l'élève à se détacher des illustrations et à comprendre l'histoire uniquement à partir des mots. L'élève développe sa capacité à construire des images mentales de l'œuvre, ce qui lui sera

particulièrement utile pour la lecture de textes dépourvus d'illustrations. Enfin, l'enseignant peut montrer les images en même temps qu'il lit l'histoire. Les auteurs et illustrateurs construisent les albums pour qu'ils soient lus de cette manière. Cette option permet de garder soutenue l'attention des élèves (Boiron, 2010, p.113 ; Ministère de l'Education Nationale, 2017, pp.6-7).

Bien que les images de l'album facilitent la compréhension des élèves, ces derniers ont tout de même besoin d'un étayage de la part de l'enseignant pour extraire les bonnes informations de cette image. Ainsi, la compréhension d'une image d'album n'est pas si simple et « relève d'un décodage, de connaissances et de savoir-faire » (Boiron, 2010, p.114).

Le professeur des écoles entreprend un certain nombre de gestes pour aider les élèves à cela. Il peut, par une question ou en pointant un élément du doigt, amener les élèves à centrer leur attention sur une image permettant ainsi de construire une interprétation. Le professeur peut également s'appuyer sur la représentation d'un personnage sur l'illustration afin d'amener les élèves à se poser des questions sur les émotions ressenties par celui-ci mais aussi ses pensées. L'enseignant encourage l'élève à faire des liens entre l'image et le texte (Boiron, 2010, pp.113-116).

Ainsi, les illustrations de l'album représentent un véritable atout pour les élèves dans la compréhension-interprétation du récit et dans la construction de liens entre le texte et l'image, à condition qu'ils reçoivent un étayage de l'enseignant dans ces processus. Pour cela, le professeur « mobilise ses propres savoir-faire de l'image et du texte » (Boiron, 2010, p.119).

D'autres gestes professionnels ont été mis en évidence par Crocé-Spinelli (2009) et Jorro et Crocé-Spinelli (2010) en cycle 3 mais peuvent tout de même être mis en œuvre à l'école maternelle.

1.2.4. Valorisation de la posture du lecteur

Crocé-Spinelli (2009) a, elle aussi, mis en lumière plusieurs catégories de gestes réalisés par l'enseignant et qui sont favorables au développement de l'interprétation.

Tout d'abord, le fait de valoriser la parole de l'élève lui permet de développer le processus d'interprétation. Ce geste se décline en deux processus.

En premier lieu, l'enseignant accueille ce que dit l'élève soit en adoptant une attitude silencieuse d'attente encourageant la prise de parole par le biais de comportements non verbaux (e.g. regard), soit en donnant la parole à un élève qui la demande. Le professeur peut également encourager un

élève à prendre la parole s'il voit que celui-ci chuchote ou hésite à prendre la parole. Ces modalités peuvent se suivre. Cette posture montre une capacité du professeur à gérer l'imprévu. En effet, en donnant la parole aux élèves qui la demandent, l'enseignant s'adapte aux souhaits des élèves de prendre la parole ou non. Cela incite aussi les élèves à ne pas craindre de prendre la parole devant le groupe et renforce la construction d'un climat de confiance et de sécurité au sein de la classe (Crocé-Spinelli, 2009, pp.6-8).

En second lieu, le professeur accompagne la parole du lecteur par le biais de comportements verbaux ou non verbaux montrant ainsi son soutien à l'élève à partir de ses paroles ou en lui demandant d'aller plus loin. Pour cela, il peut soutenir la parole à l'aide de hochements de tête par exemple ou de manifestations verbales (e.g. « oui », « mum mum »). L'enseignant s'abstient également de manifester des signes d'attente ou d'impatience. Conscients de la signification de ces gestes, les élèves perçoivent ainsi la concentration, l'attention, l'écoute et l'intérêt accordé par l'enseignant à leur parole ce qui les encourage à développer leur parole. L'enseignant peut également demander à l'élève une « explicitation réflexive » (Crocé-Spinelli, 2009, p.7) à l'aide de questions telles que « pourquoi tu dis ça ? ». Cela montre la volonté du professeur à tenter de comprendre la source de son propos et pousse l'élève à se référer au texte. Ce geste permettrait donc de développer le processus interprétatif puisque cela valorise l'élève tout en l'incitant à mettre en lien le texte et sa subjectivité (Crocé-Spinelli, 2009, pp.6-8 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p.132).

Ainsi, cette valorisation de la posture du lecteur peut prendre différentes formes : verbales ou non verbales ; neutres ou explicites, et se traduire par des gestes de l'enseignant qui peuvent aller du simple soutien à la demande d'explicitation en passant par des demandes de clarification. L'objectif reste cependant le même à savoir reconnaître l'élève en tant que lecteur, le valoriser et lui permettre de développer sa pensée et son interprétation (Crocé-Spinelli, 2009, pp.6-8 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p.132).

1.2.5. Amplification de la parole interprétative

L'auteure fait ensuite émerger « l'amplification de la parole interprétative » (Crocé-Spinelli, 2009, p.8).

Par ces gestes, l'enseignant valorise un discours marquant, important afin que le groupe et l'élève entendent ce processus de lecture, cette interprétation. Pour cela, à nouveau, le professeur demande une explicitation à l'élève tout en reformulant son propos. Ainsi, l'élève entend ce qu'il dit et peut

compléter ses paroles, se référer au texte et s'appuyer dessus pour justifier ses dires. L'enseignant, à l'aide de questions telles que « ah ? », « comment ça ? », montre sa surprise mais aussi son intérêt et encourage l'élève à poursuivre, creuser son interprétation. Le professeur peut également utiliser des questions telles que « comment ça ? ». Lorsqu'un problème de compréhension émerge et que l'enseignant et ses élèves ne parviennent pas à le résoudre par le biais du débat interprétatif, ils se réfèrent alors au texte afin de trouver une solution. Enfin, ce geste professionnel peut permettre de faire émerger des divergences de point de vue entre les élèves (Crocé-Spinelli, 2009, pp.8-9 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, pp.132-133).

Par ces gestes d'amplification de la parole, le professeur « valorise la posture de chacun des lecteurs, amplifiant les divergences de lectures et dynamise (...) le processus de lecture collectif » (Crocé-Spinelli, 2010, p.9).

Par ailleurs, dans le même registre, la reprise des propos de l'élève par l'enseignant peut prendre deux formes différentes. Le professeur peut simplement répéter le discours de l'élève en utilisant les mêmes termes ou bien reformuler ses propos avec des dénominations différentes, pouvant être plus précises ou plus adéquates (Sauvaire et al., 2020, p.236).

L'enseignant ne doit pas seulement valoriser la posture de lecteur de l'élève et tenter d'amplifier sa parole interprétative, il doit également accompagner, de manière collective, une communauté de lecteurs dans le processus interprétatif.

1.2.6. Accompagnement d'une communauté de lecteurs

L'auteure mentionne également « l'accompagnement d'une communauté de lecteurs » (Crocé-Spinelli, 2009, p.9). Le processus interprétatif se construit de manière collective, l'enseignant met donc en œuvre un certain nombre de gestes dans ce cadre, ce but.

Pour cela, il partage avec les autres élèves l'interprétation d'un d'entre eux, leur demande s'ils partagent le même avis ou encore fait appel à la mémoire collective. L'enseignant peut aussi énoncer une lecture déjà évoquée et au sujet de laquelle les élèves sont d'accord (e.g. « vous avez trouvé ... »). Cette catégorie est marquée par des relances de l'activité de débat et des propositions d'entrée dans le texte ou le débat différentes de celles déjà énoncées. L'enseignant met également en évidence les éléments importants, les catégories qui structurent l'organisation du débat. Enfin, au niveau de son discours, le professeur veille à utiliser des pronoms qui se veulent fédérateurs et donnant le sentiment

d'appartenir à un groupe tels que « on » ou « vous » (Crocé-Spinelli, 2009, pp.9-10 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, pp.132-133).

Le professeur accompagne les élèves à réfléchir et construire ensemble l'interprétation (Crocé-Spinelli, 2009, pp.9-10 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, pp.132-133).

Il doit également adopter une certaine posture et montrer qu'il fait preuve de retenue éthique.

1.2.7. Retenue éthique

Enfin, cette dernière catégorie concerne la posture de l'enseignant lui-même. En effet, les auteures préconisent, de la part du professeur, de mettre en œuvre un certain nombre de gestes montrant qu'il fait preuve d'éthique. Elles parlent plus précisément de « retenue éthique » (Crocé-Spinelli, 2009, p.11).

En adoptant une retenue et neutralité vis-à-vis des élèves, ceux-ci se sentent libres et n'ont pas peur de prendre la parole devant le groupe. Cette posture de l'enseignant montre également la qualité de son écoute mais aussi qu'il respecte l'élève, sa parole et qu'il l'encourage à poursuivre. Cela contribue à la construction d'une relation de confiance entre le professeur et ses élèves et du climat de sécurité nécessaire à la conduite du débat interprétatif (*Ibid*, p.11).

Cette neutralité et retenue se traduit notamment par des manifestations verbales telles que « mum mum », « d'accord ». Pour Crocé-Spinelli (2009), le professeur ne doit pas valider ou invalider les propositions de ses élèves (p.11). A l'inverse, Sauvaire et al., (2020) ont constaté que les enseignants du secondaire ont tendance à valider le discours d'un élève afin de l'encourager à poursuivre ou bien, au contraire, invalider l'interprétation afin de lui signaler qu'il fait une erreur. Ces auteurs ont ainsi inscrit ce geste dans la grille d'analyse de leur étude sur les gestes professionnels dans le cadre du débat interprétatif en lycée (*Ibid*, pp.238-239).

Par ailleurs, les interventions du professeur ne sont pas des assertions mais des interrogations ou propositions. Lors de ses reformulations, il veille à demander l'approbation aux élèves quant à la conformité des propos à leurs pensées afin de s'assurer qu'il ne trahit pas le discours de l'élève. De plus, l'enseignant se garde d'exposer son propre point de vue. Il manifeste également sa reconnaissance de l'élève lorsque, au cours d'une reformulation, il nomme l'élève auteur du discours original (Crocé-Spinelli, 2009, p.11 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p.133).

À l'aide de toutes ces attitudes et gestes professionnels, l'enseignant valorise la posture de lecteur des élèves, les encourage et favorise le développement du processus interprétatif (Crocé-Spinelli, 2010).

2. Méthodologie

2.1. Choix de l'album et analyse

L'album qui est au cœur de la séquence de compréhension-interprétation construite s'intitule « *Bébés Chouettes* » de Martin Waddell et Patrick Benson, publié en 1992 aux éditions de l'Ecole des Loisirs.

Cet album raconte l'histoire de trois bébés chouettes, Sarah, Rémy et Lou. Une nuit, elles se réveillent et découvrent que leur maman n'est plus là. Elles réfléchissent et se posent des questions, tandis que Lou, la plus jeune, exprime son besoin de voir sa maman. Elle répète « *Je veux ma maman* » à de nombreuses reprises tout au long de l'histoire. Les chouettes sortent du nid, elles attendent. Nous pouvons repérer l'ordre de naissance au sein de la fratrie des bébés chouettes grâce à leur positionnement sur les branches sur l'image (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, p.86) ainsi que le texte de l'album (grande pour Sarah, petite pour Rémy et une vieille tige pour Lou). Sarah, la plus âgée, tente de rassurer son frère et sa sœur en émettant des hypothèses sur ce que la maman est partie faire (chercher des souris et d'autres bonnes choses). On ressent la peur et l'inquiétude des personnages à travers le texte et les images, mais aussi la solidarité entre les frères et sœurs. La plus grande fait preuve de courage et se comporte comme une grande sœur protectrice en rassurant les plus petits et propose à son frère et sa sœur de se mettre tous sur la même branche. Les bébés chouettes se serrent les coudes et font le vœu de retrouver leur maman. Lorsqu'elle revient, le sentiment d'inquiétude laisse place à la joie de retrouver leur maman. L'apaisement se lit dans leurs yeux et la petite Lou confie cette fois « *J'aime ma maman* ».

Comme énoncé précédemment, il est nécessaire que le professeur analyse l'œuvre avant de mener son enseignement afin d'identifier les nœuds de compréhension de l'album. Cela permettra de réaliser des pauses de régulation aux moments les plus opportuns et nécessaires pour construire la compréhension-interprétation (Schmehl-Postaï et al., 2014, pp.137-138). Notre analyse de l'album « *Bébés Chouettes* » est la suivante.

Cet album peut être lu en maternelle, particulièrement au cours de l'année de petite section pour traiter de la séparation avec les parents lors de la première année de scolarisation. Il aborde les thèmes de la famille, l'inquiétude des enfants en l'absence de leur mère, l'angoisse de la séparation entre les parents et leurs enfants, la solidarité entre frères et sœurs, l'angoisse de la perte d'un être cher.

C'est un récit qui inquiète, la maman a disparu, les bébés chouettes ont peur. Le fait que l'histoire se déroule la nuit renforce ce sentiment d'inquiétude, les couleurs sombres des images en témoignent. Les illustrations de l'album permettent aussi de voir les émotions des chouettes, angoisse et

inquiétude mais aussi soulagement et amour. Puisque l'intention réelle de l'ouvrage est de rassurer les enfants, à la fin, la maman revient et les bébés sont heureux. Les mamans reviennent toujours et quand elles partent c'est pour aller travailler.

Les images sont illustratives et toujours en rapport avec le texte. Le texte est toujours placé à gauche de la page et l'illustration prend les deux pages. La couleur d'écriture change tout au long de l'histoire, elle est jaune au début et à la fin. Quand la maman n'est pas là, elle est bleue.

Dans cet album, chacun des trois bébés chouettes a un rôle bien particulier. Sarah, l'aînée est la grande sœur protectrice, elle émet des hypothèses sur ce que la maman est partie faire et rassure son petit frère et sa petite sœur. Rémy, le second, répond aux hypothèses de la grande sœur. Et enfin Lou, la plus jeune a besoin d'être rassurée et répète toujours qu'elle veut sa maman. On voit nettement, grâce aux images, la différence de taille entre les trois bébés chouettes, et qui est le plus grand et le plus petit.

Le niveau de langue est basique et adapté aux tout-petits, le texte a une structure répétitive, et favorise ainsi la mémorisation et la compréhension des jeunes enfants. On retrouve également une répétition au sein des dialogues, ce qui en fait un conte en randonnée. Une chouette pose une hypothèse, la seconde y répond, et la troisième, la plus jeune, répète toujours la même chose (« *Je veux ma maman* »). Les répétitions rendent l'histoire attrayante pour les enfants qui attendent le dénouement de l'histoire, d'autant plus que les personnages ont toujours les mêmes rôles dans les dialogues. Cette structure répétitive est rassurante et invite à la participation du jeune enfant. Il ne peut pas encore lire, mais il peut facilement prendre part à l'histoire, puisqu'il mémorise le dialogue répétitif dès la deuxième occurrence. Cela implique l'enfant pré-lecteur dans l'acte de lecture.

Par ailleurs, la phrase « *Toutes les chouettes réfléchissent beaucoup* », est répétée à plusieurs reprises dans le texte, comme une ritournelle. Elle peut être vue comme un regard moqueur de la part du narrateur. L'objectif est de montrer que les chouettes, tout comme les humains, se questionnent beaucoup, font des suppositions et craignent toujours le pire mais que cela leur permet aussi de trouver des solutions pour se rassurer et apprendre à attendre le retour des parents.

Les mots « *PARTIE* », « *ET ELLE RENTRA* » et « *QUE D'HISTOIRES* » sont en majuscules. En effet, ces passages constituent de véritables enjeux dramatiques lors de l'histoire et cela a pour effet d'insister sur leur importance.

Cette histoire invite les jeunes enfants à se mettre à la place des bébés chouettes. En effet, tout comme les personnages du livre, la journée, les enfants sont séparés de leurs parents. Ils vont à l'école et les

parents partent au travail mais le soir, ils finissent par revenir, et retrouver leurs enfants. Les parents doivent aller travailler pour subvenir aux besoins de leurs enfants, tout comme la maman chouette qui est partie chercher à manger. C'est donc un processus d'identification qui se met en place, mais également de distanciation puisque les enfants comprennent alors que cela ne sert à rien de pleurer toute la journée, comme Lou qui répète « *Je veux ma maman* ». Les parents finissent toujours par revenir le soir, et si les enfants comprennent cela, ils peuvent sortir grandis de l'histoire.

2.2. Présentation de la séquence

Nous avons construit une séquence (cf. Annexe 2) de quatre séances autour de l'album *Bébés chouettes* de Martin Waddell et Patrick Benson (1992). Cet album pose une question figurée qui est celle de la séparation des enfants avec leurs parents, nécessitant donc un travail d'interprétation avec les élèves.

La première séance débute par la découverte de la première de couverture accompagnée de questions pour une découverte de l'album puis la lecture des premières pages. Les trois autres séances correspondent à la lecture de quelques pages accompagnées de questions de compréhension-interprétation sur ce qui a été dit, sur les émotions ressenties par les personnages, les raisons de leurs actions etc. Il y a également des activités de rappel de récit à chaque début de séance et des activités d'anticipation dans quelques séances (en fin de séance).

Cette séquence a été mise en œuvre dans la classe de stage de Carolane durant la semaine 49 (du 6 au 10 décembre). Ce stage s'est déroulé dans l'école S.-E, dans la circonscription de Couëron-Savenay, au nord de Nantes. Il s'agit d'une commune rurale, avec une population issue des classes moyennes et aisées. Cette école comporte douze classes pour environ trois cents élèves. La classe concernée est une classe de PS-MS, répartie ainsi : neuf MS et dix-huit PS.

Les séances ont toutes été menées en classe entière, les enfants étant très attentifs dès la première séance et pour toute la durée de la séquence. Les élèves étaient assis sur les bancs, placés en arc de cercle autour de l'enseignante, et quelques élèves étaient assis par terre devant elle. Les images ont été présentées au fur et à mesure de l'album, après la lecture de la page concernée.

Le tableau qui suit présente brièvement les activités menées au cours de chacune des séances. Les fiches de préparation complètes sont en annexe pp. 96-103 (cf. Annexe 2).

Tableau 1 : Déroulement des séances en résumé

Séance 1	Découverte et travail autour de la première de couverture : ce sont des chouettes, des bébés, description, lieu de l'histoire, moment de l'histoire, émotions. Lecture de la p.1 et début de la p.3 (jusqu'à « partie »). Questions de compréhension-interprétation. Anticipation.
Séance 2	Rappel de récit. Lecture des pp.3, 4, 5, 6. Questions de compréhension. Lecture des pp. 7 et 8. Lien texte-image et compréhension-interprétation. Lecture des pp. 9 et 10. Questions de compréhension-interprétation.
Séance 3	Rappel de récit. Lecture des pp.11, 12, 13, 14. Questions de compréhension-interprétation. Lecture des pp. 15, 16, 17, 18. Anticipation.
Séance 4	Rappel de récit. Lecture des pp. 19, 20, 21, 22. Questions de compréhension-interprétation.

2.3. Question de recherche

Suite à la revue de la littérature, nous avons constaté que peu de recherches avaient été conduites concernant le débat interprétatif à l'école maternelle et la caractérisation des gestes professionnels à réaliser dans ce domaine. Des grilles ont été construites pour analyser ces gestes à l'école élémentaire ou même dans le secondaire mais nous n'avons pas trouvé de grille de ce type pour l'école maternelle dans le domaine de la littérature. Il nous a donc paru nécessaire de mener une réflexion sur le débat interprétatif en maternelle et pour cela, de caractériser les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant. Cette recherche permettrait de prendre conscience de ce qu'il est pertinent de faire ou non au cours d'un débat interprétatif à l'école maternelle et ainsi de prendre cela en compte dans les pratiques enseignantes futures. A la lumière de cela et suite à la réalisation de la séquence en classe avec les élèves, une question de recherche a émergé. Notre question de recherche est donc la suivante : En quoi une caractérisation des gestes professionnels peut-elle aider les enseignants à faire évoluer leur pratique dans la conduite des débats interprétatifs en maternelle ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons émis des hypothèses qui vont nous permettre d'investiguer la recherche. Ces hypothèses sont en lien avec la caractérisation des gestes professionnels, les apprentissages que permettent les interventions de l'enseignant, mais également les conditions du débat interprétatif en maternelle, et le rôle de l'enseignant dans ce dernier.

Nos hypothèses sont les suivantes :

H1 : La caractérisation des gestes professionnels permet de prendre conscience de la qualité et de la quantité des interventions qui favorisent les apprentissages des élèves en compréhension-interprétation.

H2 : Les questions guidées de compréhension-interprétation facilitent la compréhension-interprétation des élèves de maternelle dans le cadre du débat interprétatif.

H3 : La compréhension-interprétation d'un album est une activité collective, qui nécessite un enrôlement du groupe dans l'activité de la part de l'enseignant.

H4 : La caractérisation des gestes professionnels permet de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement du débat interprétatif, ce dernier nécessitant peu d'interventions de l'enseignant.

H5 : La conduite du débat interprétatif en maternelle nécessite plus d'interventions de la part de l'enseignant pour guider les élèves.

H6 : Les gestes d'accompagnement de la parole du lecteur de la part de l'enseignant permettent à l'élève de développer ses propos et d'aller plus loin dans sa compréhension-interprétation.

Les données qui vont nous permettre de répondre à ces hypothèses ainsi qu'à notre question de recherche ont été recueillies lors de la mise en place de la séquence présentée précédemment, avec une classe de PS-MS. Les données recueillies portent donc sur une situation construite, puisque nous avons nous-mêmes élaboré la séquence avant de la mettre en place avec les élèves. Nous avons utilisé la méthodologie de l'observation pour notre recueil de données. Il s'agit d'une observation directe, puisque Carolane a prélevé les observations directement sur le terrain.

Les données ont été recueillies à l'aide d'un dictaphone. Nous avons, par la suite, procédé à la retranscription des quatre séances (cf. Annexe 3), notre analyse portera donc sur l'ensemble de la séquence.

2.4. Outil d'analyse

Pour répondre à notre problématique de recherche et nos hypothèses, il était donc nécessaire de construire un outil permettant de caractériser les gestes professionnels. Nous avons élaboré notre grille d'analyse après la récolte des données. La grille a été construite à partir des recherches menées par les auteurs suivants : Boiron (2010), Crocé-Spinelli (2009), Crocé-Spinelli et Jorro (2010) et enfin Sauvaire et al. (2020). Si la recherche de Boiron porte sur la lecture d'albums en maternelle, ce n'est pas le cas des trois autres articles. En effet, Crocé-Spinelli (2009) et Crocé-Spinelli et Jorro (2010) ont travaillé sur les gestes professionnels lors du débat littéraire en élémentaire. Sauvaire et al. (2020), quant à eux, n'ont pas travaillé sur le primaire mais sur le secondaire. Nous avons donc dû effectuer des choix et cibler les gestes professionnels que nous allions mettre dans la grille en fonction de leur pertinence dans le cadre de séances effectuées avec des élèves de maternelle. Il a également été nécessaire de traduire explicitement certains gestes évoqués par ces auteurs.

Pour construire la grille, nous avons commencé par rapporter dans un tableau l'ensemble des gestes évoqués dans les trois recherches. Par la suite, nous avons réutilisé, pour la majeure partie d'entre elles, les grandes catégories de gestes professionnels mises en évidence par les auteurs cités précédemment. Cela constitue la colonne de la grille d'analyse intitulée « Grande catégorie ». Ainsi, les catégories « Valorisation de la posture du lecteur », « Amplification de la parole interprétative », « Accompagnement d'une communauté de lecteurs » et « Posture de retenue éthique » ont été relevées dans la recherche de Crocé-Spinelli (2009). Les catégories « Lecture à voix haute » et « Convoquer les images de l'album » sont inspirées de l'article de Boiron (2010). Enfin, nous avons nous-mêmes donné son titre à la catégorie « Mise en place de l'activité » car les gestes qui la composent proviennent de différentes recherches. Aucun de ces gestes n'entraîne dans une catégorie dont le titre était adéquat pour le regroupement que nous avons effectué.

Au sein des grandes catégories de notre grille, nous avons rassemblé certains gestes provenant de différentes recherches mais étant similaires. Puis, nous avons réalisé des sous-catégories plus fines. Ces sous-catégories, présentes dans la grille dans la colonne du même nom, renvoient à nouveau à des intitulés relevés au cours de nos lectures. Nous avons simplement tenté de réunir ces différentes sous-catégories dans les catégories précédemment définies. Enfin, la colonne « Geste : le PE... » correspond à la traduction explicite des sous-catégories en indicateurs pouvant être relevés lors de l'analyse de la retranscription. Cela renvoie au geste précis effectué par l'enseignant. Certains de ces gestes étaient inscrits tels quels dans les différentes recherches tandis que d'autres correspondent à notre propre traduction réalisée à partir des descriptions et des exemples dans les recherches.

Dans cette grille, tous les gestes semblent être à réaliser dans le cadre d'un débat interprétatif à l'école maternelle sauf un : l'assertion (P₉). En effet, selon Crocé-Spinelli (2009, p.11) l'enseignant ne doit pas intervenir sous forme d'assertions mais sous forme de propositions. Ce dernier geste est ainsi inscrit dans notre grille d'analyse, car il nous semblait nécessaire d'identifier s'il avait été mis en œuvre ou non au cours du débat interprétatif.

La grille d'analyse que nous avons construite est la suivante.

Tableau 2 : Grille d'analyse des gestes professionnels mis en œuvre lors d'un débat interprétatif

Grande catégorie	Sous-catégorie	Geste : le PE..	Code
	Présenter l'activité	Présente l'activité	M ₁

Mise en place de l'activité	Préparer l'écoute littéraire	Précise les conditions de prise de la parole	M ₂
		Écoute les élèves	M ₃
		Laisse la liberté aux élèves de demander la parole	M ₄
Valorisation de la posture du lecteur	Accueil de la parole du lecteur	Adopte une attitude silencieuse signifiant qu'il attend	V ₁
		Regarde la classe	V ₂
		Donne la parole à un élève qui la demande	V ₃
		Encourage un élève à prendre la parole (s'il fait mine de parler ou est inaudible)	V ₄
	Accompagnement de la parole du lecteur	Hoche la tête	V ₅
		Se montre patient	V ₆
		Soutient verbalement la parole de l'élève à l'aide d'interventions sonores (oui, mmh)	V ₇
		Demande à l'élève d'explicitier son propos (pourquoi tu dis ça ?, qu'est ce qui te fait dire ça ?)	V ₈
		Demande une clarification (l'enseignant n'a pas compris)	V ₉
		Demande à l'élève des précisions	V ₁₀
	Valoriser une parole qui fait événement	Demande d'explicitation + reformulation (pourquoi tu dis que...)	Am ₁

Amplification de la parole interprétative		Montre à la fois sa surprise et son intérêt pour les propos de l'élève (ah, comment ça ?)	Am ₂
	Mettre en relief des points de vue divergents pour relancer l'activité des lecteurs	Met en relief des points de vue divergents entre les élèves	Am ₃
	Répétition	Répète les propos d'un élève en reprenant les mêmes termes	Am ₄
	Reformulation	Reformule les propos d'un élève dans des termes différents de ceux qu'il a employés (termes ou formulations plus précises ou appropriés et compléter les propos de l'élève).	Am ₅
Accompagnement d'une communauté de lecteurs	Mise en partage de la lecture d'un élève	Demande l'avis des autres à propos de l'intervention/interprétation d'un élève	Ac ₁
	Donner à entendre au groupe une lecture qui fait consensus	Reprend une interprétation partagée par tous les élèves (vous avez trouvé/dit)	Ac ₂
	Relance de l'activité de lecture collective (inviter les lecteurs à investir la lecture à partir d'un autre thème)	Relance l'activité (bon)	Ac ₃
		Propose des entrées différentes	Ac ₄
	Appel à la mémoire collective, synthèse, synthèse interprétative	Fait appel à la mémoire collective	Ac ₅

	Retour au texte lorsqu'un problème de compréhension ne trouve pas sa résolution dans le débat entre pairs, ou vérifier une résolution	Retourne/s'appuie sur le texte pour résoudre un problème de compréhension	Ac ₆
		Utilise des pronoms fédérateurs (vous/on)	Ac ₇
		Structure le débat par des questions guidées	Ac ₈
Posture de « retenue éthique » / Gestes éthiques	Retenue	Montre de la retenue (d'accord, mmh)	P ₁
		Demande l'approbation d'un élève	P ₂
		Intervention sous forme de proposition	P ₃
	Neutralité	Ne valide ou invalide pas les propositions du lecteur	P ₄
		Valide les propositions	P ₅
		Développe la proposition d'un élève	P ₆
		Invalide les propositions	P ₇
	Reconnaissance	Nomme l'élève qui a produit l'interprétation en reprenant son discours	P ₈
		Assertion (<i>ne doit pas y en avoir</i>)	P ₉
	Prendre en charge les difficultés du texte écrit	Explicite un mot	L ₁

Lecture à voix haute (dramatisation)	Aider les élèves à entrer dans un récit	Marque une pause dans la lecture (en suivant les virgules/points du texte)	L ₂
		Ajoute une pause (hors des virgules/points du texte)	L ₃
		Lit le texte avec les variations intonatives marquées par le texte (! ou ?)	L ₄
		Ajoute une intonation (non précisée dans le texte)	L ₅
	Faire reconnaître les personnages et les caractériser	Change de voix	L ₆
Convoquer les images de l'album	Assurer une cohérence texte-image, favoriser la construction d'inférences	Invite à faire un lien entre le texte et l'image	C ₁
		Lecture de l'image	C ₂
		Pointe/montre un élément de l'image (ou pose une question)	C ₃

A l'aide de cette grille, nous avons tenté de faire correspondre chaque intervention de l'enseignante à un ou plusieurs gestes professionnels présents dans la grille d'analyse.

A la suite de cela, nous avons dû apporter quelques modifications à notre grille d'analyse. En effet, nous avons constaté qu'un grand nombre d'interventions ne correspondaient à aucun des gestes professionnels définis. Après une analyse de ces interventions, nous avons remarqué qu'elles étaient similaires puisqu'elles se présentaient toutes sous forme de questions et avaient pour objectif de guider les élèves dans la compréhension-interprétation. Nous avons donc décidé d'ajouter un geste professionnel dans la grille d'analyse, intitulé : Structure le débat par des questions guidées (Ac₈). Ce geste a été inséré dans la grande catégorie « Accompagnement d'une communauté de lecteurs » car cette catégorie, comme son nom l'indique, renvoie aux gestes effectués par l'enseignant dans le but d'accompagner le groupe-classe dans sa construction de la compréhension-interprétation de l'œuvre.

Nous avons également procédé à quelques ajustements de la grille suite à la première analyse des données. La catégorie « Convoquer les images de l'album » a notamment été revue. Certains gestes ont été supprimés tels que « Focalise l'attention sur les images » car, au final, nous ne percevions pas la différence avec le geste « Pointe/montre un élément de l'image » (C₃). De la même façon, le geste « Fait verbaliser l'image » a été supprimé puisqu'il était quasiment identique au geste « Lecture de l'image » (C₂). Une réorganisation de la catégorie « Posture de retenue éthique » a également été effectuée. Initialement, les gestes P₂ (demande l'approbation d'un élève) et P₃ (intervient sous forme de proposition) étaient respectivement situés dans la sous-catégorie « reconnaissance » et dans aucune sous-catégorie. Cependant, en relisant la description réalisée dans la recherche de Crocé-Spinelli (2009, p.11) concernant la retenue, ces gestes étaient plus appropriés à cette sous-catégorie, ce qui explique la réorganisation.

3. Résultats

Nous allons maintenant analyser les données recueillies en lien avec la question de recherche et les hypothèses. Nous mènerons une analyse quantitative puis qualitative.

3.1. Analyse quantitative

Dans une première partie, l'analyse quantitative porte sur l'étude des temps consacrés aux différentes activités de compréhension-interprétation. La seconde partie renvoie à l'analyse des occurrences des gestes professionnels.

3.1.1. Temps consacré aux activités

Les graphiques ci-dessous (figures 1, 2, 3 et 4) montrent le déroulement de chaque séance et le temps consacré à chaque activité. Comme énoncé précédemment, la séance est composée d'une alternance entre plusieurs grands types d'activités à savoir le rappel de récit, la lecture, les questions de compréhension-interprétation et l'anticipation. Deux autres activités sont présentes : la présentation de l'activité et l'étude de la couverture.

Figure 1 : Déroulement de la séance 1 en pourcentage de temps consacré à chaque activité

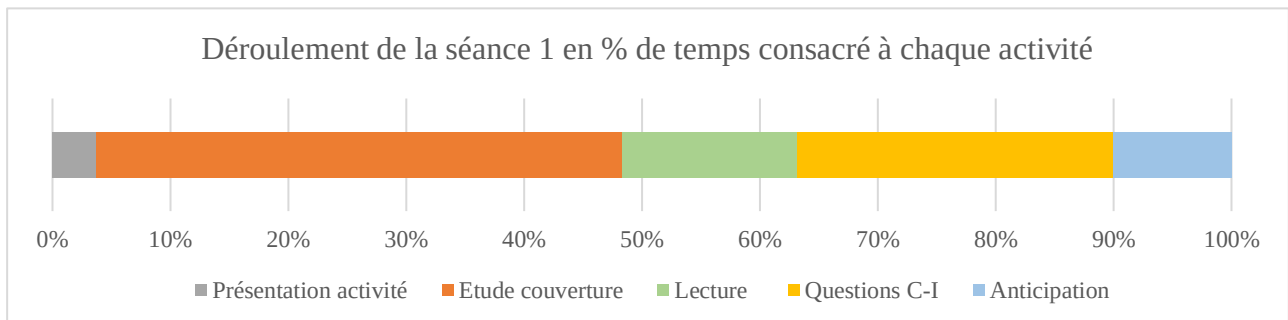


Figure 2 : Déroulement de la séance 2 en pourcentage de temps consacré à chaque activité

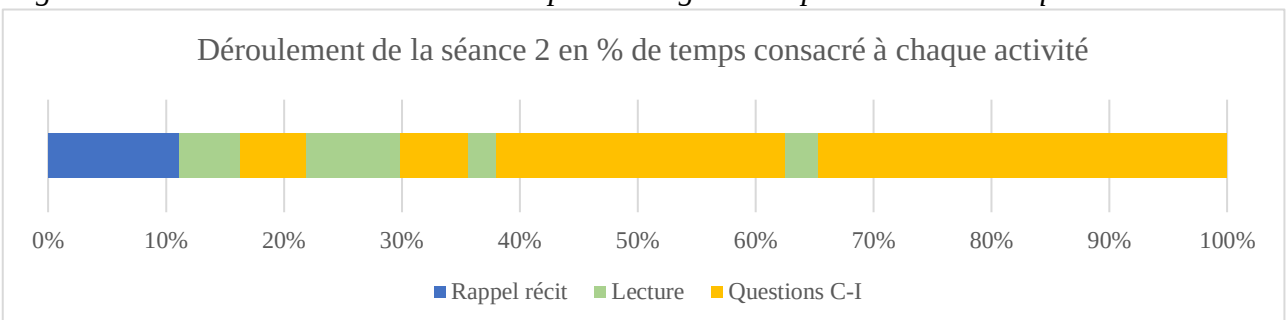


Figure 3 : Déroulement de la séance 3 en pourcentage de temps consacré à chaque activité

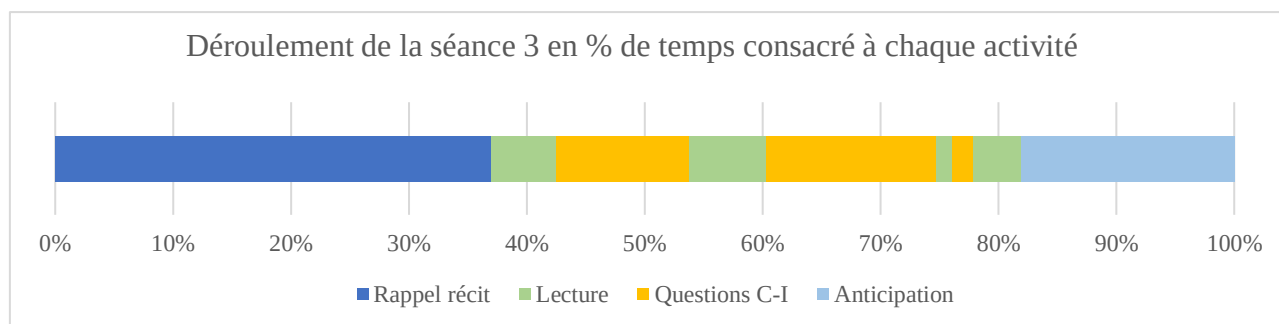
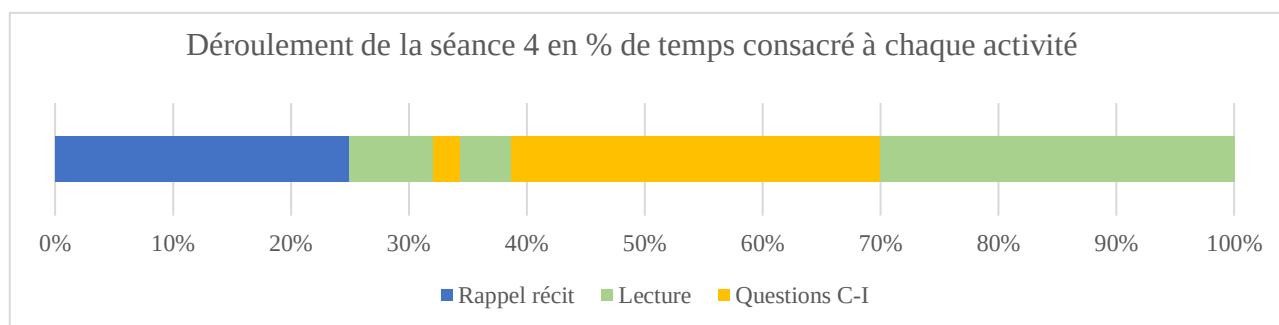


Figure 4 : Déroulement de la séance 4 en pourcentage de temps consacré à chaque activité



Lorsque nous analysons ces budgets-temps, nous pouvons voir que deux activités présentes lors de la séance 1 ne sont pas retrouvées au cours des autres séances. Cela correspond au temps de présentation de l'activité ainsi que l'étude de la couverture. Presque la moitié de la séance 1 a été consacrée à cette activité afin de réaliser une entrée dans l'album avant de commencer la lecture. Une fois ces activités conduites, il n'y a pas besoin ni d'intérêt à les reconduire, ce qui explique leur présence unique.

L'activité de rappel de récit est réalisée au début de toutes les séances à partir de la séance 2 afin de permettre aux élèves de se remémorer ce qui a déjà été vu mais aussi de faire une première évaluation de leur compréhension-interprétation de l'album. Comme les graphiques le montrent, le temps consacré à ce rappel a nettement augmenté lors de la séance 3 par rapport à la séance 2. Lors de la séance 2, les élèves, ayant tout juste commencé à découvrir l'album, ont peu de contenus à rappeler. En revanche, lors de la séance 3, les élèves avaient pris connaissance d'une plus grande partie de l'album et avaient donc une plus grande quantité d'informations à mentionner lors de l'activité de rappel, ce qui explique la grande différence de temps consacré à cette activité entre les deux séances.

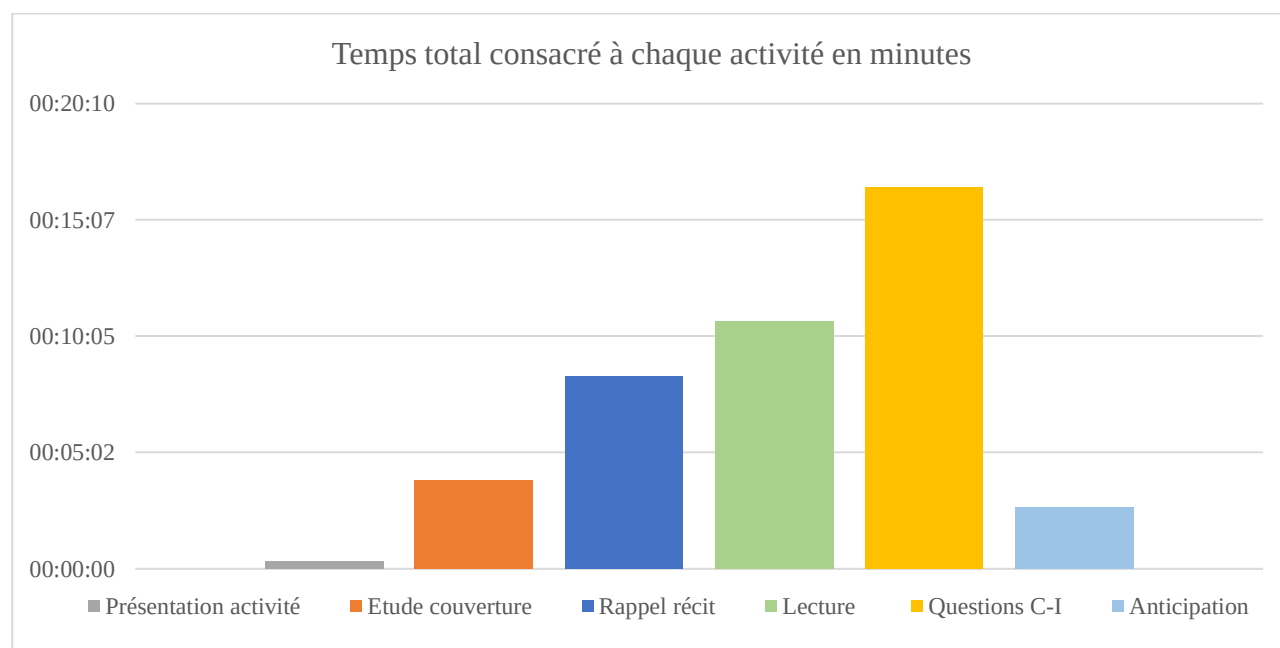
Les activités d'anticipation, elles, sont présentes uniquement lors des séances 1 et 3 et représentent un temps relativement court à l'échelle de la séance.

Enfin, les deux dernières activités sont celles auxquelles le plus de temps a été consacré lors des quatre séances : la lecture et les questions de compréhension-interprétation. Comme les graphiques

l'indiquent, ces activités se succèdent afin de découvrir progressivement l'album tout en travaillant régulièrement la compréhension-interprétation à l'aide de questions. Le second graphique met en évidence que beaucoup de temps a été consacré à l'activité « questions de compréhension-interprétation » au cours de la séance 2 (environ 70%). Ceci s'explique par les pages lues durant la séance qui ont nécessité un long travail de C-I avec notamment l'identification des personnages, des émotions ressenties et surtout l'activité de transposition qui a consisté à se mettre à la place des personnages, activité qui a demandé du temps aux élèves. Lors des deux séances suivantes, la C-I est beaucoup moins présente, bien qu'une grande partie de la séance y soit toujours consacrée, car le travail effectué lors de la séance 2 semble avoir facilité la compréhension et l'interprétation de la suite de l'album (notamment concernant les émotions ressenties par les chouettes). Ces constats vont dans le sens de notre seconde hypothèse (H2) selon laquelle les questions guidées de compréhension-interprétation facilitent la C-I des élèves de maternelle dans le cadre du DI. En effet, comme nous le verrons plus tard dans l'analyse qualitative, l'enseignante pose des questions guidées aux élèves au cours de cette activité de compréhension-interprétation (en jaune sur le graphique). Cela semble avoir permis aux élèves de comprendre-interpréter et a facilité la suite comme l'hypothèse H2 l'énonce.

Par ailleurs, la figure 4 montre que la séance 4 se termine par un temps de lecture car les élèves ont fait la demande d'une lecture complète de l'album.

Figure 5 : Temps total consacré à chaque activité en minutes



La figure 5 représente le temps total consacré à chaque activité sur l'ensemble des séances. Il montre, à nouveau, que l'activité ayant été la plus pratiquée est l'activité « questions de compréhension-interprétation », à hauteur de seize minutes environ sur l'ensemble des séances. Nous verrons plus

tard, dans l'analyse qualitative, que les élèves ont beaucoup eu besoin d'être guidés pour résoudre certains nœuds de compréhension, ce qui explique probablement le temps élevé consacré à cette activité.

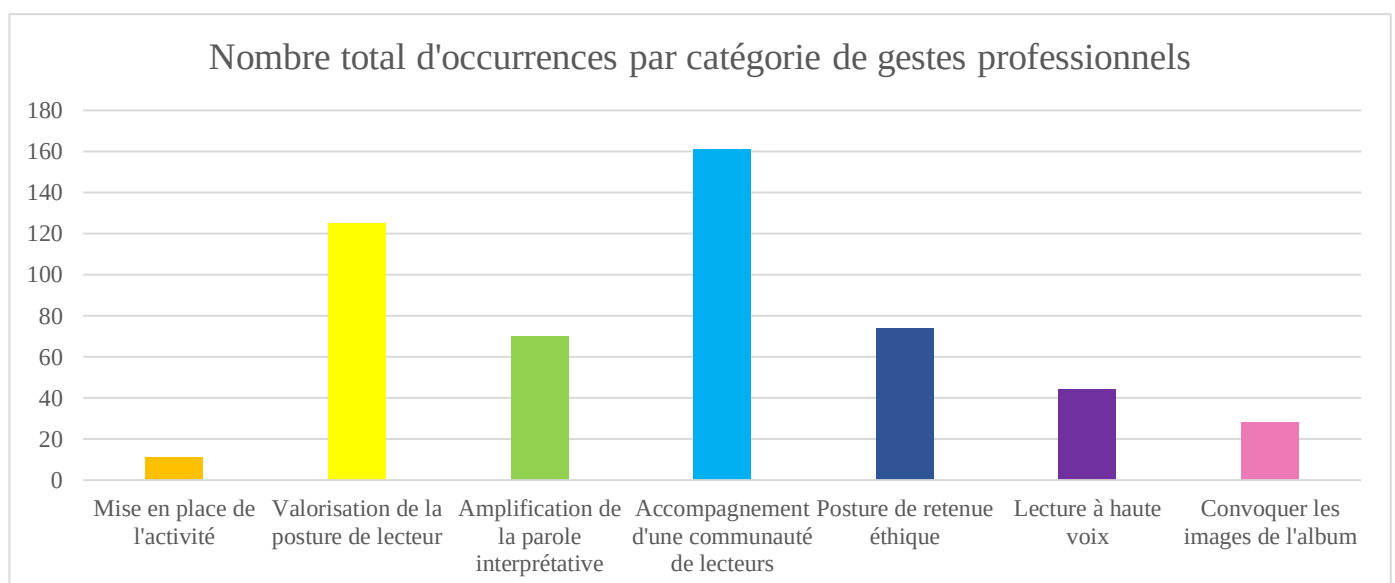
La lecture est également très présente (environ 10 minutes) puisque pour comprendre-interpréter un album il faut le lire, et prendre le temps pour le faire mais aussi montrer les images. Concernant les autres activités de compréhension-interprétation, à savoir l'anticipation et le rappel de récit, le temps qui y a été consacré est plus ou moins important (moins de 3 minutes pour la première et environ 8 minutes pour la seconde). Néanmoins, toutes ces activités sont nécessaires pour permettre aux élèves de comprendre-interpréter l'album.

Nous allons maintenant analyser les occurrences des grandes catégories de gestes professionnels puis nous nous focaliserons sur certains gestes professionnels.

3.1.2. Les gestes professionnels

Les figures 6 et 7 montrent le nombre total d'occurrences par catégorie de gestes professionnels (figure 6) et par gestes professionnels (figure 7). Ces graphiques vont notamment nous permettre d'évoquer les hypothèses H1, H3, H4 et H5.

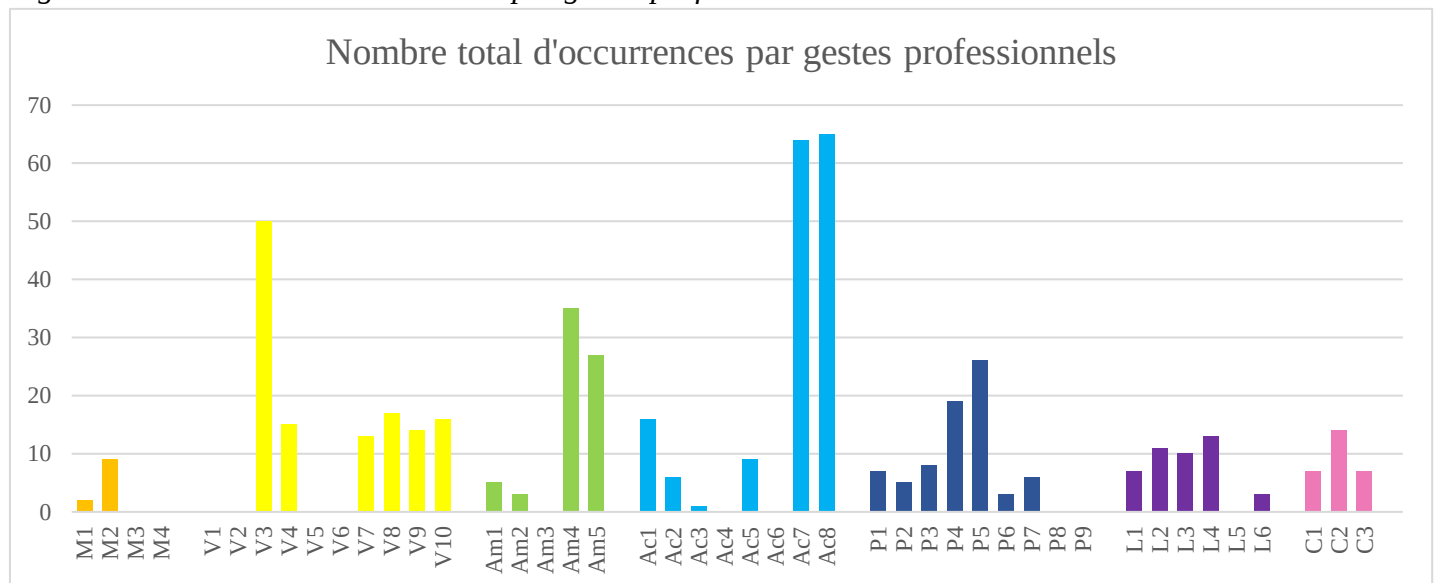
Figure 6 : Nombre total d'occurrences par catégorie de gestes professionnels



La figure 6 révèle le nombre d'occurrences de chaque grande catégorie de gestes professionnels au cours de la séquence. Cette figure montre que la catégorie la moins représentée concerne la « mise en

place de l'activité ». Comme le nom de la catégorie l'indique, ce sont des gestes de mise en place, réalisés exclusivement lors des deux premières séances et plus particulièrement au cours de la séance 1. C'est ce qui explique leur faible présence à l'échelle de la séquence. A l'inverse, la catégorie de gestes professionnels ayant le plus grand nombre d'occurrences est l'« accompagnement d'une communauté de lecteurs » avec 161 occurrences au cours de la séquence. Cela montre le travail collectif réalisé et la co-construction de la compréhension-interprétation et du sens de l'histoire. L'enseignant, par ces gestes professionnels, accompagne les élèves dans cette démarche et les invite à travailler collectivement. La forte occurrence de ces gestes prouve que, conformément à l'hypothèse H3, la C-I d'un album est une activité collective qui nécessite un enrôlement du groupe dans l'activité de la part de l'enseignant.

Figure 7 : Nombre total d'occurrences par gestes professionnels



Nous allons maintenant détailler la figure 7. Ce graphique montre le nombre d'occurrences de chaque geste professionnel cumulé sur l'ensemble des séances. Il révèle que certains gestes n'ont pas été réalisés au cours de la séquence. Nous pouvons penser que les raisons de ces occurrences nulles sont diverses. Tout d'abord, les gestes dont le code est M3, M4, V1 et V2, correspondant respectivement à « Ecoute les élèves », « Laisse la liberté de demander la parole », « Adopte une attitude silencieuse signifiant qu'il attend » et « Regarde la classe » n'ont pas été observés car ce sont des comportements non verbaux, qui ne peuvent être relevés avec uniquement un enregistrement vocal comme celui que nous avons réalisé. Celui-ci ne nous permet pas de s'appuyer sur des indices visuels montrant que ce geste a été mis en place. De plus, dans le cadre d'une future recherche à l'aide d'une vidéo, ces comportements sont tout de même assez flous. Par exemple, le fait d'écouter les élèves est difficilement observable même au niveau du langage non verbal puisque c'est un geste professionnel qui est supposé être présent tout au long de la séquence. De même, les gestes où l'enseignant « Laisse

la liberté de demander la parole » (M₄) ou « Adopte une attitude silencieuse signifiant qu'il attend » (V₁) sont vagues et soulèvent des questions sur la manière dont ils se traduisent. Les gestes V₅ et V₆ (« Hoche la tête » et « Se montre patient ») sont absents pour les mêmes raisons : ce sont des comportements non verbaux. De la même façon, le second geste évoqué ici est imprécis. Comment sait-on que l'enseignant se montre patient ? Quels comportements verbaux et/ou non verbaux traduisent cela ? Nous développerons ce point plus en détail dans la partie discussion lorsque nous évoquerons les limites de la grille d'analyse.

N'ayant pas d'indices tangibles sur lesquels s'appuyer, nous ne pouvons que supposer que ces gestes ont été menés. L'enseignante semble avoir fait preuve d'une écoute attentive (M₃) tout au long de la séquence lorsque les élèves avaient la parole, notamment en accompagnant et en soutenant leur parole (voir partie 3.2.2.3. Soutient verbalement la parole de l'élève). Il semble également que les élèves avaient la liberté de demander la parole (M₄) puisqu'ils pouvaient lever la main à n'importe quel moment et l'enseignante les a toujours interrogés lorsqu'ils souhaitaient intervenir. Le fait de regarder la classe (V₂) a probablement été réalisé étant donné que l'enseignante était face au groupe classe tout au long des séances, le regardant et disponible pour accueillir les interventions des élèves. De la même façon, le geste consistant à hocher la tête (V₅) a sûrement été effectué en parallèle de manifestations verbales pour soutenir la parole de l'élève (voir partie 3.2.2.3. Soutient verbalement la parole de l'élève) mais nous ne pouvons pas l'affirmer.

Le geste « Mettre en relief des points de vue divergents » (Am₃) a une occurrence nulle car l'enseignante n'a tout simplement pas eu l'opportunité de le mettre en œuvre, les élèves n'ayant pas exprimé d'opinions divergentes au cours de la séquence. Il en est de même pour les gestes Ac₄ (« Propose des entrées différentes ») et Ac₆ (« S'appuie sur le texte pour résoudre un problème de compréhension »), l'enseignante n'a pas réalisé ce type d'interventions car l'occasion ne s'est pas présentée. Néanmoins, le geste professionnel consistant à proposer des entrées différentes (Ac₄) est issu de la recherche de Crocé-Spinelli (2009) réalisée auprès d'élèves de l'école élémentaire et plus précisément de cycle 3. Ce geste se définit par le fait d'inviter les lecteurs à investir la lecture à partir d'un thème différent : auteur, écriture, thématique etc. Nous pouvons donc nous questionner sur la possibilité d'appliquer ce geste, mis en évidence à l'école élémentaire, avec des élèves de cycle 1. En effet, il semble difficile pour des élèves de maternelle d'investir des thèmes tels que les auteurs et l'écriture. De la même façon, le geste Ac₆ n'a pas été mis en place au cours de notre séquence car les élèves n'ont pas montré de difficulté de compréhension nécessitant de faire appel à ce geste. Néanmoins, bien que ce geste soit envisageable à l'école maternelle, il semble plus facile à appliquer avec des élèves d'élémentaire. Pour réaliser ce geste avec des élèves de maternelle, l'enseignante peut elle-même relire un passage de l'histoire pour résoudre un éventuel problème de compréhension. A

l'école élémentaire, les élèves étant des lecteurs, il est possible de leur demander de relire eux-mêmes un passage, ce qui semble faciliter l'usage de ce geste professionnel dans le cadre de débat interprétatif à l'école élémentaire.

Au sujet des gestes éthiques et en particulier la reconnaissance de l'élève, des interprétations de certains élèves ont parfois été reprises par l'enseignant sans toutefois qu'ils soient nommés explicitement, ce qui explique l'absence d'occurrences pour le geste P₈ (« Nomme l'élève qui a produit l'interprétation en reprenant son discours »). Quant aux assertions (P₉), leur absence est tout à fait normale puisque c'est le seul geste professionnel de la grille qui ne doit pas être réalisé. En effet, selon Crocé-Spinelli (2009), les interventions du professeur sont des questions ou des propositions mais jamais des assertions.

Enfin, le dernier geste dont l'occurrence est de zéro est celui consistant à ajouter une intonation non précisée par le texte (L₅) au cours de la lecture à voix haute. L'explication réside probablement dans le fait que l'album n'offre pas la possibilité de le faire et beaucoup de phrases possèdent déjà des signes de ponctuation induisant une intonation (« ! » ou « ? »).

La plupart des autres gestes professionnels ont été réalisés entre 5 et 15 fois environ sur le total des quatre séances. Quelques gestes sont tout de même nettement au-dessus de cette moyenne et ressortent sur le graphique. Il paraît donc important de tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles ces gestes sont plus dominants que les autres.

Tout d'abord, au sujet de l'accueil de la parole du lecteur, un geste a été réalisé de nombreuses fois (50 fois) : celui qui consiste à « Donner la parole à un élève qui la demande » (V₃). Cette occurrence très élevée est à relier aux conditions de prise de la parole. En effet, lors de la mise en place de l'activité, il a été demandé aux élèves de lever la main pour parler puisque, en maternelle, les élèves ont des difficultés à s'écouter les uns les autres. Sans cette demande, certains élèves auraient pris la parole sans se soucier de savoir si un autre élève était déjà en train de parler, ce qui aurait rendu les discours rapidement inaudibles. Par ailleurs, les interventions de l'enseignante précisant les conditions de prise de parole sont notées comme appartenant au geste dont le code est M₂. Ce geste a été relevé seulement lors des deux premières séances et davantage lors de la séance 1. En effet, ce geste est présent 6 fois dans la séance 1 car les élèves avaient tendance à prendre la parole librement, ce qui a nécessité d'instaurer un cadre à savoir lever la main pour parler, écouter les autres et que les élèves ne se coupent plus la parole entre eux. Lors de la séance 2, ce geste est moins présent (3 fois)

et n'est plus retrouvé lors des séances suivantes ce qui révèle que les élèves ont bien intégré le cadre et les règles instaurées.

Le nombre important d'occurrences de ce geste professionnel (V₃) nous permet de nous questionner sur la place de l'enseignant dans le déroulement du débat interprétatif qui doit intervenir le moins possible (H4) afin de laisser les élèves confronter leurs points de vue pour construire leur compréhension-interprétation. Or, le nombre d'occurrences du geste montre que cela n'a pas été le cas. Ainsi, dans le cadre d'un débat interprétatif avec des élèves de maternelle, l'enseignant doit-il être plus présent pour guider les élèves ? Nous développerons cela au cours de l'analyse qualitative et de la discussion afin de répondre à nos hypothèses H4 et H5.

Dans la catégorie « Amplification de la parole interprétative », deux gestes ressortent à savoir la « répétition » (Am₄) réalisée à 35 reprises et la « reformulation » (Am₅) présente 27 fois. Cela est probablement dû aux reprises très régulières du discours de l'élève par l'enseignante afin de permettre à l'enfant ayant produit son discours de le ré-entendre et pour les autres enfants de bien entendre ce qui a été dit. Cela permet aussi à l'enseignante d'assurer son écoute auprès de l'élève et de mettre en valeur ses propos auprès du reste du groupe classe.

Les deux gestes suivants, dans la catégorie « Accompagnement d'une communauté de lecteurs » sont ceux dont les occurrences sont les plus élevées sur l'ensemble des gestes professionnels : « Utilise des pronoms fédérateurs » (Ac₇) et « Structure le débat par des questions guidées » (Ac₈), respectivement relevés 64 et 65 fois au cours de la séquence. Pour le premier de ces gestes (Ac₇), la présence élevée montre que l'enseignante considère la classe comme une communauté de lecteurs et s'adresse à elle en tant que telle. Il permet également d'enrôler les élèves et les invite à s'impliquer dans cette tâche collective. Le second geste (Ac₈) paraît important et nécessaire à la conduite du débat interprétatif en maternelle afin de le structurer. Les questions renvoient à des nœuds de compréhension ayant été repérés en amont par l'enseignant à la suite d'une analyse fine de l'album dans le but d'aider les élèves à comprendre-interpréter l'album. Néanmoins, le nombre important d'occurrence de ce geste soulève des questions quant au débat interprétatif lui-même. Les questions ne dénaturent-elles pas le débat ? Est-ce réellement un débat interprétatif ? Nous développerons ce point au cours de la discussion, afin de répondre à notre hypothèse H4 : La caractérisation des gestes professionnels permet de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement du débat interprétatif, celui-ci nécessitant peu d'interventions de l'enseignant. Par ailleurs, le nombre important des gestes effectués par l'enseignant pour accompagner une communauté, nous permet de valider en

partie l'hypothèse H3. Selon cette hypothèse, la compréhension-interprétation d'un album est une activité collective, qui nécessite un enrôlement du groupe dans l'activité de la part de l'enseignant. Nous verrons plus tard dans quelle mesure cette catégorie de gestes professionnels permet un enrôlement du groupe classe dans l'activité.

Enfin, concernant la retenue éthique et plus précisément la neutralité, pour rappel, la revue de la littérature avait mis en évidence une divergence au sujet du fait de valider et invalider ou non les propositions des élèves. En effet, selon Crocé-Spinelli (2009), le professeur ne doit pas valider ou invalider les propositions de ses élèves (p.11) tandis que pour Sauvaire et al., (2020) les enseignants valident le discours d'un élève dans le but de l'encourager à poursuivre ou bien au contraire invalident l'interprétation afin de lui signaler qu'il fait une erreur. Au cours de la séquence, nous avons relevé à 26 reprises des interventions de l'enseignante validant la proposition d'un élève (P₅) et 6 en invalidant. A l'inverse, l'enseignante n'a ni validé ni invalidé l'intervention d'un élève (P₄) 19 fois. Les deux possibilités ont donc été réalisées en fonction du message à transmettre à l'élève. Comme l'ont écrit Sauvaire et ses collaborateurs (2020), il paraît nécessaire de signifier à l'élève qu'il est sur une mauvaise piste ou au contraire, valider son intervention afin de l'encourager. Toutefois, certaines propositions ne nécessitent pas cela, ce qui explique l'utilisation variée de ces types de gestes professionnels.

Cette analyse quantitative montre que les gestes professionnels n'ont pas été utilisés à la même fréquence au cours de la séquence. Elle permet notamment de prendre conscience du caractère élevé des interventions de l'enseignante ce qui renvoie à l'hypothèse H1 mais aussi H4. Dans cette dernière, nous faisons l'hypothèse que « la caractérisation des gestes professionnels permet de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement du DI, celui-ci nécessitant peu d'interventions de l'enseignant ». L'analyse quantitative montre donc une contradiction avec le principe du débat interprétatif qui exige une faible participation de l'enseignant. Par cette analyse, la caractérisation des gestes professionnels permet effectivement de s'interroger sur la pratique réalisée au cours du débat interprétatif et surtout de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement de ce DI comme l'énonce l'hypothèse H4.

Pour conclure cette analyse quantitative, l'hypothèse H1 est en partie validée puisque la caractérisation a permis de prendre conscience de la quantité des interventions et amène à s'interroger à ce sujet. Le questionnement autour d'une éventuelle trop grande quantité d'interventions sera évoqué dans la partie discussion.

3.2. Analyse qualitative

Nous allons maintenant procéder à une analyse qualitative des gestes professionnels effectués lors des différentes séances. Nous allons également les illustrer à l'aide d'exemples issus de la retranscription. Cela nous permettra d'évaluer leur pertinence pour les apprentissages en compréhension-interprétation des élèves et de répondre aux hypothèses.

Cette analyse qualitative nous permettra de répondre aux hypothèses suivantes : H1, H2, H3, H4, H5 et H6.

3.2.1. Les gestes de mise en place de l'activité

Comme nous l'avons mentionné lors de l'analyse quantitative, les gestes de mise en place de l'activité sont ceux qui comportent le moins d'occurrences à l'échelle de la séquence. En effet, ils ont été réalisés lors des séances 1 et 2 exclusivement. Néanmoins, ils sont tout de même importants car ils permettent d'instaurer un cadre, préparer l'écoute littéraire et ainsi entrer dans l'activité, notamment par le biais de la présentation de l'activité et de l'explicitation des règles de prise de parole.

3.2.1.1 Présente l'activité

La présentation de l'activité est un geste effectué seulement lors de la première séance. Cette présentation permet une entrée dans l'activité, c'est l'occasion pour l'enseignant d'expliquer en quoi consistera l'activité ou la séquence. Les élèves savent alors ce qui est attendu d'eux, en l'occurrence ici qu'il va falloir être très attentif lors de la lecture car des questions seront posées par la suite. L'enseignante met l'accent sur la compréhension, en précisant que la lecture sera faite petit à petit, afin de prendre le temps de bien comprendre l'histoire. La consigne est courte, centrée sur l'essentiel et sur le travail attendu, et donc adaptée à un public de maternelle. Avec des élèves de cycle 1, il est d'autant plus important d'avoir des consignes claires et précises, afin qu'ils sachent ce que l'on attend d'eux. La question posée à la fin permet de s'assurer que les élèves ont bien compris la consigne. Pour en être vraiment sûr, il aurait été pertinent de demander à un des élèves de reformuler la consigne avec ses propres mots. La présentation de l'activité leur permet également de se projeter sur les prochaines séances, ils savent alors que le livre va être lu sur toute la semaine.

1	PE (1)	J'ai ramené un livre qu'on va lire toute la semaine ensemble, on va le lire petit à petit /+/ pour bien prendre le temps de comprendre toute l'histoire. Donc on va lire petit à petit ensemble et après je vais vous poser des petites questions dessus et vous allez m'expliquer tout ce que vous avez compris. D'accord ?
2	EEE	Oui.

3.2.1.2. Précise les conditions de prise de parole

Comme mentionné précédemment dans l'analyse quantitative, ce geste qui consiste à préciser les conditions de prise de parole a été relevé exclusivement lors des séances 1 et 2. Cela signifie que les règles de prise de parole ont ensuite été acquises par tous. Comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous, lors de la première séance, l'enseignante explique aux élèves qu'il faut lever la main pour demander la parole puisque, juste avant son intervention, les élèves parlaient tous en même temps et ne respectaient pas la parole des uns et des autres. Ce geste contribue à la préparation de l'écoute littéraire, dans le but de garantir un climat propice à la compréhension-interprétation.

15	PE (6)	Vous pouvez lever la main pour parler ? Ça sera mieux, on pourra mieux s'écouter.
----	-----------	---

Cette règle qui consiste à demander la parole en levant la main pose une question à propos du débat interprétatif. Est-ce réellement un débat interprétatif puisque c'est l'enseignante qui donne la parole et les élèves doivent la demander ? Il paraît cependant complexe de ne pas fonctionner comme cela, puisque, force est de constater que, dans le cas contraire, ces élèves de maternelle se coupent la parole et n'écoutent pas les autres.

3.2.2. Valorisation de la posture de lecteur

Les gestes de valorisation de la posture du lecteur peuvent consister en un accueil de la parole de ce dernier, notamment pour les encourager à prendre la parole. C'est une attitude de la part de l'enseignant afin de signifier aux élèves qu'il est disponible et attend leur participation.

3.2.2.1. Donne la parole à un élève qui la demande

Etant donné les conditions de prise de parole mises en place lors de cette séquence, l'enseignante a dû effectuer des gestes afin de donner la parole aux élèves qui souhaitaient s'exprimer. La plupart du temps, cela se résume par nommer le prénom de l'enfant, ou bien lui dire « Oui ? » en le regardant dans les yeux.

95	PE (45)	Oui Lenzo ?
96	Lenzo (2)	Parce que y'a du noir.

Comme énoncé précédemment lors de l'analyse quantitative, ce geste a été effectué à de nombreuses reprises de la part de l'enseignante. Cela questionne les conditions du débat interprétatif et surtout la place de l'enseignant dans ce dernier. En effet, lors d'un débat interprétatif, l'enseignant doit intervenir le moins possible. Cependant, nous avons pu voir qu'au début de la séquence, quand l'enseignante laissait les élèves prendre la parole librement, ils se coupaient la parole et ne s'écoutaient pas. Manifestement, les élèves de maternelle ont besoin de davantage de présence de l'enseignant pour réguler leurs discussions. Le nombre d'occurrences et les modalités de mise en place de ce geste nous permettent de valider l'hypothèse H5, selon laquelle la conduite du débat interprétatif en maternelle nécessite plus d'interventions de la part de l'enseignant pour guider les élèves ne serait-ce qu'au sujet de ces règles de prises de parole.

Cependant, nous pouvons nous questionner sur les conditions du débat interprétatif, est-ce réellement un débat interprétatif si l'enseignante interroge les élèves ? Cela nous permet donc de valider également l'hypothèse H4, qui suppose que la caractérisation des gestes professionnels permet de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement du débat interprétatif, celui-ci nécessitant peu d'interventions de l'enseignant. Finalement est-il possible de mettre en place des débats interprétatifs avec des élèves de cycle 1 maternelle à l'image de ceux réalisés en élémentaire ? Nous développerons ce point dans la discussion.

3.2.2.2. Encourage un élève à prendre la parole

Encourager un élève à prendre la parole quand il ne parle pas assez fort ou quand l'enseignant sent qu'il veut prendre part à la discussion mais ne demande pas la parole, permet d'inviter les petits parleurs à intervenir et instaurer un climat de confiance et de sécurité au sein du groupe classe.

Souvent ces élèves ont des choses intéressantes à dire mais n'ont pas le réflexe de lever la main, ou de prendre la parole directement, il faut les pousser un petit peu. S'ajoute à cela que certains élèves de maternelle sont très timides et n'osent pas parler devant un groupe, c'est pourquoi il est important de leur donner des occasions de prendre la parole. En effet, le développement du langage oral est un des principaux objectifs de l'école maternelle.

Dans l'exemple ci-dessous, cette élève est une petite fille qui ne prend pas souvent la parole et qui ne parle pas très fort. La parole de l'enseignante permet de l'inviter à parler, de la mettre en confiance, et ainsi de l'encourager à le faire plus souvent.

320	Alyssa (2)	Bébés chouettes [pas fort].
321	PE (174)	Oui Alyssa, parle plus fort.
322	Alyssa (3)	Les bébés chouettes.

En second lieu, la valorisation de la parole du lecteur peut également se traduire par des gestes d'accompagnement de la parole de ce dernier, c'est à dire pour lui montrer son écoute attentive, sa disponibilité et son soutien, mais également dans le but de l'amener à développer son processus interprétatif, par la demande de précisions, d'explication réflexive, etc.

3.2.2.3. Soutient verbalement la parole de l'élève

Le soutien verbal de la parole de l'élève se traduit par des manifestations verbales comme « oui » ou encore « mum mum ». Par le biais de celles-ci, l'enseignant montre à l'élève qu'il l'écoute attentivement, qu'il comprend ce qu'il dit. Il témoigne l'intérêt qu'il accorde aux propos de l'élève et l'encourage à les développer davantage, en lui montrant qu'il est sur la bonne voie. Ce geste professionnel peut aussi être envisagé comme une validation du discours de l'élève dans le but de le faire aller plus loin.

Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, suite à l'intervention de l'enseignante, Lou a développé son propos et affiné sa réponse, elle a pu aller plus loin dans son interprétation.

548	PE (294)	Qu'est ce qui s'est passé là ?
-----	----------	--------------------------------

549	Lou (27)	Ils sont dans leur nid.
550	PE (295)	Oui. [ʔ]
551	Lou (28)	Ils vont dormir.

3.2.2.4. Demande à l'élève d'explicitier son propos

Ce geste qui consiste à demander à un élève d'explicitier son propos permet de l'inviter à développer son propos, aller plus loin dans sa démarche de compréhension-interprétation, d'expliquer ou justifier son raisonnement, ou encore de citer les éléments textuels qui lui ont permis de tirer ces conclusions.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignante demande à Cléa de justifier son discours, de donner les éléments qui lui ont permis de tirer cette conclusion (« Les bébés chouettes ont peur », intervention 62). Suite à l'intervention de l'enseignante, l'élève a donc expliqué ce qui lui a permis de réaliser cette inférence (« Les bébés chouettes ont peur car elles sont dans la forêt », intervention 64). Ce geste de demande d'explicitation réflexive permet aux élèves d'entrer peu à peu et se familiariser avec cette posture d'interprète de textes, en justifiant leur propos.

62	Cléa (1)	Ils ont peur.
63	PE (27)	Elles ont peur ? Pourquoi tu dis qu'elles ont peur ?
64	Cléa (2)	Parce qu'elles sont dans une forêt.
65	PE (28)	Elles ont peur parce qu'elles sont dans la forêt. Oui. [ʔ]

3.2.2.5. Demande une clarification

La demande de clarification est effectuée par l'enseignant lorsqu'il n'a pas compris les propos de l'élève, où il voulait en venir, il lui demande alors de clarifier son discours, de l'expliquer autrement.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante demande aux élèves de clarifier leur propos (intervention 485 et 487), de détailler davantage leur discours « Elle était partie ? », afin qu'ils expliquent ce qu'elle était partie faire. Puis, « A manger ? », afin qu'ils clarifient car ce n'est pas compréhensible.

Finalement, on peut voir que grâce aux interventions de l'enseignante, les élèves ont pu compléter leurs propos. Néanmoins, la réponse finale de Lenzo (488) ne consiste pas en une phrase optimale. De ce fait, l'enseignante aurait pu aller plus loin, afin qu'il formule la réponse complète à la question de départ : « La maman était partie chercher à manger, donc les bébés chouettes sont tout seuls ».

Dès la maternelle, en retour à l'énonciation, l'enseignant peut reprendre cet énoncé et proposer un modèle plus complet afin de développer au maximum leurs capacités langagières, le langage oral étant une des priorités du cycle 1. « Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite » (Education Nationale, 2021, p.6).

482	PE (259)	D'accord, et qu'est ce qui s'était passé ?
483	Maxime (26)	Ils sont tout seuls.
484	Titouan (29)	La maman elle était partie.
485	PE (260)	Elle était partie ?
486	Maxime (27)	A manger.
487	PE (261)	A manger ?
488	Lenzo (12)	Chercher à manger.

3.2.2.6. Demande des précisions

Pour finir, le dernier geste d'accompagnement et donc de valorisation de la posture de lecteur consiste en une demande de précisions. L'intervention ci-dessous (319) illustre ce geste professionnel. L'enseignante demande à Alyssa « Qui était tout seul ? », pour qu'elle soit plus claire dans ce qu'elle dit, car l'enseignante et le reste du groupe ne peuvent pas forcément comprendre directement de qui elle parle. Ce type d'intervention aide également les enfants pour plus tard. En effet, le principal objectif de la maternelle est l'acquisition du langage oral. Il est donc important d'encourager les élèves à faire des efforts pour être compris, afin qu'ils soient capables de produire des énoncés de plus en plus complets, organisés et précis.

Ainsi, grâce à l'intervention de l'enseignante, Alyssa a pu corriger sa phrase en ajoutant l'article défini « les », ce qui la rend plus claire, et permet également aux autres élèves de comprendre de qui elle parle. On voit aussi ici que cela aide les élèves à développer leur langage oral, puisqu'Alyssa a pu compléter son propos suite à la demande de la professeure.

318	Alyssa (1)	Ils étaient tout seuls.... dans la forêt [pas fort].
319	PE (173)	Oui ! Qui était tout seul ?
320	Alyssa (2)	Bébés chouettes [pas fort].
321	PE (174)	Oui Alyssa, parle plus fort.
322	Alyssa (3)	Les bébés chouettes.

Au terme de l'analyse de ces gestes d'accompagnement de la parole du lecteur, nous pouvons désormais valider l'hypothèse H6, qui présumait que les gestes d'accompagnement de la parole du lecteur de la part de l'enseignant permettent à l'élève de développer ses propos et d'aller plus loin dans sa compréhension-interprétation. Nous avons pu voir, à travers tous ces exemples issus de la retranscription, que l'accompagnement de la parole du lecteur réalisé par le professeur permet aux élèves d'enrichir leur compréhension-interprétation de l'histoire lue. Par le biais de ces gestes, l'enseignant encourage les élèves à développer leurs propos, expliciter leur cheminement de pensée, aller plus loin dans leur réflexion. Il les encourage à justifier leurs idées, à faire des phrases claires et précises. En définitive, il les aide à entrer dans une posture de lecteur actif, acteur et interprète.

3.2.3. Amplification de la parole interprétative

3.2.3.1. Demande d'explicitation et reformulation

Ce geste se différencie de la simple demande d'explicitation ou de la simple reformulation. Il combine les deux gestes précédents et consiste donc à demander des précisions ou explicitations à l'élève tout en reprenant son propos. C'est un moyen d'amplifier la parole de l'élève puisque ce dernier peut réentendre ses propos avant de les expliciter suite à la demande de l'enseignant. L'exemple ci-dessous montre que l'intervention 519 a permis aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion. Sans la

répétition de la part de l'enseignante, les élèves n'auraient peut-être pas pris en compte l'intervention de l'élève (518).

518	Louise (8)	 Il a fermé les yeux.
519	PE (276)	Ils ont fermé les yeux oui /+/ pourquoi ils ont fermé les yeux ?
520	Titouan (32)	Pour réfléchir.
521	PE (277)	Pour réfléchir ? Et qu'est-ce qu'ils ont, ils ont réfléchi à quoi ?
522	Angèle (47)	Pour leur maman qu'elle ...
523	Lou (25)	Parce que en fait c'est que ... Lou elle croyait que la maman elle était partie.

3.2.3.2. Montre sa surprise et son intérêt

Ce geste, comme son nom l'indique, traduit la surprise et l'intérêt de l'enseignant pour les propos de l'élève. Il peut survenir à la suite d'une intervention à laquelle l'adulte ne s'attendait pas ou bien à laquelle il ne s'attendait plus. En effet, l'enseignant a quelques attentes au sujet de la compréhension-interprétation mais cela doit venir des élèves. C'est par exemple le cas ici. Nous attendions des élèves qu'ils perçoivent et verbalisent que les bébés chouettes se serrent les unes contre les autres pour se rassurer. Après la lecture de la page de l'album évoquant le fait que les chouettes se sont mises sur la même branche, l'enseignante a demandé « Pourquoi est-ce qu'ils se sont mis sur la même branche ? » (intervention 378). L'interprétation attendue était donc qu'ils faisaient cela pour se rassurer. Cependant, les élèves ont eu du mal à arriver à cela et, face à leurs difficultés, l'enseignante a dû poser d'autres questions pour tenter d'aider les élèves. Ainsi, quand Angèle (intervention 387) énonce que c'est pour se rassurer, l'enseignante est surprise que l'élève ait trouvé. L'intervention de l'enseignante ne traduit peut-être pas verbalement ce sentiment mais le ton de sa voix le prouve. Elle montre, par la même occasion, son intérêt pour les propos de cette élève. Par ailleurs, ce geste intervient souvent lors d'un événement interprétatif comme c'est le cas ici.

384	PE (210)	Et ça sert à quoi les câlins ? Quand on fait des câlins ?
385	Louisa (6)	Les surveiller
386	PE (211)	Les surveiller ?

387	Angèle (26)	Mh. A se..à se... à se rassurer.
388	PE (212)	A se rassurer exactement ! Donc peut-être qu'ils se sont mis tous les trois comme ça pour se rassurer, pour rassurer Lou. [↗] Oui ?

Ces deux gestes permettent donc à l'enseignant de valoriser une parole qui fait événement. Ils montrent aussi que la conduite du DI en maternelle nécessite plus d'interventions de l'enseignant (H5) puisque nous pouvons penser que sans ces interventions de l'enseignante, les élèves de maternelle n'auraient pas développé leur propos, ce qui confirme à nouveau l'hypothèse H5.

3.2.3.3. Répétition

La répétition consiste à reprendre exactement les mêmes termes que l'élève. Ce geste permet d'amplifier la parole de l'élève mais aussi de s'assurer de bien avoir compris son propos. Par une simple répétition, l'enseignant montre également qu'il a entendu ce que l'élève a dit. L'intervention ci-dessous montre par le ton employé par l'enseignante que la répétition ne sert pas de validation.

143	PE (71)	Cléa ?
144	Titouan (14)	Ils ont peur !
145	Cléa (3)	Ils ont pleuré, ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman.
146	PE (72)	Ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman [↗] oui tu penses ?

3.2.3.4. Reformulation

Contrairement au geste précédent, dans la reformulation, l'enseignant utilise des termes différents de ceux employés par l'élève. Les objectifs sont les mêmes mais l'enseignant en profite pour réaliser des corrections orthographiques, grammaticales, syntaxiques ou encore utiliser des termes plus précis ou adéquats. Par exemple, dans l'intervention 218, l'enseignante reformule et synthétise en quelque sorte les propos de Louise. A nouveau, le format interrogatif indique que ce n'est pas une validation. L'enseignante amplifie simplement la parole de l'élève et s'assure de bien avoir compris.

397	PE (217)	Pourquoi ils ferment les yeux ?
-----	-------------	---------------------------------

398	Louisa (8)	Parce que ils.. c'est pour se rassurer, c'est parce que sinon le loup il va.. il va pas les voir.
399	PE (218)	Ah tu penses qu'il ne va pas les voir s'ils ferment leurs yeux ? Pour se rassurer oui. /+/ Parce qu'ils ont peur de quoi là ? Lenzo ?

3.2.4. Accompagnement d'une communauté de lecteurs

Comme nous avons pu le voir lors de l'analyse quantitative, la catégorie des gestes d'accompagnement d'une communauté de lecteurs est celle qui comporte le plus d'occurrences. Par le biais de ces gestes, l'enseignant enrôle le groupe dans une démarche interprétative collective et les invite à travailler et réfléchir collectivement. Dans cette perspective, il met en partage la lecture d'un élève, fait appel à la mémoire collective, ou encore utilise des pronoms fédérateurs. L'analyse qui suit nous permettra de valider ou rejeter l'hypothèse H3 bien que nous ayons déjà commencé à y répondre au cours de l'analyse quantitative. Pour rappel, l'hypothèse H3 est : La compréhension-interprétation d'un album est une activité collective, qui nécessite un enrôlement du groupe dans l'activité, de la part de l'enseignant.

3.2.4.1. Demande l'avis des autres à propos de l'intervention d'un élève

Par ce geste, l'enseignant sollicite le reste du groupe à propos de l'interprétation d'un élève, cela permet d'enrôler l'ensemble des élèves dans l'activité, de les impliquer en leur demandant leur avis. Cette requête de l'enseignant les rend actifs et ne limite pas l'activité de compréhension-interprétation à une relation duelle enseignant-élève, c'est une démarche de co-construction du sens du texte. Lorsque l'élève a raison (comme dans l'exemple ci-dessous), cela permet une validation du groupe classe, et dans le cas contraire, un autre élève peut rebondir et contre-argumenter.

129	Titouan (10)	[Se lève, montre du doigt sur le livre]. Là c'est le grand frère, là c'est le petit frère, là c'est le bébé.
130	PE (64)	Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ?
131	EEE	Oui !

3.2.4.2. Donne à entendre au groupe une lecture qui fait consensus

L'enseignant peut également exposer un constat déjà évoqué plus tôt dans la séance ou séquence, au sujet duquel les élèves sont d'accord. Cela permet d'instaurer un rapport pluriel au texte, de montrer aux élèves que c'est une lecture collective, un travail de groupe, que tous ensemble ils ont pu réaliser des inférences, comprendre et interpréter des choses.

Dans l'exemple ci-dessous, Lola intervient par rapport au lieu où se trouvent les bébés chouettes. Cet élément avait déjà été évoqué à plusieurs reprises avant son intervention, le groupe avait alors pu constater que les chouettes se trouvaient dans la forêt. C'est donc un élément co-construit et acquis par le groupe, ce que l'enseignante a rappelé (intervention 83).

81	PE (38)	Lola tu voulais dire quelque chose ?
82	Lola (1)	Elles sont sur une branche.
83	PE (39)	Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt.

3.2.4.3. Relance l'activité

La relance de l'activité est identifiée par des interventions verbales telles que « bon », elle permet de clôturer l'activité et ainsi de changer de tâche. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, le rappel de récit ayant été bien complet, tous les éléments attendus avaient émergé, l'enseignante met fin à celui-ci afin de repartir dans l'activité de lecture.

530	PE (282)	Bon. /+/ On va lire la suite pour voir ce qui va se passer. /++/ On était rendus là. /+/ Vous vous rappelez la maman elle revenait. Mmh ?
531	PE (283)	« Maman ! » [ton heureux] s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche. [Montre l'image]

3.2.4.4. Fait appel à la mémoire collective

L'apparition de ce geste dans nos séances est, pour la plupart des occurrences, lié aux activités de rappel de récit (en début de séance). Le rappel de récit a pour objectif d'aider à la construction d'une représentation mentale de l'histoire, c'est une activité collective. Ce geste d'appel à la mémoire

collective permet également à l'enseignant d'évaluer la compréhension-interprétation que les élèves ont acquis du texte, de situer où ils en sont par rapport à l'avancée dans la lecture.

Dans l'exemple ci-dessous (intervention 325), l'enseignante demande aux élèves de lui rappeler les noms des trois chouettes, afin de vérifier que cet élément est acquis par tous. En effet, si ce n'est pas le cas, cela peut gêner leur compréhension globale de l'histoire. Faire appel à la mémoire des élèves régulièrement au cours des séances permet d'effectuer des rappels réguliers sur des éléments importants (comme les personnages dans l'exemple ci-dessous). Cela permet aussi de remobiliser l'attention de tous dans cette tâche collective de construction du sens. Ainsi, mettre en place des moments de rappel des éléments acquis en termes de compréhension-interprétation au sujet de l'histoire, permet aux élèves de prendre conscience du chemin parcouru.

325	PE (176)	Comment ils s'appellent les bébés chouettes ? /+/ Est-ce que vous vous rappelez des noms des bébés chouettes ?
326	EEE	[Brouhaha] Ouii ! Nooon !
327	PE (177)	Oui Angèle ?
328	Angèle (15)	Lou, Sarah et Rémy.

3.2.4.5. Utilise des pronoms fédérateurs

L'utilisation de pronoms fédérateurs, tels que « on », « nous » ou encore « vous », permet d'enrôler les élèves et les inviter à s'impliquer dans une tâche collective, cela développe un rapport collectif au texte. Effectivement, c'est une activité de groupe, une co-construction du sens du texte.

Les exemples ci-dessous témoignent de la volonté de l'enseignante de mobiliser les élèves dans cette tâche collective, en leur posant une question (intervention 139) ou en leur demandant leur avis (intervention 130).

139	PE (69)	Et comment ils se sentent là, à votre avis ? On a dit que la maman était partie, comment ils se sentent ?
-----	---------	---

140	Angèle (7)	Ils se sentent abandonnés.
-----	---------------	----------------------------

L'intervention de l'enseignante dans l'exemple ci-dessus (intervention 139) avec l'utilisation de « à votre avis » ou encore « on a dit que » montre bien que la compréhension-interprétation est une activité collective et que, pour cela, l'enseignant effectue un enrôlement des élèves.

130	PE (64)	Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ?
131	EEE	Oui !

3.2.4.6. Structure le débat par des questions guidées

Comme expliqué au cours de la méthodologie, ce geste professionnel n'était pas dans la première version de notre grille. Nous l'avons ajouté suite à une première analyse de nos données. Il s'est avéré qu'un grand nombre d'interventions n'entrait dans aucune case, par conséquent nous avons ajouté ce geste : Structurer le débat par des questions guidées. Ce geste nous apparaît très important et nécessaire dans le cadre d'un débat interprétatif avec des élèves de maternelle, afin d'organiser le débat. Les questions correspondent à des nœuds de compréhension de l'histoire repérés suite à une analyse littéraire fine de l'album. Elles sont donc indispensables avec de jeunes élèves non-lecteurs, elles permettent d'établir le cadre du débat et de conduire les élèves à une compréhension optimale de l'album en se posant les bonnes questions.

Les questions posées par l'enseignante (interventions 122, 124, 126) permettent aux élèves de se questionner et verbaliser le fait que les trois chouettes font partie d'une fratrie. On voit bien que l'enseignante a affiné son questionnement au fur et à mesure pour amener les élèves à dire qu'ils étaient frères et sœurs puisqu'au début, ils ne répondaient pas forcément ce qui était attendu par l'enseignante. Cela montre aussi une des compétences importantes du métier d'enseignant : la capacité d'adaptation. On ne peut pas toujours prévoir à l'avance comment les élèves vont répondre aux questions, notamment dans le cadre de la compréhension-interprétation d'album avec des maternelles. Certaines choses qui nous paraissent évidentes doivent être verbalisées par les élèves pour assurer leur compréhension globale de l'album, les questions guidées permettent donc ceci.

Ensuite, l'enseignant peut adapter ses questions en fonction des capacités de compréhension des élèves mais aussi de leur âge.

117	PE (58)	Là ? [Montre la maman chouette sur la page 1]. C'est qui ça ?
118	Léandre (5)	Oui.
119	Lou (10)	C'est la maman !
120	PE (59)	C'est la maman ça.
121	Maxence (2)	Elle est grande.
122	PE (60)	Ça veut dire quoi si c'est la maman ?
123	Lou (11)	Ça veut dire qu'elle protège ses petits.
124	PE (61)	Oui mais ça veut dire qu'ils sont quoi eux, les bébés chouettes ?
125	Lou (12)	Ils sont... ils sont des chouettes.
126	PE (62)	Sara, Rémy et Lou ils sont quoi alors ? Oui Titouan ?
127	Titouan (9)	Euh moi je sais, ça c'est le euh... le, le, moins, le grand frère, ça c'est...

Ce geste, à l'aide de cet exemple, permet de valider l'hypothèse H2 selon laquelle les questions guidées de C-I facilitent la C-I des élèves de maternelle dans le cadre du DI. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur ces questions et leur grand nombre d'occurrences nous questionne également sur le débat interprétatif en lui-même. Est-il trop guidé ? Nous verrons cela au cours de la discussion.

Pour répondre à l'hypothèse H3, nous avons pu voir qu'à travers tous ces gestes d'accompagnement d'une communauté de lecteurs, le professeur des écoles enrôle le groupe dans cette activité collective

de compréhension-interprétation. Cette grande catégorie de gestes professionnels est celle qui a le plus d'occurrences au sein de la retranscription, ce qui témoigne de son importance. L'enseignant les invite à travailler collectivement en partageant les lectures individuelles, en faisant appel à leur mémoire collective, et en employant des pronoms fédérateurs. Tous ces gestes montrent aux élèves que la compréhension-interprétation se construit à plusieurs, et que la participation de chacun est importante et bénéfique à l'ensemble du groupe. L'hypothèse H3 (La compréhension-interprétation d'un album est une activité collective, qui nécessite un enrôlement du groupe dans l'activité de la part de l'enseignant) est donc validée.

3.2.5. Gestes éthiques

3.2.5.1. Montre de la retenue

Ce geste professionnel consistant à montrer de la retenue se traduit par des interventions telles que « mmh » ou « d'accord ». L'enseignant témoigne de son écoute tout en faisant preuve de retenue, de neutralité vis-à-vis des propos de l'élève.

401	PE (219)	Qu'il y ait un loup ? T'es sûr ? Angèle ?
402	Angèle (27)	Que c'est le renard qui mange la maman.
403	PE (220)	Ils ont peur que le renard il mange leur maman ? Mmh.

3.2.5.2. Demande l'approbation

Par ce geste, l'enseignant s'assure qu'il a bien entendu et compris l'intervention de l'élève. Il peut aussi avoir lieu après une reformulation de l'enseignant. Il souhaite éviter de trahir la parole de l'élève. Cela montre également le respect de l'enseignant envers l'élève et ses propos. C'est le cas dans l'intervention 503 par exemple puisque l'enseignante a repris l'explication de Titouan puis a ajouté « c'est ça ? » pour s'assurer de sa bonne compréhension.

501	PE (267)	Tu veux expliquer Titouan ?
502	Titouan (30)	Ça veut dire qu'on se sent...on...y'en a qui sont plus là.
503	PE (268)	Y'en a qui sont plus là ? On se sent un peu seuls ? C'est ça ? est-ce que v..

504	Titouan (31)	C'est quand euh y'a personne.
-----	--------------	-------------------------------

3.2.5.3. Intervention sous forme de proposition

Comme l'a montré Crocé-Spinelli (2009), l'enseignant ne doit pas réaliser des assertions, d'où la présence de ce geste. Puisqu'il ne réalise pas d'affirmations, il peut intervenir sous forme de propositions. Cela permet de ne rien imposer aux élèves et simplement leur suggérer une idée si besoin. Dans l'extrait ci-dessous, les élèves ne parvenaient pas à répondre à la question « Pourquoi est-ce qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche là ? » (déjà évoqué précédemment, voir 3.2.3.2. Montre sa surprise et son intérêt). L'enseignante, par le biais d'une proposition, leur a suggéré que, se mettre sur la même branche, serré était similaire à un câlin (intervention 382). L'interrogation montre que c'est bien une proposition et non une assertion. Cette intervention a, par la suite, permis aux élèves de répondre à la question de compréhension-interprétation initialement posée. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur la capacité des élèves et surtout ceux de maternelle à remettre en cause une parole de l'adulte. Les élèves auront peut-être tendance à approuver ce que dit l'enseignant même si c'est sous forme de proposition sans réfléchir pourquoi et chercher à savoir s'ils sont d'accord.

380	PE (208)	Elle était proche de la forêt ? Et du coup ?
381	Angèle (24)	Et du coup si le loup... si le loup il les voyait il pouvait manger Lou.
382	PE (209)	Ah oui ? Et s'ils se mettent tous les trois comme ça serrés c'est comment ? Ça ressemble à quoi ? /+/ Quand on fait des câlins peut être ? /+/ C'est un peu comme un câlin qu'ils font là ?
383	Angèle (25)	Oui.

3.2.5.4. Ne valide ou invalide pas

Le geste « ne valide ou invalide pas » fait partie des gestes éthiques effectués par l'enseignant. Il est inspiré des recherches de Crocé-Spinelli (2009). Comme dans l'intervention 200, l'enseignant peut reprendre les propos d'un élève tout en ajoutant un « peut-être » signifiant ainsi qu'il ne valide pas mais n'invalide pas non plus.

366	Angèle (21)	Parce que ils ont peur.
367	PE (199)	Ils ont peur de quoi ?
368	Angèle (22)	Ils ont peur parce que ils ont peur que leur maman elle soit perdue.
369	PE (200)	Ah oui ils ont peut-être peur que leur maman soit perdue. C'est peut-être ça ? Oui ?

3.2.5.5. Valide

Comme son nom l'indique, ce geste consiste à valider les propos de l'élève. Contrairement à ce qui a été mis en évidence dans les recherches de Crocé-Spinelli (2009), Sauvaire et al., (2020) considèrent que les enseignants doivent valider ou invalider les propos si besoin. Comme indiqué précédemment (voir 3.1.2. Les gestes professionnels), de notre point de vue, il semble important de valider certaines des propositions des élèves afin de leur signifier qu'ils sont sur la bonne voie, qu'ils ont bien compris. Cela permet de les mettre en confiance et de les encourager à poursuivre, à aller plus loin.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignante valide la proposition de Louise puisqu'elle est correcte mais c'est aussi une forme d'encouragement à poursuivre la réflexion.

188	PE (98)	Qu'est-ce qu'ils ont fait là, les bébés chouettes ?
189	Louise (1)	Elle s'est assis sur les arbres.
190	PE (99)	Ils se sont assis sur l'arbre, oui.

3.2.5.6. Développe la proposition

Le geste consistant à développer la proposition d'un élève permet d'aller plus loin que ce que l'élève peut le faire. Dans l'exemple ci-dessous, la discussion portait sur la lumière présente sur l'image de l'album. L'enseignante reprend la proposition de Angèle (562) et la développe (565).

561	PE (300)	C'est peut-être le soleil ?
562	Angèle (52)	Qui se.. qui se lève.

563	PE (301)	C'est peut-être ça oui.
564	Léandre (10)	Couche ! Qui se couche !
565	PE (302)	C'était la nuit avant donc peut-être là c'est le soleil qui se lève, c'est pour ça qu'on voit un peu de lumière.

3.2.5.7. Invalide la proposition

De la même façon que pour le geste « valide la proposition », la revue de la littérature a mis en évidence une divergence à ce sujet. A nouveau, nous pensons qu'il est important de signifier à l'élève qu'il fait une erreur afin de ne pas le laisser poursuivre sur une mauvaise voie. Ici, cela concerne une question où l'enseignante demande de faire le lien entre le texte et l'image et plus précisément de faire correspondre la description des chouettes à leur représentation sur l'image. Comme l'intervention 15 le montre, l'élève fait une erreur et montre les mauvais personnages. L'intervention suivante (211) est une invalidation de la part de l'enseignante. Toutefois, cette intervention n'est pas pertinente puisqu'elle ne permet pas à l'élève de comprendre et corriger son erreur pour progresser. L'enseignante ne lui indique pas quels sont les personnages qu'il n'a pas correctement identifiés. Au lieu d'invalider, elle aurait pu demander l'avis du reste du groupe classe, afin de les engager aussi dans l'activité et confronter les points de vue au sein du collectif. Ainsi, les autres élèves auraient pu invalider et aider Maxime à se corriger.

207	PE (111)	Vas-y tu me montres qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ?
208	Maxime (14)	Là c'est Sarah [<i>montre du doigt</i>].
209	PE (112)	Sarah celui-là tu es sûr ?
210	Maxime (15)	Sarah, Lou et Rachel [<i>montre du doigt</i>].
211	PE (113)	Non ce n'est pas ça.

3.2.6. Lecture à voix haute (dramatisation)

3.2.6.1. Explicite un mot

Ce geste participe à la prise en charge des difficultés du récit. L'enseignant tente de faciliter la compréhension de l'album par les élèves en explicitant un mot ou un terme difficile d'accès. Cela permet de les soulager et qu'ils ne soient pas bloqués dans leur compréhension-interprétation parce qu'ils ne comprennent pas un mot. Ainsi, pour s'assurer que certains mots ne soient pas des obstacles à la compréhension-interprétation du texte, il est important de les définir et/ou les expliciter. Cela permet aussi aux élèves d'acquérir du vocabulaire. C'est un des objectifs de la lecture d'albums en maternelle.

L'enseignant repère les termes à expliciter au cours de son analyse littéraire de l'œuvre réalisée en amont de la séquence. Certains mots peuvent également être explicités suite à des demandes des élèves au cours d'une séance. Dans l'album « *Bébés chouettes* », certains mots à expliciter sont par exemple : « il leur fallut », « suppose » ou encore « formèrent le vœu ». Dans cette intervention (377), l'enseignante explicite le terme « firent ».

377	PE (206)	<i>Assis, /+/ ils se remirent à réfléchir. /+/ Toutes les chouettes réfléchissent beaucoup. /+/ Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche dit Sarah. /+/ Et c'est ce qu'ils firent tous les trois ensemble. /+/</i> Ça veut dire qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche. [<i>Montre l'image</i>].
-----	-------------	--

Pour expliciter un terme, l'enseignant peut utiliser le langage oral, avec des mots comme dans l'exemple ci-dessus. Il peut aussi utiliser le visuel en montrant des images par exemple. Le mime est un également un outil dont l'enseignant peut se servir. Ce dernier a été réalisé au cours de notre séquence pour expliciter le passage « et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche ». L'enseignante a demandé aux élèves de mimer « battre des ailes », « danser » puis « sauter ». Le fait de mimer paraît très explicite pour les élèves et ils semblent bien retenir la signification du terme explicité par ce biais. En effet, au cours de la relecture finale de l'album, les élèves ont spontanément réalisé à nouveau le mime lorsqu'ils ont entendu le passage correspondant sans y avoir été invité par l'enseignante. Cela montre que l'explicitation du mot par le mime a aidé à la compréhension et les élèves ont retenu la signification du passage.

531	PE (283)	« Maman ! » [<i>ton heureux</i>] <i>s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche. [<i>Montre l'image</i>]</i>
-----	-------------	--

532	PE (284)	Est-ce que vous pouvez mimer ce qu'ils ont fait là ?
533	PE (285)	« Ils battirent des ailes » /+/ allez battez des ailes /+/ comme des petits, comme des petites chouettes. On bat des ailes, allez-y faites. [<i>Les enfants miment</i>] « Ils dansèrent » /+/ faites, dansèrent. [<i>Les enfants miment</i>] « Et ils sautillèrent » /+/ oui ! [<i>Les enfants miment</i>] C'est bon, on s'arrête.

3.2.6.2. Marque une pause et ajoute une pause

Le fait de réaliser une pause au cours de la lecture vise à permettre aux élèves d'avoir un temps pour assimiler les informations du texte qui viennent d'être lues ou bien de mettre en valeur une partie du récit. Cela participe à la facilitation par l'enseignant de la compréhension-interprétation du texte. Le geste « marquer une pause » renvoie aux arrêts réalisés suite à un signe de ponctuation (virgules ou points) tandis que le geste « ajoute une pause » correspond aux pauses effectuées par l'enseignant à des endroits du texte où il n'y a pas de marque de ponctuation.

Dans l'exemple ci-dessous, les deux gestes sont présents. L'enseignante réalise notamment des pauses en suivant les virgules de la première phrase de l'album. Cela permet aux élèves d'avoir le temps de saisir le nom des personnages. A la fin de cet extrait, des pauses sont effectuées alors qu'il n'y a pas de signe de ponctuation. Par exemple, l'arrêt avant le mot « partie » permet de souligner, mettre en avant ce terme qui représente un événement dans l'album.

99	PE (48)	<i>Il était une fois,/+/ trois bébés chouettes,/+/ Sarah,/+/ Rémy et Lou./+/ Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette./+/ Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison./+/ [Montre la page]</i> <i>Une nuit,/+/ ils se réveillèrent /+/ et leur maman chouette était /+/partie. /++/</i> Et on va s'arrêter là pour le moment, on lira la suite demain.
----	------------	--

3.2.6.3. Lit le texte avec les intonations

Comme son nom l'indique, le geste « lit le texte avec les intonations » consiste à effectuer une lecture expressive de l'album selon les signes de ponctuation du texte et en particulier en suivant les points

d'interrogation et points d'exclamation. Ces intonations étant des indices pour comprendre-interpréter le texte, ce geste est une autre façon pour l'enseignant de faciliter ce processus de compréhension-interprétation pour les élèves.

389	PE (213)	« <i>Imagine qu'elle se soit perdue</i> », dit Sarah. /+/ « <i>Ou qu'un renard l'ait mangée !</i> » dit Rémy. /+/ Et qu'est-ce qu'elle dit Lou ?
390	Titouan (24)	« Je veux ma maman »
391	PE (214)	« <i>Je veux ma maman !</i> » dit Lou. /+/ <i>Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+/ de chouette /+/ et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image]</i> Est-ce que vous savez ce que c'est un vœu ? De former un vœu.

3.2.6.4. Change de voix

Le geste « change de voix » est le dernier réalisé par l'enseignant au cours de la lecture permettant de faciliter la compréhension-interprétation du texte. Ce geste a pour objectif d'aider les élèves à imaginer les émotions des personnages. L'enseignant lit le texte en changeant la tonalité de sa voix pour transmettre l'émotion du personnage selon ce qu'il a lui-même imaginé.

Comme l'intervention 186 le montre, la phrase « je veux ma maman » prononcée par Lou a été lue par l'enseignante sur un ton pleurnichard et ce, à chaque fois que la phrase revenait au cours de l'album. Cela a permis aux élèves de saisir que Lou était celle qui avait le plus peur et probablement facilité la compréhension du fait que Lou soit la plus petite. La théâtralisation et la répétition de cette phrase ont été retenues. En effet, les élèves sont parvenus à la reprendre aux moments opportuns puisque l'enseignante leur laissait l'opportunité de la prononcer à sa place. Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves se souvenaient plus facilement de Lou que des autres personnages lors du rappel des prénoms. Nous pouvons supposer que cela est lié à la théâtralisation réalisée autour des interventions de ce bébé chouette.

186	PE (96)	<i>Les bébés chouettes se mirent à réfléchir /+/ (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). /+/ « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. /+/ « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+/</i>
-----	------------	--

		« Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre l'image]
--	--	---

3.2.7. Convoquer les images de l'album

Les images sont des éléments importants pour la compréhension dans les albums de jeunesse. Néanmoins, les élèves ont besoin d'un étayage de la part de l'enseignant pour bien comprendre celles-ci et qu'elles constituent une aide à la compréhension. Le professeur des écoles entreprend un certain nombre de gestes pour aider les élèves à cela. Il peut, par une question ou en pointant un élément du doigt, amener les élèves à centrer leur attention sur une image permettant ainsi de construire une interprétation.

3.2.7.1. Invite à faire un lien entre le texte et l'image

Pour cela, l'enseignant peut inviter les élèves à faire un lien entre le texte et l'image lors de la lecture de certaines pages, quand celles-ci sont liées directement.

Par exemple, lors de la lecture de la page 9, l'enseignante invite les élèves à faire un lien entre le texte et l'image. Sur cette page le lien entre le texte et l'image est très intéressant puisqu'on peut voir clairement la différence de taille entre les personnages (voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** p.86), qui est aussi énoncée explicitement dans le texte (intervention 200). C'est pourquoi, demander aux élèves de faire un lien entre le texte et l'image (interventions 204 et 206) est pertinent à ce moment-là de la lecture. Il s'avère que le fait de lier l'image et le texte aide à la construction d'une image mentale pour les élèves et ainsi, à la compréhension globale de l'histoire puisqu'être en capacité de différencier et repérer les personnages favorise les inférences et donc la démarche d'interprétation.

200	PE (105)	<i>Une grande branche pour Sarah, /+/ une petite branche pour Rémy, /+/ et une vieille tige de lierre pour Lou.</i> <i>« Elle va rentrer », dit Sarah.</i> <i>« Rentrer bientôt ! » dit Rémy. .</i>
-----	-------------	---

204	PE (108)	Est-ce qu'il y a un enfant qui pourrait venir me montrer sur l'image, là qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ?
205	PE (109)	Vas-y Maxime, /+/ mets-toi devant les autres, tu me montres ?
206	PE (111)	Vas-y tu me montres qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ?
207	Maxime (14)	Là c'est Sarah [montre du doigt].

3.2.7.2. Lecture de l'image

Ce geste professionnel apparaît presque essentiellement pendant la première séance, lors de l'étude de la couverture. En effet, entrer dans l'œuvre avec une lecture de la première de couverture nous paraissait pertinent, mais les élèves de maternelle ont besoin d'être soutenus par des questions lors de la lecture d'images car ils ont du mal à s'orienter seuls au sein de celles-ci. De plus, entrer dans l'album par une étude de la couverture peut motiver les élèves à entrer dans la tâche de lecture, et ainsi éveiller leur curiosité.

Les questions au sujet de l'image (interventions 3, 32 et 40) représentent un véritable étayage de la part de l'enseignant, à travers celles-ci les enfants exploitent la couverture comme ils le feraient en tant que lecteurs experts, en émettant des suppositions. Les questions de l'enseignant les amènent à s'intéresser à différentes dimensions (le lieu, les personnages et leurs émotions). On peut ainsi voir que les élèves commencent à émettre des hypothèses sur les personnages (interventions 35, 38 et 39). Titouan, Angèle et Lou essaient de déduire les rôles de chacun des personnages dans l'histoire à partir de l'image présente sur la couverture.

3	PE (2)	On y va ? Alors aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre. /+/ Qu'est-ce que vous voyez dessus ?
4	EEE	Des hiboux !
5	PE (3)	Des hiboux ? /+/ Ce n'est pas vraiment des hiboux.
6	Angèle (1)	Des chouettes.

32	PE (14)	Oui, c'est ça. Est-ce qu'elles font toute la même taille ?
33	EEE	Nooon !
34	PE (15)	Oui Titouan ?
35	Titouan (3)	Euh, euh, elle là, c'est la, non l'autre, ça c'est le papa, ça c'est le le moyen...
36	Maxime (4)	Bébé !
37	Titouan (4)	Ça c'est euh...
38	Angèle (3)	Non c'est le bébé.
39	Lou (1)	Le bébé hibou !
40	PE (16)	Au milieu c'est le bébé ?
41	Lou (2)	Oui c'est le bébé hibou ?

Ces questions de lecture d'image ont un intérêt pour la compréhension-interprétation de l'histoire lue, elles permettent aux élèves d'entrer dans l'album. Mais elles sont également intéressantes car elles leur apprennent à avoir une posture de lecteur et ainsi s'intéresser à la couverture d'un livre avant d'entrer dans l'histoire, comme pourrait le faire un lecteur plus expérimenté.

3.2.7.3. Pointe un élément de l'image

Les élèves éprouvent parfois des difficultés à s'orienter dans certaines images, pointer un élément de l'image pour poser une question dessus peut les aider en les amenant à centrer leur attention sur un élément précis. Montrer un élément du doigt peut aussi permettre à l'enseignant de signifier un élément saillant sans le nommer.

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante pointe du doigt un des personnages (intervention 117) et demande aux élèves de qui il s'agit. En effet, Lenzo pensait avoir vu un grand hibou sur l'image, il n'avait pas compris qu'il s'agissait de la maman chouette. L'intervention de l'enseignante permet de

clarifier cela pour l'ensemble du groupe. Effectivement, ce geste professionnel peut aider les élèves à repérer et différencier les personnages, paramètre très important dans la compréhension des albums en général.

110	Lenzo (3)	Moi j'ai vu un grand hibou.
111	PE (55)	Tu as vu un gros hibou ?
112	Lenzo (4)	Non un grand.
113	PE (56)	Où ça ?
114	Lenzo (5)	Bah derrière euh...
115	PE (57)	Sur le livre ?
116	Lou (9)	Oui c'était la maman !
117	PE (58)	Là ? [Montre la maman chouette sur la page 1]. C'est qui ça ?
118	Léandre (5)	Oui.
119	Lou (10)	C'est la maman !
120	PE (59)	C'est la maman ça.

4. Discussion

Comme brièvement évoqué au cours de l'analyse quantitative, l'analyse des données recueillies a mis en évidence un certain nombre de limites dans la grille d'analyse construite.

Tout d'abord, la grille comporte plusieurs gestes renvoyant à des comportements non verbaux. Notre recueil de données étant exclusivement vocal, nous n'avons pu attester que ces gestes ont été mis en œuvre. De plus, nous avons constaté que ces gestes non verbaux ne sont pas traduits par des comportements précis directement observables, ce qui empêche de les relever et de savoir avec assurance qu'ils ont été mis en œuvre, même dans une recherche future qui s'appuierait sur une vidéo. Par exemple, le geste « Se montre patient » (V₆) n'est pas assez précis pour être relevé, il faudrait définir des indicateurs précis sur lesquels s'appuyer comme par exemple ne pas couper la parole.

Par ailleurs, le geste « propose des entrées différentes » (Ac₄) tel qu'il est décrit dans la recherche de Crocé-Spinelli (2009) ne semble pas adapté aux élèves de l'école maternelle. Dans sa recherche d'origine, ce geste renvoie à « investir la lecture à partir des thématiques suivantes : (...) liens avec le vécu et avec d'autres textes, écriture, thématique » (*Ibid*, p.10). Or, il semble difficile d'investir des thèmes tels que les auteurs ou l'écriture avec des élèves de maternelle.

Concernant la catégorie « gestes éthiques », nous pourrions regrouper deux gestes : « montre de la retenue » (P₁) et « ne valide ou invalide pas » (P₄). Après réflexion, ces deux gestes sont très similaires et donc difficiles à distinguer. Le premier renvoie à des interventions de l'enseignant telles que « d'accord » ou « mmh » et le deuxième correspond à des interventions où l'enseignant ne valide ou invalide pas les propositions de l'élève. Ainsi, la frontière entre les deux catégories est fine et il serait préférable de les regrouper pour une meilleure catégorisation des gestes professionnels.

Enfin, nous avons éprouvé quelques difficultés à faire rentrer certaines interventions de l'enseignante dans une seule case comme l'intervention 399, entre autres, qui est classée dans « reformulation » mais qui aurait aussi pu être dans la catégorie « proposition ». De nombreuses interventions de l'enseignante ont d'ailleurs été associées à plusieurs gestes. Par exemple, l'intervention 359 « Vous êtes sûrs qu'il y a des loups dans l'histoire ? Oui Maxime ? » a été affectée à trois gestes : « Utilise des pronoms fédérateurs » (Ac₇), « Demande l'avis des autres à propos de l'interprétation d'un élève » (Ac₁) mais aussi « Donne la parole à un élève qui la demande » (V₃). Le fait de mettre plusieurs gestes pour une même intervention a pour effet, quand nous regardons les occurrences, de donner le sentiment que l'enseignante est beaucoup intervenue. C'est le cas, certes, mais moins que nous pourrions le penser. En effet, comme dans l'exemple ci-dessus, trois occurrences ont été relevées au total pour une seule intervention.

De nombreuses fois, lors de l'analyse nous avons pu voir que les gestes d'accompagnement de la parole du lecteur réalisés par l'enseignant avaient un réel intérêt pour encourager et favoriser le développement de la parole des élèves. Il s'avère qu'à de nombreuses reprises, les élèves se contentent de courtes interventions, les interventions de l'enseignant les aident alors à construire des phrases plus longues, plus claires et précises, pour répondre complètement aux questions posées par exemple. L'enseignant peut également intervenir afin de les encourager à expliquer leur cheminement de pensée et ainsi comment ils ont pu réaliser une déduction à partir de l'histoire. Notre hypothèse H6 selon laquelle les gestes d'accompagnement de la parole du lecteur de la part de l'enseignant permettent à l'élève de développer ses propos et d'aller plus loin dans sa compréhension-interprétation est donc validée. Encourager et soutenir les élèves dans la construction de phrases et discours complets et organisés apparaît d'autant plus important en maternelle. Effectivement, le langage oral est une des priorités de l'école maternelle. Ainsi, inciter les élèves à faire des efforts pour être compris, à complexifier leurs phrases et à acquérir et utiliser du vocabulaire, est une des principales missions de l'enseignant de cycle 1.

Suite aux analyses quantitative et qualitative, nous avons pu valider l'hypothèse H3 selon laquelle la compréhension-interprétation est une activité collective, et nécessite donc un enrôlement du groupe dans l'activité de la part de l'enseignant. Effectivement, la grande catégorie « Accompagnement d'une communauté de lecteurs » est significativement la plus représentée au cours de ces séances autour de l'album *Bébés chouettes*. Cela signifie que l'enseignante a effectué des gestes d'enrôlement, en incitant les élèves à collaborer pour construire leur compréhension-interprétation. Cependant, l'analyse révèle qu'en sur les 161 occurrences de cette catégorie de gestes, 64 concernent l'utilisation de pronoms fédérateurs, et 65 concernent l'utilisation de questions guidées. Même si ces gestes ont un réel intérêt pour l'enrôlement du groupe dans l'activité, finalement les autres gestes professionnels de cette catégorie tels que la mise en partage de la lecture d'un élève, l'appel à la mémoire collective sont peu représentés. Il pourrait être intéressant d'utiliser davantage ces derniers pour optimiser la collaboration entre les élèves. En effet, lors de séances telles que celle-ci, les enfants construisent collectivement leur compréhension-interprétation en se nourrissant des interventions des uns et des autres, et en confrontant leurs points de vue divergents. Il est donc nécessaire de la part de l'enseignant de susciter des discussions entre les élèves et de les enrôler dans une dynamique de groupe afin qu'ils se considèrent comme une communauté. Et ce, d'autant plus avec des élèves de maternelles, qui sont encore très autocentrés, il est donc important de leur apprendre à coopérer et à se considérer comme membres d'un groupe.

L'hypothèse H2 est la suivante : « Les questions guidées de C-I facilitent la C-I des élèves de maternelle dans le cadre du DI ». L'analyse des données a permis de montrer que les questions guidées facilitent effectivement la compréhension-interprétation des élèves, ce qui nous permet de valider cette hypothèse. Nous avons également constaté, au cours de l'analyse quantitative, que les activités de « questions de compréhension-interprétation » étaient très présentes au cours de la séquence. Le contenu des questions n'est pas laissé au hasard. Selon Lima (2017, pp.111-112), « les questions doivent permettre aux élèves d'initier le dialogue à propos du texte (...) et d'inciter les élèves à décrire les raisonnements qu'ils mettent en œuvre » (*Ibid*, p.111). L'enseignant veille à ce que ses questions incitent les élèves à faire appel à des capacités liées à la compréhension-interprétation. Cela fait d'ailleurs partie des reproches concernant les questionnaires de lecture puisqu'ils posent souvent des questions fermées dont les réponses se trouvent parfois dans la question. Ainsi, les questions doivent être ouvertes et porter sur la compréhension-interprétation du texte et les raisonnements des élèves (Lima, 2017, pp.111-112).

Néanmoins, ce geste professionnel ainsi que ce budget-temps conséquent questionnent sur le débat interprétatif. En effet, ces questions guidées étant très présentes dans la séquence, nous nous demandons si cela n'a pas dénaturé le débat et si finalement, cela était réellement un débat interprétatif ou non.

Cela nous amène à évoquer la place de l'enseignant dans le DI à travers l'hypothèse H4 « La caractérisation des gestes professionnels permet de poser la question de la place de l'enseignant dans le déroulement du débat interprétatif, celui-ci nécessitant peu d'interventions de l'enseignant ». Cette hypothèse est également validée puisque la caractérisation des gestes professionnels a effectivement permis de poser la question de la place de l'enseignant et de s'interroger sur le DI par conséquent. Nous nous sommes rendues compte de la forte présence voire l'omniprésence de l'enseignante au cours de la séquence ce qui est en contradiction avec le fait que l'enseignant est censé intervenir peu au cours d'un débat interprétatif. Les conditions de prise de parole induisent en partie cela puisque c'est l'enseignante qui donne la parole au cours de cette séquence. Les enfants doivent attendre d'être interrogés avant de prendre la parole, cependant ils sont libres de demander la parole à n'importe quel moment. Cela pose la question du débat interprétatif, où on imagine que les enfants prennent la parole librement pour partager leurs interprétations. En réalité, avec des maternelles, nous avons pu voir que cela n'était pas possible, car au bout de quelques minutes, ils parlent tous en même temps, et se coupent la parole. Néanmoins, il serait sans doute possible, sur le long terme, d'instaurer un cadre où chacun respecte la parole des autres. Cela nécessiterait un travail sur toute l'année et des groupes plus restreints que celui-ci.

Pour conclure sur ce point, en l'état et avec de telles conditions de prise de parole, il semble difficile de qualifier la séquence menée de débat interprétatif.

Néanmoins, comme l'énonce l'hypothèse H5, le DI semble nécessiter plus d'interventions de la part de l'enseignant à l'école maternelle par rapport à l'école élémentaire. Comme énoncé précédemment, la quantité d'interventions de l'enseignante au cours du DI mené est trop élevée. Cependant, il semble difficile de mener un débat interprétatif avec des élèves de cycle 1 de la même façon qu'il serait réalisé à l'école élémentaire et notamment en cycle 3 avec des élèves autonomes en lecture, ayant déjà travaillé la C-I et capables de respecter et prendre en compte la parole d'autrui. Pour les mêmes raisons, les gestes professionnels ne peuvent être les mêmes. Bien que de nombreux gestes mis en évidence par la revue de la littérature semblent universels et s'appliquent à tous les cycles, d'autres semblent difficilement exploitables ou peu pertinents pour l'école maternelle.

Pour conclure, l'hypothèse H5 « La conduite du DI en maternelle nécessite plus d'interventions de l'enseignant pour guider les élèves » est donc validée. Il s'agit tout de même de trouver un juste milieu entre beaucoup d'interventions et peu.

Pour finir, la dernière hypothèse H1 est « La caractérisation des gestes professionnels permet de prendre conscience de la qualité et de la quantité des interventions qui favorisent les apprentissages des élèves en C-I ». Les analyses réalisées nous ont permis de caractériser les gestes professionnels en jeu dans le débat interprétatif et ainsi de valider un certain nombre de nos hypothèses. Non seulement, la caractérisation des gestes professionnels permet une prise de conscience des effets que peuvent avoir les interventions et conduites des enseignants sur les apprentissages des élèves en C-I. Mais également de la quantité et de la qualité de ces dernières, ainsi cela permet aux enseignants de réaliser des ajustements dans leur pratique future. Force est de constater que chaque geste professionnel est réalisé dans un but précis : induire tel ou tel comportement, faciliter la parole, enrôler le groupe, mettre en valeur certains éléments pour la C-I, etc.

Au terme de l'analyse, pour répondre à notre question de recherche, nous pouvons affirmer que la caractérisation des gestes professionnels a un réel intérêt pour aider les enseignants à faire évoluer leur pratique dans la conduite des débats interprétatifs. En effet, elle permet aux professeurs des écoles de porter un regard réflexif sur leur pratique professionnelle dans le débat interprétatif afin de la faire évoluer. L'enseignant connaît alors les effets de ses interventions sur les apprentissages des élèves. Mais également les conditions de mise en place et les points clés du débat interprétatif en classe de maternelle, qui, comme nous avons pu le voir précédemment ne peut pas s'effectuer dans les mêmes conditions qu'avec des élèves de classes élémentaires.

5. Conclusion

Pour conclure, cette recherche nous a permis d'attester que la caractérisation des gestes professionnels et leur prise de conscience peut aider les enseignants à faire évoluer leurs pratiques dans la conduite des débats interprétatifs en maternelle. Par le biais de cette recherche, nous avons pu également distinguer les gestes professionnels plus adaptés à la conduite du débat interprétatif en classe de maternelle, puisque celui-ci ne peut s'effectuer dans les mêmes conditions qu'avec des classes élémentaires. Cependant, comme évoqué dans la discussion, il serait intéressant, sur une année entière, de pratiquer le débat de manière régulière avec les élèves de maternelle afin de voir s'il est possible de parvenir à mener un débat interprétatif avec des conditions de prise de parole différentes et avec moins d'interventions que ce qui a été réalisé au cours de cette séquence.

Sur le plan de la formation professionnelle, nous avons pu relever deux compétences issues du référentiel de compétences, que nous avons pu travailler en réalisant cette recherche. La première d'entre elles est la compétence C.14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Ce travail nous a permis de compléter nos connaissances didactiques et pédagogiques à propos de la compréhension-interprétation et plus précisément du débat interprétatif, par le biais de recherches scientifiques. Nous avons pu ensuite réfléchir sur la pratique réalisée en classe et l'analyser par le biais d'un outil d'analyse que nous avons préalablement construit. Cette analyse a donné lieu à une prise de conscience de la qualité et de la quantité des gestes professionnels effectués lors du débat interprétatif, et tout ceci permettra des ajustements dans notre pratique enseignante afin de mener un débat interprétatif dans les meilleures conditions. Par ailleurs, notre regard et nos connaissances didactiques ont évolué entre le début de cette recherche et la fin. Ainsi, la conduite de la séance ayant été réalisée durant les premiers mois, celle-ci serait sûrement différente aujourd'hui.

La compétence P.2. « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement » se rapporte également à ce travail réalisé. En effet, lors de la conduite du débat interprétatif en maternelle, il nous semble important que l'enseignant guide les élèves pour que ces derniers s'expriment dans une langue correcte lors de situations de communications et d'apprentissages telles que celle-ci. Grâce aux reprises, aux reformulations et autres interventions qu'il effectue, l'enseignant peut attirer l'attention de l'élève sur des erreurs syntaxiques, pour lui permettre d'enrichir sa maîtrise de la langue française.

Ainsi, suite à cette recherche, nous avons pu enrichir nos connaissances et notre expérience professionnelle au sujet de la conduite du débat interprétatif, et des gestes professionnels effectués

dans ce contexte. Toutefois, nous pouvons maintenant nous poser la question de la formation enseignante à ces gestes professionnels. Les gestes professionnels peuvent-ils être enseignés ? Comment former les enseignants à la conduite des gestes professionnels et à la connaissance de leurs effets ?

Conclusion de **Carolane**

A titre personnel, j'estime qu'effectuer tout ce travail a été professionnalisant et m'a permis d'enrichir mon expérience. Concevoir entièrement une séquence après une analyse fine de l'album, pouvoir la mener en classe avec les élèves, observer leurs réactions, leurs réussites, interroger leurs difficultés, et ensuite analyser tout ce qui a été mis en place en classe, est un travail complet et très enrichissant. L'analyse des gestes professionnels en jeu dans le débat interprétatif permet un retour sur sa pratique en tant que futur enseignant, et ainsi une prise de conscience des gestes effectués. Néanmoins, il serait intéressant d'étudier plus précisément leurs impacts sur les apprentissages des élèves.

Ce travail aura une influence sur ma future pratique professionnelle dans le cadre de débats interprétatifs. A travers cette recherche j'ai pu expérimenter deux dimensions importantes du métier de professeur des écoles. Le professeur des écoles créateur pour la conception de la séance et la réflexion autour de l'album et le chercheur qui analyse sa pratique et se documente auprès de la recherche scientifique afin de l'améliorer.

Cela me motive pour la suite et m'encourage à avoir un regard réflexif sur ma pratique, dans le but de l'améliorer et la réajuster, dans l'intérêt des apprentissages des élèves.

Conclusion de **Mélanie**

Ce mémoire de recherche, sur le plan de la formation professionnelle, a été très enrichissant. Tout d'abord, au niveau de la didactique, il m'a permis d'acquérir de nombreuses connaissances concernant l'enseignement de la compréhension-interprétation et plus particulièrement, sur le débat interprétatif, dispositif didactique que je ne connaissais pas avant de débiter ce projet de recherche.

De plus, l'étude des gestes professionnels fut très instructive. Cela m'a permis de mener une analyse réflexive sur la pratique enseignante. J'ai ainsi pu développer un regard critique vis-à-vis des gestes professionnels à mettre en œuvre et cette réflexion m'a conduit à me questionner sur leur pertinence et leur intérêt mais aussi réfléchir à des pistes d'amélioration afin que le débat interprétatif soit le plus bénéfique possible dans l'apprentissage de la C-I.

Toute cette recherche me sera utile, par la suite, pour travailler la compréhension-interprétation avec les élèves et plus particulièrement, pour mener un débat interprétatif en classe. Dans ma pratique future, j'aimerais à nouveau conduire ce dispositif didactique avec des élèves de maternelle tout en prenant en compte ce qui a été mis en évidence au cours de cette recherche. Ayant connaissance des gestes professionnels à mettre en œuvre à l'école primaire grâce à la revue de la littérature, j'aimerais également utiliser le débat interprétatif au cycle 3 afin d'en expérimenter le déroulement avec des élèves déjà lecteurs et moins autocentrés.

Bibliographie

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Hatier.

Bishop, M.-F., Boiron, V., Schmehl-Postai, A., & Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, 55, 87-107.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1157>

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

Boiron, V., & Bensalah, A. (2006). Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. *Mélanges CRAPEL*, 29, 41-54.

Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Dans CD-Rom *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Colloque Nantes, M. Altet (ed)

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.

Crocé-Spinelli, H. (2009). Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire.

Éducation Nationale (2016). Fiche Eduscol, le débat interprétatif. Eduscol.education.fr
<https://eduscol.education.fr/document/16432/download>

Éducation Nationale. (2017, mai). La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement. Eduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

Éducation Nationale. (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Education.gouv.fr.
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940#ecole

Fabre, M. (1989). L'enfant et les fables. Paris : PUF.

Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. De Boeck Sup.

Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145-146, 125-140.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>

Lima, L. (2017). La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne... vers un enseignement explicite. Dans Bianco, M., & Lima, L. (dirs.), *Enseigner à l'école primaire - Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (pp. 98-116). Hatier.

- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 288(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Sauvaire, M., Falardeau, R., Gagné, A., & Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères*, 62, 215-243. <https://doi.org/10.4000/reperes.3289>
- Schmehl-Postaï, A., Simon, F., & Huchet, C. (2014). Entrer dans l'album *L'intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation. *Repères*, 50, 131-156. <https://doi.org/10.4000/reperes.786>
- Tauveron, C., & Campoli, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.

Annexes

Annexe 1 : Tapuscrit de l'album Bébés Chouettes

Bébés chouettes - Martin Waddell et Patrick Benson

Il était une fois trois bébés chouettes : Sarah, Rémy et Lou. Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouette. C'était leur maison.

Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE.

« Où est maman ? » demanda Sarah.

« Oh, mon Dieu ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Les bébés chouettes se mirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup).

« Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah.

« Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Mais leur maman chouette ne rentra pas. Les bébés chouettes sortirent de leur maison, s'assirent sur l'arbre et ils attendirent.

Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy, et une vieille tige de lierre pour Lou.

« Elle va rentrer », dit Sarah.

« Rentrer bientôt ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage parce que ça grouillait tout autour d'eux.

« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah.

« Je suppose ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Assis, ils se remirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)

« Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche », dit Sarah. Et c'est ce qu'ils firent, tous les trois ensemble.

« Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah.

« Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux de chouette et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt.

ET ELLE RENTRA.

Douce et silencieuse, elle descendit à travers les arbres jusqu'à Sarah, Rémy et Lou.

« Maman ! » s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche.

« QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez que j'allais rentrer. »

Les bébés chouettes réfléchirent (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)

« Je le savais », dit Sarah.

« Je le savais aussi ! » dit Rémy.

« J'aime ma maman ! » dit Lou.

Titre : Bébés Chouettes - Séance 1

Niveau : PS-MS	Discipline : Français	Durée : 15 min	Matériel : Album <i>Bébés Chouettes</i>	Séance n° : 1/4
Objectifs (Amener l'élève à ...)	❖ Objectif formel : Percevoir la répétition, la régularité, mémoriser le dialogue réitéré dans ce conte de randonnée. ❖ Objectif contenu : Entrer dans la pensée des personnages. Surmonter l'angoisse de la séparation lors de la première scolarisation. Comprendre que lorsque les parents ne sont pas avec leurs enfants, ils partent travailler, et le soir ils reviennent.			
Compétences (être capable de ...)	• Reformuler le début de l'histoire avec ses propres mots (rappel de récit) • Différencier les personnages (dans le texte et sur les images) et entrer dans leur pensée • Percevoir et rappeler le dialogue réitéré de l'histoire • Emettre des hypothèses et réaliser des inférences sur la suite de l'histoire • Elaborer une interprétation de l'histoire et la confronter avec son propre vécu			
Durée	Phases / tâches de l'enseignant/consignes	Mode de travail	Activité des élèves	Support/Matériel
2 min	Mise en place de l'activité : consignes J'ai apporté un livre qu'on va découvrir ensemble tout au long de la semaine. Aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre, et après on lira quelques pages. La suite du livre, on la lira sur plusieurs jours dans la semaine. On va découvrir l'album petit à petit, en prenant le temps, pour bien comprendre l'histoire. Donc il faudra bien écouter quand je vais vous lire le texte. On va discuter, je vais vous poser des questions, et vous me direz ce que vous avez compris.	Collectif		
5-10 min	Etude de la couverture 1. Observer la couverture de l'album, faire verbaliser ce qu'il y a sur l'illustration (des chouettes...). -> Que voyez-vous sur la couverture de ce livre ? 2. Les faire déduire que ce sont des bébés chouettes. -> Comment sont ces chouettes ? (Est ce qu'elles sont grandes, petites, vieilles, jeunes...) 3. Demander de les décrire (blancs, yeux ronds, bec...) et de dire combien ils sont et leur taille (ils sont trois, ils ne font pas la même taille, un est plus petit). -> Comment sont ces chouettes ? Combien il y en a ? Quelle est leur taille ? 4. Où sont les chouettes ? (Dans les bois). Comment est-ce qu'on le sait ? (La branche, les feuilles). 5. Quand l'histoire se passe-t-elle ? (Pendant la nuit). Comment est-ce qu'on le sait ? (Le fond est noir comme la nuit). 6. Pourquoi font-ils cette tête ? Comment se sentent ces chouettes à votre avis ? S'ils n'arrivent pas à répondre induire la réponse (est-ce qu'elles sont heureuses, est ce qu'elles sont tristes, on peur, ...)	Collectif	Ecoute attentive et réponses aux questions de l'enseignant	Album <i>Bébés Chouettes</i>

	7. Lecture du titre “bébés chouettes” ce qui confirme ce qui a été dit précédemment. Quelle pourrait être l’histoire, que pourrait-il se passer ?			
5-10 min	Lecture et questions de compréhension-interprétation <i>Il était une fois trois bébés chouettes : Sarah, Rémy et Lou.</i> <i>Ils vivaient dans un trou de tronc d’arbre avec leur maman chouette. Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouette.</i> <i>C’était leur maison.</i> <i>Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE.</i> Couper la lecture ici → ne pas montrer l’image de la page 2 (But : les faire anticiper l’émotion) Questions : Que s’est-il passé ? A votre avis, pourquoi la maman chouette est-elle partie ? Où ? + Côté émotionnel : Comment les bébés chouettes se sentent-ils à votre avis ? Les amener à faire verbaliser que ce sont des frères et sœurs : Sarah, Rémy et Lou, qu’est-ce qu’ils sont les uns pour les autres ? Est ce qu’ils ont la même maman ? Qu’est-ce que ça veut dire s’ils ont la même maman ?	Collectif	Ecoute attentive et réponses aux questions de l’enseignant La maman chouette est partie, les bébés sont tous seuls. Ils ont peur. Sarah, Rémy et Lou ont la même maman, donc ils sont frères et sœurs	
2 min	Question anticipation Que va-t-il se passer dans la suite de l’histoire ?	Collectif		

Titre : Bébés Chouettes - Séance 2

Niveau : PS-MS	Discipline : Français	Durée : 15 min	Matériel : Album <i>Bébés Chouettes</i>	Séance n° : 2/4
Objectifs (Amener l'élève à ...)	❖ Objectif formel : Percevoir la répétition, la régularité, mémoriser le dialogue réitéré dans ce conte de randonnée. ❖ Objectif contenu : Entrer dans la pensée des personnages. Surmonter l'angoisse de la séparation lors de la première scolarisation. Comprendre que lorsque les parents ne sont pas avec leurs enfants, ils partent travailler, et le soir ils reviennent.			
Compétences (être capable de ...)	• Reformuler le début de l'histoire avec ses propres mots (rappel de récit) • Différencier les personnages (dans le texte et sur les images) et entrer dans leur pensée • Percevoir et rappeler le dialogue réitéré de l'histoire • Emettre des hypothèses et réaliser des inférences sur la suite de l'histoire • Elaborer une interprétation de l'histoire et la confronter avec son propre vécu			
Durée	Phases / tâches de l'enseignant/consignes	Mode de travail	Activité des élèves	Support/ Matériel
3 min	Rappel de récit Rappel de la séance précédente, faire reformuler (collectivement) ce qu'il s'est passé avant (lors de la lecture des premières pages). Comment s'appelle l'album ? De qui ça parle ? Qu'est-ce que ça raconte ? Qu'est-ce qu'on avait découvert ?	Collectif	Participer au rappel de récit collectif – Bébés Chouettes – Sarah, Rémy et Lou – C'est l'histoire de trois bébés chouettes, ils sont dans leur nid. – Un jour ils se réveillent et découvrent que leur maman est partie.	
5-10 min	Suite de la lecture + questions compréhension-interprétation Lecture des pages suivantes : Début de page déjà lue (cette fois, ils verront l'image) : <i>Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE.</i> <i>« Où est maman ? » demanda Sarah.</i> <i>« Oh, mon Dieu ! » dit Rémy.</i> <i>« Je veux ma maman ! » dit Lou. → théâtraliser (ton pleurnichard)</i> <i>Les bébés chouettes se mirent</i> → se mirent = se mettre à, cela veut dire commencer à réfléchir (<i>toutes les chouettes réfléchissent beaucoup</i>). <i>« Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah.</i> <i>« Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy.</i> <i>« Je veux ma maman ! » dit Lou.</i> <i>Mais leur maman chouette ne rentra pas.</i> <i>Les bébés chouettes sortirent de leur maison, s'assirent sur l'arbre et ils attendirent.</i>	Collectif	Ecoute attentive et réponses aux questions de l'enseignant	Album <i>Bébés Chouettes</i>

	Qu'ont fait les bébés chouettes ? (Pour vérifier compréhension "sortirent", "s'assirent", "attendirent"). Que dit Lou à la fin ? Et pourquoi ? <i>Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy, et une vieille tige de lierre pour Lou.</i> <i>« Elle va rentrer », dit Sarah.</i> <i>« Rentrer bientôt ! » dit Rémy.</i> <i>« Je veux ma maman ! » dit Lou.</i> -> laisser les élèves compléter (3ème occurrence) Travail sur le vocabulaire et l'image : les amener à dire qui est Sarah, Lou et Rémy en fonction de description (petite branche, grande branche, lierre) -> lien image-texte. Peux-tu me montrer où sont chacun des personnages et dire leur nom ? Les laisser identifier Pourquoi Sarah et Rémy disent-ils cela ? ("Elle va rentrer", "Rentrer bientôt") → essaient de se rassurer. <i>Il faisait noir dans le bois et il leur fallut</i> (= cela veut dire qu'ils ont eu besoin du courage) <i>parce que ça grouillait tout autour d'eux.</i> <i>« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah.</i> <i>« Je suppose ! » dit Rémy.</i> (= je pense) <i>« Je veux ma maman ! » dit Lou.</i> -> laisser les élèves donner la 3ème réplique (que dit Lou à votre avis ?)		Verbaliser : ils sont sortis du nid, se sont assis et ils attendent. Repérer le dialogue répétitif (2 occurrences) « <i>Je veux ma maman !</i> » Repérer la hiérarchie entre les personnages au sein de la fratrie (aînée, cadet, benjamin) → Sarah, Rémy et Lou. Les identifier sur l'illustration. Répondre à la question interprétation : ils essaient de se rassurer. Repérer le dialogue répétitif « <i>Je veux ma maman !</i> » et compléter la lecture	
5 min	Questions interprétation Est-ce que vous avez déjà été en forêt la nuit ? C'est comment la forêt la nuit ? Est-ce que c'est agréable ? Est-ce que vous aimeriez y être tout seuls ? Est-ce que ça serait mieux d'être avec vos frères et sœurs ? Pourquoi ?	Collectif	Répondre aux questions, comprendre le lien avec l'album et se mettre à la place des personnages Les grands frères et grandes sœurs rassurent les plus petits.	
2 min	Question de compréhension Maintenant, est-ce que l'on sait où la maman est partie ?	Collectif	Question Compréhension Peut-être partie chercher à manger (hypothèses des bébés chouettes).	

Titre : Bébés Chouettes - Séance 3

Niveau : PS-MS	Discipline : Français	Durée : 15 min	Matériel : Album <i>Bébés Chouettes</i>	Séance n° : 3/4
Objectifs (Amener l'élève à ...)	❖ Objectif formel : Percevoir la répétition, la régularité, mémoriser le dialogue réitéré dans ce conte de randonnée. ❖ Objectif contenu : Entrer dans la pensée des personnages. Surmonter l'angoisse de la séparation lors de la première scolarisation. Comprendre que lorsque les parents ne sont pas avec leurs enfants, ils partent travailler, et le soir ils reviennent.			
Compétences (être capable de ...)	• Reformuler le début de l'histoire avec ses propres mots (rappel de récit) • Différencier les personnages (dans le texte et sur les images) et entrer dans leur pensée • Percevoir et rappeler le dialogue réitéré de l'histoire • Emettre des hypothèses et réaliser des inférences sur la suite de l'histoire • Elaborer une interprétation de l'histoire et la confronter avec son propre vécu			
Durée	Phases / tâches de l'enseignant/consignes	Mode de travail	Activité des élèves	Support/ Matériel
5 min	Rappel de récit Rappeler ce qu'il s'est passé avant : Faire raconter collectivement. Faire participer les timides... → Questions précises : De qui ça parle ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Comment se sentent les bébés chouettes ?	Collectif	Participer au rappel de récit collectif : maman chouette est partie, ils se posent des questions, sortent du nid, ils ont peur	
10 min	Suite de la lecture + questions de compréhension-interprétation <i>Assis, ils se remirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)</i> <i>« Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche », dit Sarah.</i> <i>Et c'est ce qu'ils firent, tous les trois -> = ils se sont mis tous sur la même branche ensemble.</i> Pourquoi se mettent-ils tous sur la même branche ? <i>« Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah.</i> <i>« Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy.</i> <i>« Je veux ma maman ! » dit Lou. -> laisser les élèves donner la 3ème réplique (faire signe)</i> <i>Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux de chouette et formèrent le vœu = ils souhaitent, ils aimeraient que leur maman chouette rentrât bientôt.</i> Comment se sentent-ils ? Peur de quoi ? Quelle phrase Lou répète tout le temps ? Pourquoi Lou répète "Je veux ma maman" ? → les amener à dire que c'est Lou qui a le plus peur.	Collectif	Ecoute attentive et réponses aux questions de l'enseignant Ils se mettent tous sur la même branche pour se rassurer. Ils ont peur, ils imaginent le pire, que la maman ne revienne pas, qu'elle soit mangée par un loup. Lou répète « Je veux ma maman ». C'est Lou qui a le plus peur.	Album <i>Bébés Chouettes</i>

	Pourquoi Lou est-elle la plus inquiète ? Est-ce que les autres bébés chouettes (les plus grands) sont inquiets ? Quel bébé chouette “s’inquiète le moins”, pourquoi ? (Sarah, c’est la plus grande) <i>ET ELLE RENTRA.</i> <i>Douce et silencieuse, elle descendit à travers les arbres jusqu’à Sarah, Rémy et Lou.</i>			
2 min	Question anticipation Anticipation : A votre avis, que va-t-il se passer après ? (Ne pas laisser planer le doute, accueillir les hypothèses “Oui c’est possible, tu as raison”).	Collectif		

Titre : Bébés Chouettes – Séance 4

Niveau : PS-MS	Discipline : Français	Durée : 15 min	Matériel : Album <i>Bébés Chouettes</i>	Séance n° : 4/4
Objectifs (Amener l'élève à ...)	❖ Objectif formel : Percevoir la répétition, la régularité, mémoriser le dialogue réitéré dans ce conte de randonnée. ❖ Objectif contenu : Entrer dans la pensée des personnages. Surmonter l'angoisse de la séparation lors de la première scolarisation. Comprendre que lorsque les parents ne sont pas avec leurs enfants, ils partent travailler, et le soir ils reviennent.			
Compétences (être capable de ...)	• Reformuler le début de l'histoire avec ses propres mots (rappel de récit) • Différencier les personnages (dans le texte et sur les images) et entrer dans leur pensée • Percevoir et rappeler le dialogue réitéré de l'histoire • Emettre des hypothèses et réaliser des inférences sur la suite de l'histoire • Elaborer une interprétation de l'histoire et la confronter avec son propre vécu			
Durée	Phases / tâches de l'enseignant/consignes	Mode de travail	Activité des élèves	Support/ Matériel
5 min	Rappel de récit Rappel de la séance précédente, faire reformuler (collectivement) ce qu'il s'est passé avant (lors de la lecture précédente).	Collectif	Participer au rappel de récit collectif : maman chouette est partie, ils se posent des questions, sortent du nid, ils ont peur, se mettent sur la même branche pour se rassurer, Lou a le plus peur.	
10 min	Suite de la lecture + questions de compréhension-interprétation Lecture de la fin de l'histoire : <i>« Maman ! » s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent.</i> -> les faire mimer (battre des ailes, danser, sautiller) sur leur branche. <i>« QUE D'HISTOIRES ! »</i> -> insister dessus <i>dit leur maman chouette.</i> <i>Vous saviez que j'allais rentrer. »</i> <i>Les bébés chouettes réfléchirent (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)</i> <i>« Je le savais », dit Sarah.</i> <i>« Je le savais aussi ! » dit Rémy.</i> -> faire une pause <i>« J'aime ma maman ! » dit Lou.</i> Que s'est-il passé à la fin de l'histoire ? Quelle est la réaction des bébés chouettes quand la maman revient ? Comment se sentent-elles maintenant ? Qu'est-ce que dit la maman quand elle rentre ? (QUE D'HISTOIRES !) Pourquoi dit-elle QUE D'HISTOIRES ? (Les bébés chouettes savaient qu'elle allait rentrer ?)	Collectif	Ecoute attentive et réponses aux questions de l'enseignant Mimer : battre des ailes, danser, sautiller La maman chouette est revenue, les bébés chouettes sautent, dansent, battent des ailes, elles sont heureuses.	Album <i>Bébés Chouettes</i>

	Pourquoi la maman chouette a-t-elle dit “vous saviez que j’allais rentrer” ?			
5 min	Question interprétation Est-ce que ça vous arrive de dire “je veux ma maman” comme Lou. Quand ? Pourquoi ? → les amener à faire le rapprochement tout seuls Faire des hypothèses sur ce que fait la maman chouette, rapprochements entre les mamans des enfants qui sont à l’école + aborder l’angoisse de la séparation lorsque les enfants vont à l’école et que les parents vont au travail, ils reviennent toujours le soir. (Est-ce que vous aussi vous êtes parfois séparés de papa et maman ? Pourquoi ? Comment est-ce que vous vous sentez lorsqu’ils ne sont pas avec vous ?)	Collectif		

Annexe 3 : Retranscription de la séquence

Code couleur :

Présentation de l'activité/ étude de la couverture

Rappel de récit

Lecture + CI

Anticipation

Codage :

PE = L'enseignant parle

EEE = Plusieurs enfants parlent ou répondent en même temps

/+/ ou /++/ ou /+++/ = L'enseignant marque une pause dans son discours

xxxxxx = Les propos de l'élève sont inaudibles

[^] = intonation montante (hors question et exclamation)

Séance 1

Minutage / épisode	Interventions	Intervenants	Discours
00, 00 min	1	PE (1)	J'ai ramené un livre qu'on va lire toute la semaine ensemble, on va le lire petit à petit /+/ pour bien prendre le temps de comprendre toute l'histoire. Donc on va lire petit à petit ensemble et après je vais vous poser des petites questions dessus et vous allez m'expliquer tout ce que vous avez compris. D'accord ?
Présentation de l'activité	2	EEE	Oui.
00' 19 min	3	PE (2)	On y va ? Alors aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre. /+/ Qu'est ce que vous voyez dessus ?
Etude de la couverture / questions	4	EEE	Des hiboux !
Personnages 00' 29 min	5	PE (3)	Des hiboux ? /+/ Ce n'est pas vraiment des hiboux.
	6	Angèle (1)	Des chouettes.
	7	PE (4)	Des chouettes, c'est des chouettes.
	8	EEE	Des choueetteettes !
	9	PE (5)	C'est des chouettes, elles sont comment ces chouettes ?
	10	Louisa (1)	Ils sont tout...
	11	Léandre (1)	Blanc !
	12	EEE	Blanc !
	13	Maxime (1)	Beige
	14	EEE	Beige !
	15	PE (6)	Vous pouvez lever la main pour parler ? Ça sera mieux, on pourra mieux s'écouter.
	16	PE (7)	Elles sont comment sinon ?
	17	EEE	Beige !

	18	PE (8)	On lève la main, on lève la main.
	19	Maxime (2)	Ils ont des yeux marrons !
	20	PE (9)	Qu'est ce que tu as dit ?
	21	Maxime (3)	Des yeux marrons.
	22	PE (10)	Oui, Lenzo ?
	23	Lenzo (1)	Des yeux un petit peu noir.
	24	PE (11)	Un petit peu de noir. [ʔ]
	25	PE (12)	Qu'est-ce qu'elles ont sur elles ?
	26	Titouan (1)	Des griffes !
	27	Angèle (2)	Des griffes.
	28	PE (13)	Oui, là ? [Montre du doigt]
	29	EEE	Un nez.
	30	Titouan (2)	Un bec !
	31	Alyssa (1)	Un bec.
	32	PE (14)	Oui, c'est ça. Est-ce qu'elles font toute la même taille ?
	33	EEE	Nooon !
	34	PE (15)	Oui Titouan ?
	35	Titouan (3)	Euh, euh, elle là, c'est la, non l'autre, ça c'est le papa, ça c'est le le moyen...
	36	Maxime (4)	Bébé !
	37	Titouan (4)	Ça c'est euh...
	38	Angèle (3)	Non c'est le bébé.
	39	Lou (1)	Le bébé hibou !
	40	PE (16)	Au milieu c'est le bébé ?
	41	Lou (2)	Oui c'est le bébé hibou ?
	42	PE (17)	Et ça vous pensez que c'est la maman ou le papa ?
	43	Lou (3)	Je la connais cette histoire !
	44	PE (18)	Ah tu connais cette histoire ?
	45	Lou (4)	Oui.
	46	PE (19)	D'accord. Et il y en a combien ? On lève la main, il y en a combien ?
	47	EEE	Trois !
	48	PE (20)	On lève la main pour parler.
	49	Louisa (2)	Trois.
Contexte 02' 01	50	PE (21)	Il y en a trois. Elles sont où là les chouettes ?
	51	Maxime (5)	Sur le lit.
	52	Léandre (2)	Dans la forêt.
	53	PE (22)	On lève la main, et je vous interroge. Maxime ?
	54	Maxime (6)	Dans la forêt.
	55	PE (23)	Comment on sait qu'elles sont dans la forêt ?
	56	Angèle (4)	Parce qu'on voit des arbres et des feuilles.
	57	PE (24)	Il y a des arbres et des feuilles.
	58	PE (25)	Cléa ?
	59	Léandre (3)	Dans la jungle !
	60	Maxime (7)	Non elles sont pas dans la jungle.
02' 24 min Sentiments	61	PE (26)	Qu'est ce que tu as dit Cléa ?
	62	Cléa (1)	Ils ont peur.
	63	PE (27)	Elles ont peur ? Pourquoi tu dis qu'elles ont peur ?
	64	Cléa (2)	Parce qu'elles sont dans une forêt.
	65	PE (28)	Elles ont peur parce qu'elles sont dans la forêt. Oui. [ʔ]

	66	PE (29)	Oui Titouan ?
	67	Titouan (5)	Je sais pourquoi elles ont peur, parce que dans la forêt des fois y'a des loups.
	68	PE (30)	Il y a des loups parfois dans la forêt ?
	69	Maxime (8)	Oui.
	70	PE (31)	C'est pour ça qu'elles pourraient avoir peur ?
	71	PE (32)	Oui Lou ?
	72	Lou (5)	En fait c'est que la maman elle a été chercher à manger.
	73	PE (33)	Ah tu crois ?
	74	PE (34)	Donc / comment elles se sentent à votre avis, vous avez dit qu'elles ont peur. Vous pensez qu'elles ont peur, vous pensez tous qu'elles ont peur ?
	75	Angèle (5)	Oui.
	76	PE (35)	Tu penses quoi toi Maxence ?
	77	Léandre (4)	Moi, moi je pense qu'elles sont tristes.
	78	PE (36)	Tu penses qu'elles sont tristes ?
	79	PE (37)	Maxence tu penses quoi ?
	80	Maxence (1)	Qu'elles ont pas peur.
03' 18 min Contexte	81	PE (38)	Lola tu voulais dire quelque chose ?
	82	Lola (1)	Elles sont sur une branche.
	83	PE (39)	Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt.
	84	PE (40)	Et là, c'est quoi là [<i>montre du doigt</i>], c'est quel moment de la journée ? Maxime ?
	85	Maxime (9)	L'hiver.
	86	PE (41)	Oui Angèle.
	87	Angèle (6)	Elles ont, elles ont froid, et, et c'est l'hiver.
	88	PE (42)	C'est l'hiver ? Il fait nuit ou il fait jour ?
	89	Titouan (6)	Jour.
	90	EEE	Nuit, il fait nuit !
	91	PE (43)	Il fait jour-là ? Pourquoi il fait jour ?
	92	EEE	Non.
	93	PE (44)	Qui a dit qu'il faisait nuit ? Pourquoi il fait nuit ?
	94	Lou (6)	Parce que c'est... parce que, parce que...
	95	PE (45)	Oui Lenzo ?
	96	Lenzo (2)	Parce que y'a du noir.
04' 09 min	97	PE (46)	Parce que c'est noir, donc il fait nuit.
04'10 min Lecture	98	PE (47)	Alors, le livre il s'appelle Bébés Chouettes. /+/ On va commencer à regarder la première page. C'est Bébés Chouettes [<i>montre la page</i>].
	99	PE (48)	<i>Il était une fois, /+/ trois bébés chouettes, /+/ Sarah, /+/ Rémy et Lou. / Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. /+/ Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison. /+/ [Montre la page] Une nuit, /+/ ils se réveillèrent /+/ et leur maman chouette était /+/ partie. /+/</i> Et on va s'arrêter là pour le moment, on lira la suite demain.

05' 16 min Question C-I	100	PE (49)	Alors, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Qu'est-ce qu'on a appris ? Oui Lou ?
	101	Lou (7)	En fait c'est que la maman elle était partie.
	102	PE (50)	Elle est partie la maman ? Oui? Où est-ce qu'elle pourrait être partie ?
	103	Lou (8)	Chercher à manger.
	104	PE (51)	Chercher à manger, tu penses ? Oui ?
	105	PE (52)	Oui Titouan ?
	106	Titouan (7)	C'est que peut-être que vu qu'ils sont tout seuls, en fait euh..., peut-être que ils vont croiser le loup.
	107	PE (53)	Tu penses +/- qu'ils vont voir un loup ?
	108	Titouan (8)	Oui.
	109	PE (54)	Oui ? [<i>Interroge Lenzo</i>].
	110	Lenzo (3)	Moi j'ai vu un grand hibou.
	111	PE (55)	Tu as vu un gros hibou ?
	112	Lenzo (4)	Non un grand.
	113	PE (56)	Où ça ?
	114	Lenzo (5)	Bah derrière euh...
	115	PE (57)	Sur le livre ?
	116	Lou (9)	Oui c'était la maman !
06' 05 min Personnages	117	PE (58)	Là ? [<i>Montre la maman chouette sur la page 1</i>]. C'est qui ça ?
	118	Léandre (5)	Oui.
	119	Lou (10)	C'est la maman !
	120	PE (59)	C'est la maman ça.
	121	Maxence (2)	Elle est grande.
	122	PE (60)	Ça veut dire quoi si c'est la maman ?
	123	Lou (11)	Ça veut dire qu'elle protège ses petits.
	124	PE (61)	Oui mais ça veut dire qu'ils sont quoi eux, les bébés chouettes ?
	125	Lou (12)	Ils sont... ils sont des chouettes.
	126	PE (62)	Sara, Rémy et Lou ils sont quoi alors ? Oui Titouan ?
	127	Titouan (9)	Euh moi je sais, ça c'est le euh... le, le, moins, le grand frère, ça c'est...
	128	PE (63)	Tu veux venir montrer ici ?
	129	Titouan (10)	[<i>Se lève, montre du doigt sur le livre</i>]. Là c'est le grand frère, là c'est le petit frère, là c'est le bébé.
	130	PE (64)	Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ?
	131	EEE	Oui !
	132	PE (65)	Et pourquoi tu dis ça Titouan ?
	133	Titouan (11)	Parce que moi je croyais que c'était elle le bébé, euh le papa.
	134	PE (66)	Pourquoi tu pensais ?
	135	Titouan (12)	Parce qu'il est plus grand que tout le monde.
	136	PE (67)	Parce qu'il est plus grand, oui. Et du coup là tu penses que c'est le grand frère ou la grande sœur c'est ça ?
	137	Titouan (13)	Bah le grand frère.
	138	PE (68)	Le grand frère, ok.

07' 14 min Sentiments	139	PE (69)	Et comment ils se sentent là, à votre avis ? On a dit que la maman était partie, comment ils se sentent ?
	140	Angèle (7)	Ils se sentent abandonnés.
	141	PE (70)	Ils se sentent abandonnés, tu penses ?
	142	Angèle (8)	Oui.
	143	PE (71)	Cléa ?
	144	Titouan (14)	Ils ont peur !
	145	Cléa (3)	Ils ont pleuré, ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman.
07'34	146	PE (72)	Ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman [?] oui tu penses ?
07'35 Anticipation	147	PE (73)	Et vous pensez qu'il va se passer quoi dans la suite de l'histoire ? Oui Lou ?
	148	Lou (13)	Il va avoir un loup.
	149	PE (74)	Il va y avoir un loup, tu penses ? Oui Angèle ?
	150	Angèle (9)	Et puis ils vont crier pour appeler leur maman parce que ils ont peur du loup.
	151	PE (75)	Tu penses ? Oui ?
	152	Côme (1)	Moi j'ai pas peur du loup moi.
	153	Maxime (10)	Moi aussi j'ai pas peur.
	154	Lenzo (6)	Moi j'ai même pas peur des loups.
	155	EEE	Moi aussi.
	156	PE (76)	Eh, Eh, je ne vous ai pas interrogé, Cléa elle a levé la main.
	157	Cléa (4)	Le loup il va manger les petits hiboux.
	158	PE (77)	Tu penses que le loup va manger les petites chouettes ? On verra, on lira la suite demain. +/- D'accord ? Vous avez hâte de voir la suite ?
	159	Maxime (11)	Oui.
08'27	160	PE (78)	Du coup on verra demain.

Séance 2

Minutage / épisodes	Interventions	Intervenants	Discours
00'00 min	161	PE (79)	Alors, est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait hier ?
Rappel de récit	162	EEE	Oui.
	163	PE (80)	Qu'est ce qu'on a fait Angèle hier ?
	164	Angèle (10)	On a fait l'histoire des chouettes.
	165	PE (81)	Comment il s'appelle le livre ?
	166	PE (82)	Lou ?
	167	Lou (14)	Il s'appelle Bébés Chouettes.
00' 26 min Personnages	168	PE (83)	Oui c'est ça, +/- et du coup ça parle de qui cette histoire ?
	169	PE (84)	Titouan ?
	170	PE (85)	Angèle ?
	171	Angèle (11)	Ça parle que la maman elle est partie chercher à manger.

	172	PE (86)	Oui, et il y a qui dans cette histoire ?
	173	PE (87)	Lou ?
	174	Lou (15)	Y'a Rémy, Lou ...
	175	PE (88)	T'as dit quoi, il y a Rémy, Lou, c'est ça que tu as dit ? Et l'autre comment il s'appelle ? /++/ Vous vous rappelez ?
	176	Maxime (12)	Non.
	177	PE (89)	Il y en a combien des bébés chouettes ?
	178	EEE	Trois !
01' 03 min	179	PE (90)	Il y en a trois c'est ça. /+/ Ok, on va lire la suite.
01' 09 min	180	PE (91)	On a déjà lu le début de cette page hier mais on n'avait pas lu la fin.
Lecture	181	PE (92)	<i>Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE. /+/</i> « Où est maman ? » demanda Sarah. /+/ « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+/ « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre la page]
01' 38 min Question C-I personnages	182	PE (93)	Du coup c'est quoi les noms des trois chouettes ?
	183	PE (94)	Oui Maxime, c'est quoi les noms des trois chouettes ?
	184	Maxime (13)	Y'a Rachel, Lou et ...
	185	PE (95)	C'est Sarah. Sarah, Rémy et Lou
02' 10 min Lecture	186	PE (96)	<i>Les bébés chouettes se mirent à réfléchir /+/ (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). /+/</i> « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. /+/ « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+/ « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre l'image]
	187	PE (97)	<i>Mais leur maman chouette ne rentra pas. /+/ Les bébés chouettes sortirent de leur maison, /+/ s'assirent sur l'arbre /+/ et ils attendirent. [Montre l'image].</i>
02' 55 min Questions C-I	188	PE (98)	Qu'est ce qu'ils ont fait là, les bébés chouettes ?
	189	Louise (1)	Elle s'est assis sur les arbres.
	190	PE (99)	Ils se sont assis sur l'arbre, oui.
	191	Louisa (3)	Ils sont sur les arbres.
	192	PE (100)	Oui, ils se sont assis.
	193	Louisa (4)	Et aussi ils volent.
	194	PE (101)	Oui. Et qu'est-ce qu'elle répète Lou ? Elle a répété deux fois la même chose, qu'est-ce qu'elle a répété ?
	195	PE (102)	Titouan ?
	196	n (15)	« Je veux maman »
	197	PE (103)	Elle a dit « je veux ma maman ». Et pourquoi elle a dit ça ?
	198	Titouan (16)	Parce que elle avait peur.
	199	PE (104)	Parce qu'elle a peur.
03' 28 min Lecture	200	PE (105)	<i>Une grande branche pour Sarah, /+/ une petite branche pour Rémy, /+/ et une vieille tige de lierre pour Lou.</i> « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. .

03' 41 min Question C-I	201	PE (106)	A vous de me dire la suite, qu'est-ce qu'elle dit Lou ? Dites, allez-y !
	202	Titouan (17)	« Je veux maman ».
	203	PE (107)	« Je veux ma maman » c'est ça ! [<i>Montre l'image</i>].
04' 07 min Personnages	204	PE (108)	Est-ce qu'il y a un enfant qui pourrait venir me montrer sur l'image, là qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ?
	205	PE (109)	Vas-y Maxime, /+/ mets-toi devant les autres, tu me montres ?
	206	PE (110)	Assieds-toi Léandre.
	207	PE (111)	Vas-y tu me montre qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ?
	208	Maxime (14)	Là c'est Sarah [<i>montre du doigt</i>].
	209	PE (112)	Sarah celui-là tu es sûr ?
	210	Maxime (15)	Sarah, Lou et Rachel [<i>montre du doigt</i>].
	211	PE (113)	Non ce n'est pas ça.
	212	PE (114)	Léandre tu voulais venir montrer ? Va t'asseoir Maxime.
	213	Maxence (3)	Moi aussi.
	214	PE (115)	Attends Maxence.
	215	PE (116)	Tu me montre qui est Sarah, qui est Rémy et qui Lou ?
	216	PE (117)	C'est qui ça ? [<i>montre la petite chouette</i>]
	217	Léandre (6)	Rémy.
	218	PE (118)	Rémy tu crois ? Est-ce que Rémy c'est le plus petit ?
	219	EEE	Non !
	220	PE (119)	C'est qui le plus petit ?
	221	Lou (16)	Non c'est Lou !
	222	Titouan (18)	C'est Lou.
	223	PE (120)	C'est Lou le plus petit.
	224	PE (121)	Le plus grand c'est qui ?
	225	Eliott (1)	Moi !
	226	PE (122)	C'est qui Eliott le plus grand ?
	227	Eliott (2)	Moi !
	228	Lou (17)	Rémy.
	229	PE (123)	Non c'est Sa...
	230	EEE	Sarah !
	231	PE (124)	C'est Sarah la plus grande.
	232	PE (125)	Lui c'est ? [<i>Montre du doigt</i>]
	233	EEE	Rémy !
	234	PE (126)	Et ça c'est ? [<i>Montre du doigt</i>]
	235	EEE	Lou !
	236	PE (127)	Oui c'est ça.
	237	PE (128)	Pourquoi là, Rémy et Sarah ils disent « elle va rentrer, /+/ rentrer bientôt » ? Pourquoi ils disent ça ?
	238	Lola (2)	Parce que la maman elle va rentrer bientôt.
	239	PE (129)	Pourquoi ils disent ça ? Est-ce qu'ils savent si la maman elle va rentrer ?
	240	Titouan (19)	Peut-être qu'elles voient un bout de de ... de elle.
	241	PE (130)	Peut-être qu'ils la voient c'est pour ça tu penses ?
	242	Titouan (20)	Un bout d'elle.
	243	PE (131)	Oui. [✓]
	244	Angèle (12)	Ou peut être que elle est derrière eux et qu'elle va euh ... elles disent que la maman elle les entende.

	245	PE (132)	Peut-être.
06' 00 min Lecture2	246	PE (133)	<i>Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage /+/ parce que ça grouillait tout autour d'eux. /+/ « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », /+/ dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy.</i>
06'16 m2in Question2 C-I	247	PE (134)	Elle dit quoi Lou ?
	248	Lou (18)	Elle dit que elle a été chercher à manger.
	249	PE (135)	Non qu'est-ce qu'elle répète Lou ? Comme tout à l'heure.
	250	Angèle (13)	« Je veux ma maman »
	251	PE (136)	« Je veux ma maman », c'est ça. « Je veux ma maman ! » dit Lou. [Montre l'image]
	252	Lou (19)	Il fait noir.
	253	PE (137)	Oui.
	254	PE (138)	Il fait noir /+/ et on est où ici ?
06' 49 min	255	EEE	Dans la forêt.
05'50 min	256	PE (139)	Est-ce que vous avez déjà été dans la forêt la nuit ?
Questions interprétation	257	EEE	Oui.
	258	Lenzo (7)	Moi j'ai déjà été.
	259	EEE	Non, pas moi !
	260	PE (140)	On lève la main, je ne peux pas entendre, il faut lever la main !
	261	PE (141)	Oui Maël ? /+/ C'est comment la forêt la nuit Maël ?
	262	Maël (1)	Ils sont dans le noir.
	263	PE (142)	Et c'est comment la forêt la nuit ?
	264	PE (143)	C'est comment la forêt la nuit, Maxime ?
	265	Maxime (16)	Il y a plein d'arbres.
	266	Louisa (5)	Moi, moi, j'ai déjà vers la nuit chez mamie Véro.
	267	PE (144)	Je ne t'ai pas interrogé.
	268	PE (145)	C'est comment ? Est-ce que c'est agréable d'être dans la forêt la nuit ?
	269	EEE	Non !
	270	PE (146)	Pourquoi ?
	271	Angèle (14)	Parce qu'on a peur.
	272	PE (147)	Ça fait peur ?
	273	Angèle	Oui et il peut y avoir des fantômes ou des loups ou des ogres.
	274	Maxime (17)	Ça existe pas les fantômes !
	275	Titouan (21)	C'est juste dans les cauchemars.
	276	Léandre (7)	Ou des chasseurs.
	277	PE (149)	Je vous interroge, vous levez la main.
	278	PE (150)	Maxime, est-ce que tu aimerais toi être dans la forêt tout seul la nuit comme ça ?
	279	Maxime (18)	Non.
	280	PE (151)	Pourquoi ?
	281	Maxime (19)	Parce que j'ai peur.
	282	PE (152)	Tu aurais peur. Est-ce que...
	283	Lenzo (8)	Moi, moi une fois j'avais une voiture de course que on pouvait aller à deux

	284	PE (153)	On ne parle pas de ça là Lenzo.
	285	PE (154)	Et est-ce que ça serait mieux, est ce que vous auriez moins peur si vous étiez avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ?
	286	EEE	Oui.
	287	PE (155)	Pourquoi ?
	288	Maxime (20)	Parce que il court plus vite.
	289	PE (156)	Et pourquoi toi Titouan tu aurais moins peur si tu étais avec ton grand frère ?
	290	Titouan (22)	Parce que en fait il a il a ... il est plus fort.
	291	PE (157)	Il est plus fort ? Et qu'est ce qu'il ferait ton frère ?
	292	PE (158)	Qu'est-ce qu'il pourrait faire ? /+ Pourquoi vous auriez moins peur d'y être avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ?
	293	Titouan (23)	Moi je sais, parce que mon frère en fait avant il faisait du judo et maintenant il fait du foot.
	294	PE (159)	D'accord.
	295	PE (160)	Oui Maël ?
	296	Maël (2)	Je vois des feuilles.
09' 07 min	297	PE (161)	Oui il y a des feuilles, c'est la forêt on a dit.
09' 08 min Question C-I	298	PE (162)	Et là maintenant est ce qu'on sait où la maman elle est partie ?
	299	EEE	Non.
	300	PE (163)	On ne sait pas encore ?
	301	Lola (3)	À manger.
	302	Louise (2)	Manger !
	303	PE (164)	Chercher à manger ? Vous êtes sûr ?
	304	EEE	Oui.
	305	PE (165)	D'accord. Oui Cléa ?
	306	Cléa (5)	Peut-être qu'il va se faire manger par le loup.
09' 32 min	307	PE (166)	Tu penses ? ça on verra demain, on lira la suite demain. Ok ?

Séance 3

Minutage/épisodes	Interventions	Intervenants	Discours
00'00 min	308	PE (167)	Alors /+ est ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait lundi et mardi ?
Rappel de récit	309	EEE	Ouiii
	310	PE (168)	Avec le livre.. /+ Oui Lenzo.
	311	Lenzo (9)	Moi j'ai.. moi j'ai de plus en mal au ventre.
	312	PE (169)	Lou !
	313	Lou (20)	C'était les bébés chouettes.
	314	PE (170)	Tu peux parler plus fort Lou ? J'entends pas bien.
	315	Lou (21)	Ils étaient tout seuls dans la forêt.
	316	PE (171)	Oui... On a On a commencé à lire le livre.
	317	PE (172)	Oui Enora ! Oui !
	318	Enora (1)	Ils étaient tout seuls.... dans la forêt [<i>pas fort</i>].
	319	PE (173)	Oui ! Qui était tout seul ?
	320	Alyssa (2)	Bébés chouettes.
	321	PE (174)	Oui Alyssa, parle plus fort.

	322	Alyssa (3)	Les bébés chouettes.
	323	PE (175)	Les bébés chouettes ?
	324	Alyssa (4)	Les bébés chouettes.
00'46 min Personnages	325	PE (176)	Comment ils s'appellent les bébés chouettes ? +/- Est-ce que vous vous rappelez des noms des bébés chouettes ?
	326	EEE	[Brouhaha] Ouh ! Nooon !
	327	PE (177)	Oui Angèle ?
	328	Angèle (15)	Lou, Sarah et Rémy.
	329	PE (178)	Lou, Sarah et Rémy.. Et Lou, Sarah et Rémy c'est qui le plus grand ou la plus grande entre les trois ? Oui ?
	330	Angèle (16)	C'est ..c'est Sarah.
	331	PE (179)	Sarah, après c'est qui ?
	332	Angèle (17)	Rémy.
	333	PE (180)	Et le plus petit c'est ?
	334	Angèle (18)	Lou.
	335	PE (181)	Oui.. c'est ça.
01'14 min Histoire	336	PE (182)	Du coup pourquoi les bébés ils étaient tout seuls dans la forêt ?
	337	Angèle (19)	Leur maman elle z'était partie faire à prendre à manger.
	338	PE (183)	Oui [ʃ] ! Oui Lola !
	339	PE (184)	Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce que tu veux montrer ? C'est quoi ça ?
	340	Lola (4)	La lumière.
	341	PE (185)	La lumière ? Oui ? Tu retournes t'asseoir ? ...
	342	PE (186)	Et du coup.. Oui Côme ?
	343	Côme (2)	Euh.. bébé euh bébé euh faire ... chez maman et papa.
	344	PE (187)	Oui, oui Côme.
01'58 min Sentiments	345	PE (188)	Du coup leur maman était partie et comment ils se sentaient du coup les bébés chouettes ?
	346	Angèle (20)	Abandonnés.
	347	PE (189)	Oui [ʃ] ils se sentaient comment ? Oui Hugo ?
	348	Hugo (1)	xxxxxx
	349	PE (190)	Tu peux répéter plus fort, j'ai pas entendu, j'ai pas compris.
	350	Hugo (2)	Ils ont peur des hiboux
	351	PE (191)	Ils ont peur des hiboux c'est ça que tu as dit ?
	352	Hugo (3)	Oui..
	353	PE (192)	Des hiboux ? Est-ce que c'est des hiboux qu'ils ont peur ?
	354	EEE	[brouhaha] Nooon nooon !
	355	PE (193)	Ils ont peur de quoi alors ?
	356	EEE	Des louuups, des louups !
	357	PE (194)	Des loups ? Il y a des loups dans l'histoire ?
	358	EEE	Naan !
	359	PE (195)	Vous êtes sûrs qu'il y a des loups dans l'histoire ? Oui Maxime ?
	360	Maxime (21)	En fait ils sont pas très bien.
	361	PE (196)	Ils sont pas très bien ?

	362	Maxime (22)	Ils sentent.. Ils sentent pas très bien.
	363	PE (197)	Ils ne se sentent pas très bien ? Pourquoi ?
	364	Maxime (23)	Parce que.
	365	PE (198)	Oui Angèle ?
	366	Angèle (21)	Parce que ils ont peur.
	367	PE (199)	Ils ont peur de quoi ?
	368	Angèle (22)	Ils ont peur parce que ils ont peur que leur maman elle soit perdue.
	369	PE (200)	Ah oui ils ont peut-être peur que leur maman soit perdue. C'est peut-être ça ? Oui ?
	370	PE (202)	Oui Lenzo ?
	371	Lenzo (10)	Y'a peur .. de... de.. Ils ont peur de si elle est partie... aller chercher à manger.
	372	PE (203)	Oui. Oui Léana ?
	373	Léana (1)	Elle est partie peut-être croquée par un loup.
03'41 min	374	PE (204)	Peut-être qu'elle s'est faite croquée par un loup ? Peut-être, on ne sait pas. On verra si elle revient. On continue à lire la suite ?
03'42 min	375	EEE	Ouii !
	376	PE (205)	Oui ? Alors....
Lecture	377	PE (206)	<i>Assis, /+/ ils se remirent à réfléchir. /+/ Toutes les chouettes réfléchissent beaucoup. /+/ Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche dit Sarah. /+/ Et c'est ce qu'ils firent tous les trois ensemble. /+/</i> Ça veut dire qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche. [Montre l'image].
04'15 min Question C-I	378	PE (207)	Pourquoi est-ce qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche là ? Angèle ?
	378	Angèle (23)	Parce que euh..euh.. parce que Lou elle avait.. elle était proche de la forêt.
	380	PE (208)	Elle était proche de la forêt ? Et du coup ?
	381	Angèle (24)	Et du coup si le loup... si le loup il les voyait il pouvait manger Lou.
	382	PE (209)	Ah oui ? Et s'ils se mettent tous les trois comme ça serrés c'est comment ? Ça ressemble à quoi ? /+/ Quand on fait des câlins peut être ? /+/ C'est un peu comme un câlin qu'ils font là ?
	383	Angèle (25)	Oui.
	384	PE (210)	Et ça sert à quoi les câlins ? Quand on fait des câlins ?
	385	Louisa (6)	Les surveiller
	386	PE (211)	Les surveiller ?
	387	Angèle (26)	Mh. A se..à se... à se rassurer.
	388	PE (212)	A se rassurer exactement ! Donc peut-être qu'ils se sont mis tous les trois comme ça pour se rassurer, pour rassurer Lou. [?] Oui ?
05'22 min Lecture	389	PE (213)	« Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah. /+/ « Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy. /+/ Et qu'est-ce qu'elle dit Lou ?
	390	Titouan (24)	« Je veux ma maman»
05'34 min	391	PE (214)	« Je veux ma maman ! » dit Lou. /+/

Lecture + Explication mot			<i>Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+/- de chouette /+/- et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image]</i> Est-ce que vous savez ce que c'est un vœu ? De former un vœu.
	392	EEE	Non. Nan.
	393	PE (215)	Ça veut dire qu'ils souhaiteraient, ils souhaiteraient, ils aimeraient que leur maman revienne. D'accord ?
	394	Maxime (24)	Oui.
06'01 min Question C-I	395	PE (216)	Comment ils se sentent là les bébés chouettes ?
	396	Louisa (7)	Ils ont fermé les yeux.
	397	PE (217)	Pourquoi ils ferment les yeux ?
	398	Louisa (8)	Parce que ils.. c'est pour se rassurer, c'est parce que sinon le loup il va.. il va pas les voir.
	399	PE (218)	Ah tu penses qu'il ne va pas les voir s'ils ferment leurs yeux ? Pour se rassurer oui. /+/- Parce qu'ils ont peur de quoi là ? Lenzo ?
	400	Lenzo (11)	Que y'ait un loup.
	401	PE (219)	Qu'il y ait un loup ? T'es sûr ? Angèle ?
	402	Angèle (27)	Que c'est le renard qui mange la maman.
	403	PE (220)	Ils ont peur que le renard il mange leur maman ? Mmh.
	404	PE (221)	Et du coup Lou elle répète quoi tout le temps comme on a dit ?
	405	EEE	« Je veux ma maman».
	406	PE (222)	Pourquoi elle répète ça Lou ?
	407	Angèle (28)	Parce qu'elle a peur.
	408	PE (223)	Elle a peur ?
	409	Angèle (29)	Que le renard il les voient et qu'il les mange.
	410	PE (224)	Et pourquoi il y a que Lou qui répète je veux ma maman ?
	411	Louise (3)	Parce qu'elle a peur.
	412	Angèle (30)	Parce qu'elle est petite.
	413	PE (225)	Oui, c'est la plus petite. Titouan ?
	414	Titouan (25)	Parce que les grandes elles ont pas peur.
	415	PE (226)	Elles n'ont pas peur les grandes ? Pourquoi elles n'ont pas peur ?
	416	Angèle (31)	Elles sont plus grandes que Lou.
	417	PE (227)	Elles sont plus grandes que Lou ? C'est pour ça qu'elles n'ont pas peur ? D'accord.
07'27 min Lecture	418	PE (228)	<i>Et elle rentra. [Montre l'image].</i>
	419	Eliott (3)	Elle vole.
07'35 min Question C-I	420	PE (229)	C'est qui ça ?
	421	EEE	La mamaan !
	422	PE (230)	Elle est rentrée la maman ?
	423	EEE	Ouiiii !
	424	Lou (22)	Elle a été chercher à manger.
	425	PE (231)	Tu penses qu'elle a été chercher à manger ?

	426	Lou (23)	Oui.
07'46 min Lecture	427	PE (232)	OuI. [ʔ] <i>Douce et silencieuse, elle descendit à travers les arbres jusqu'à Sarah, Rémy et Lou. [Montre l'image].</i>
08'10 min	428	PE (233)	Qu'est ce qui pourrait se passer après là à votre avis ?
Anticipation	429	Angèle (32)	Peut-être y'a un renard.
	430	PE (234)	Peut-être qu'il y a un renard ?
	431	Louise (4)	C'est pas un renard c'est sa maman.
	432	PE (235)	Parle plus fort Louise.
	433	Louise (5)	En vrai c'est sa maman c'est pas un renard.
	434	PE (236)	Ça c'est la maman, oui.
	435	Louise (6)	C'est pas un renard.
	436	PE (237)	Qu'est-ce qu'elle pourrait dire la maman quand elle retrouve ses petits ?
	437	Angèle (33)	Peut-être qu'elle a eu très peur.
	438	PE (238)	Peut-être qu'elle a eu peur ?
	439	Angèle (34)	Oui que ses petits ils étaient perdus.
	440	PE (239)	Mmh ... Hugo ?
	441	Hugo (4)	J'ai peur du loup.
	442	PE (240)	T'as peur du loup ?
	443	Hugo (5)	xxxxxx
	444	PE (241)	Qu'est-ce qu'elle pourrait dire d'autre à ses petits quand elle va les retrouver ? Oui ?
	445	Angèle (35)	Peut-être qu'elle va les gronder.
	446	PE (242)	Les gronder ? Pourquoi les gronder ?
	447	Angèle (36)	Parce qu'ils devraient rester à la maison.
	448	PE (243)	Et ils sont pas restés à la maison ?
	449	Angèle (37)	Naan.
	450	PE (244)	Pourquoi ?
	451	Angèle (38)	Parce qu'ils voulaient voir leur maman.
	452	PE (245)	Oui, c'est vrai.
	453	PE (246)	Et les petits ils vont être contents ou pas de retrouver leur maman ?
	454	Angèle (39)	Oui.
	455	PE (247)	Oui ? Qu'est-ce qu'ils vont faire à votre avis ?
	456	Angèle (40)	Faire un câlin à leur maman.
	457	PE (248)	Un câlin vous pensez ?
	458	EEE	Oui.
	459	Mame Bousso (1)	Ils sont partis chercher le..le...le.. à manger.
	460	PE (249)	A manger ?
	461	Eliott (4)	Y'avait un chien.
	462	PE (250)	Un chien ? Tu vois un chien là ?
	463	PE (251)	Bon, on lira la suite demain d'accord ?
09'58 min	464	EEE	Oui ouii ouii !

Séance 4

Minutage/Episode	Interventions	Intervenants	Discours
------------------	---------------	--------------	----------

00'00 min	465	PE (252)	Alors +/- Qu'est-ce qu'on.. dans les pages qu'on a lues hier et les autres jours qu'est ce qui s'était passé dans l'histoire ? Côme ?
Rappel de récit	466	Titouan (26)	La maman elle était partie.
	467	Côme (3)	Y'a des loups.
	468	PE (253)	Des loups ?
	469	Côme (4)	Oui.
	470	EEE	Nooon !
	471	PE (254)	Est-ce qu'il y a des loups ?
	472	EEE	Naaan !
	473	Angèle (41)	Le renard il pouvait manger la maman.
00'27 min	474	PE (255)	Déjà de qui ça parle cette histoire ? Titouan ?
Personnages			
	475	Titouan (27)	Des...des...des chouettes.
	476	PE (256)	Comment elles s'appellent ces chouettes ?
	477	Titouan (28)	Remy... euh... Lou..
	478	PE (257)	Oui ! et ?
	479	Maxime (25)	Sarah.
	480	PE (258)	Sarah, et il y a un autre personnage aussi ?
	481	EEE	La mamaan !
00'53 min	482	PE (259)	D'accord, et qu'est ce qui s'était passé ?
Histoire			
	483	Maxime (26)	Ils sont tout seuls.
	484	Titouan (29)	La maman elle était partie.
	485	PE (260)	Elle était partie ?
	486	Maxime (27)	A manger.
	487	PE (261)	A manger ?
	488	Lenzo (12)	Chercher à manger.
01'10 min	489	PE (262)	Chercher à manger on ne sait pas mais en tout cas on sait qu'elle était partie. Et du coup comment ils se sentaient les bébés chouettes pendant ce temps-là ?
Sentiments			
	490	Angèle (42)	Seuls !
	491	Lou (24)	Ils se sentaient tristes.
	492	PE (263)	Ils se sentaient tristes.
	493	Angèle (43)	Abandonnés.
	494	PE (264)	Abandonnés. ... Elliott ?
	495	Maxime (28)	Ça veut dire quoi abandonné ?
	496	Angèle (44)	Ça veut dire quand.. quand la maman elle est partie, quand la maman est partie et qu'on.. qu'on .. qu'elle rentre pas.
	497	PE (265)	Ça te va comme explication ?
	498	Angèle (45)	On a l'impression que la maman elle rentre pas.
	499	PE (266)	Ça te va comme explication du mot abandonné ? Est-ce que vous savez tous ce que ça veut dire se sentir abandonné ?
	500	EEE	Nan nan.
	501	PE (267)	Tu veux expliquer Titouan ?
	502	Titouan (30)	Ça veut dire qu'on se sent...on...y'en a qui sont plus là.
	503	PE (268)	Y'en a qui sont plus là ? On se sent un peu seuls ? C'est ça ? est-ce que v..
	504	Titouan (31)	C'est quand euh y'a personne.

	505	PE (269)	Vous êtes d'accord avec ça ? Se sentir abandonné. /++/ Et du coup on a dit que les petits bébés vu que leur maman était partie, ils se sentaient un peu abandonnés ?
	506	Maxime (29)	Nan.
	507	PE (270)	Non ? /+/ Ils se sentaient comment alors ?
	508	Léandre (8)	Tout seuls.
	509	PE (271)	Ils se sentaient seuls ? Est-ce qu'ils avaient peur ?
	510	EEE	Nooon ! Ouii !
	511	PE (272)	Peur de quoi ?
	512	EEE	Du renaaard !
	513	PE (273)	Du renard ? Oui [ʀ], et du coup qu'est-ce qu'ils ont fait pour avoir moins peur, qu'est-ce qu'ils ont fait ?
	514	Angèle (46)	Ils ont fait un câlin.
	515	PE (274)	Oui.
	516	Louise (7)	Fermé les yeux.
	517	PE (275)	Qu'est-ce que tu as dit Louise ?
	518	Louise (8)	 Il a fermé les yeux.
	519	PE (276)	Ils ont fermé les yeux oui /+/ pourquoi ils ont fermé les yeux ?
	520	Titouan (32)	Pour réfléchir.
	521	PE (277)	Pour réfléchir ? Et qu'est-ce qu'ils ont, ils ont réfléchi à quoi ?
	522	Angèle (47)	Pour leur maman qu'elle ...
	523	Lou (25)	Parce que en fait c'est que ... Lou elle croyait que la maman elle était partie.
	524	PE (278)	Lou elle croyait que la maman était partie ? Oui. [ʀ]
	525	Lenzo (13)	Elle dit maamaan !
	526	PE (279)	Elle disait quoi ? Qu'est ce qu'elle répétait tout le temps Lou ?
	527	EEE	« Je veux ma maman ! »
	528	PE (280)	C'est ça, c'est bien. /+/ Et du coup à la fin il s'est passé quoi ? Hier il s'est passé quelque chose juste à la fin de ce qu'on a lu hier.
	529	Angèle (48)	La maman elle était revenue.
03'36 min	530	PE (281)	Elle est revenue la maman ?
03'37 min	531	PE (282)	Bon. /+/ On va lire la suite pour voir ce qui va se passer. /++/ On était rendu là. /+/ Vous vous rappelez la maman elle revenait. Mmh ?
Lecture	532	PE (283)	« Maman ! » [ton heureux] s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche. [Montre l'image]
	533	PE (284)	Est-ce que vous pouvez mimer ce qu'ils ont fait là ?
	534	PE (285)	« Ils battirent des ailes » /+/ allez battez des ailes /+/ comme des petits, comme des petites chouettes. On bat des ailes, allez-y faites. [Les enfants miment] « Ils dansèrent » /+/ faites, dansèrent. [Les enfants miment] « Et ils sautillèrent » /+/ oui ! [Les enfants miment] C'est bon, on s'arrête.
04'39 min Q° C-I	535	PE (286)	Pourquoi ils font ça. Pourquoi ils battent des ailes et ils dansent ?
	536	Angèle (49)	Parce qu'ils sont contents.

	537	PE (287)	Ils sont contents ?
	538	Lou (26)	De voir leur maman.
	539	PE (288)	Oui.
	540	Léandre (9)	Et leur papa.
	541	PE (289)	Là c'est la maman là, d'accord. Oui Mame Bousso ?
	542	Lenzo (14)	Le papa il est pas là, il est mort.
	543	Mame Bousso (2)	Elle va chercher à manger.
	544	PE (290)	Ah elle est peut-être partie chercher à manger.
04'58 min Lecture	545	PE (291)	« <i>QUE D'HISTOIRES !</i> dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » <i>Les bébés chouettes réfléchirent encore /+/ (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) /+/ « Je le savais », dit Sarah. /+/ « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/</i>
	546	PE (292)	Qu'est-ce qu'elle peut dire Lou ?
	547	Titouan (33)	« Je veux ma maman »
	548	PE (293)	Non, elle dit : « <i>J'aime ma maman</i> » dit Lou. [<i>Montre l'image</i>]
05'36 min Q° C-I	549	PE (294)	Qu'est ce qui s'est passé là ?
	550	Lou (27)	Ils sont dans leur nid.
	551	PE (295)	Oui. [ʔ]
	552	Lou (28)	Ils vont dormir.
	553	PE (296)	Comment ils se sentent les bébés maintenant que leur maman est revenue ?
	554	Angèle (50)	Bieeeeeen !
	555	Lou (29)	Ils se sentent heureux.
	556	PE (297)	Ils sont heureux ?
	557	Angèle (51)	Plus abandonnés.
	558	PE (298)	Ils se sentent plus abandonnés, ils se sentent mieux ?
	559	Lou (30)	Oui c'est vrai il y' a de la lumière parce que en fait la maman elle a allumé la lumière.
	560	PE (299)	Ah tu penses que la maman a allumé la lumière ?
	561	Titouan (34)	Non c'est le soleil.
	562	PE (300)	C'est peut-être le soleil ?
	563	Angèle (52)	Qui se.. qui se lève.
	564	PE (301)	C'est peut-être ça oui.
	565	Léandre (10)	Couche ! Qui se couche !
	566	PE (302)	C'était la nuit avant donc peut-être là c'est le soleil qui se lève, c'est pour ça qu'on voit un peu de lumière.
	567	Angèle (53)	Oui.
	568	PE (303)	Qu'est-ce qu'elle dit la maman quand elle rentre ?
	569	Maxime (30)	Mais non c'est le vrai soleil qui fait de la lumière en fait.
	570	PE (304)	Tu penses ?
	571	PE (305)	Qu'est-ce qu'elle a dit la maman ? J'ai dit fort, qu'est-ce qu'elle a dit quand elle est arrivée ?
	572	Louise (9)	J'aime bien ma maman.
	573	PE (306)	Elle a dit « <i>QUE D'HISTOIRES</i> », pourquoi elle a dit ça ?
	574	Titouan (35)	Parce que.

	575	PE (307)	Pourquoi elle a dit ça la maman +/- quand elle est rentrée ?
	576	Lou (31)	Parce que en fait c'est que les bébés chouettes ils étaient heureux de voir leur maman du coup ils du coup Lou elle a dit je veux ma maman.
	577	PE (308)	Ça c'était avant +/- là elle a dit « QUE D'HISTOIRES », et après elle a dit « Vous saviez que j'allais rentrer », pourquoi elle a dit ça ?
	578	Lou (32)	Parce que en fait c'est que elle croyait que la maman elle était.. elle revenait jamais de la vie.
	579	PE (309)	Ils pensaient qu'elle n'allait jamais revenir et pourtant elle revenait
	580	Maxime (31)	Non.
	581	PE (310)	Quoi ?
	582	Maxime (32)	Y'a des plumes sur ça.
	583	PE (311)	Il y a une plume.
	584	PE (312)	Est-ce que vous aussi ça vous arrive de dire « Je veux ma maman » comme Lou ?
	585	EEE	Non Ouui !
	586	Lenzo (15)	Moi ma maman elle part pas très longtemps.
	587	PE (313)	Elle ne part pas longtemps ? Elle part moins longtemps que la maman chouette ?
	588	Titouan (36)	Moi quand elle va au sport...
	589	Lenzo (16)	Parce que ... parce que après quand j'ai envie de boire elle vient boire.
	590	PE (314)	Elle vient boire ? ... Elle vient te voir !
	591	Lenzo (17)	Avec la voiture.
	592	PE (315)	Elle vient te voir avec la voiture ? Dès que tu dis « je veux ma maman » elle vient ?
	593	Lenzo (18)	Je l'appelle.
	594	PE (316)	Tu l'appelles ?
	595	Lenzo (19)	Je dis que je veux que je veux maman, je l'appelle.
	596	PE (317)	Et les autres ça vous arrive.. ?
	597	Titouan (37)	Moi quand elle va au sport, elle revient que quand on est couché.
	598	PE (318)	Elle revient que quand t'es couché ? Et elle fait quoi quand elle revient ?
	599	Titouan (38)	Je sais pas vu que jsuis endormi
	600	PE (319)	Ah tu es endormi. Léana ?
	601	Léana (2)	Et bah ma maman des fois eh bah elle part et bah elle va au spectacle des fois.
	602	PE (320)	Elle va au spectacle des fois ?
	603	Lola (5)	Moi aussi
	604	PE (321)	Et ça vous arrive des fois quand vous êtes à l'école de dire « je veux ma maman » ?
	605	EEE	Naaaan ! Oui ! Naan, naaan !
	606	PE (322)	Qu'est ce qu'il y a Maxime ?
	607	Maxime (33)	Moi ma mère elle a pris hyper longtemps.
	608	PE (323)	Elle met du temps à arriver ? Y'en a que ça arrive des fois, qui disent « je veux ma maman », ils ont besoin de voir leur maman dans la journée des fois.
	609	Lenzo (20)	C'est normal moi ma maman elle a une voiture de course.
	610	PE (324)	Ça ne vous arrive jamais de dire ça dans la journée « je veux ma maman » ?

	611	EEE	Non
	612	Eliott (5)	Ma maman elle a une voiture de course.
	613	PE (325)	Quand vous êtes à l'école c'est un peu comme dans l'histoire-là vous êtes séparés de maman, de maman et papa ?
	614	Lenzo (21)	La voiture de guerre.
	615	PE (326)	Non mais là on ne parle pas de voiture, ça vous arrive aussi de dire ça ?
	616	Lenzo (22)	Moi ça m'arrive jamais.
	617	Lou (33)	On peut lire l'histoire ?
	618	PE (327)	[rire] On a fini là l'histoire, elle est finie l'histoire. Regarde c'était la dernière page.
	619	PE (328)	Est-ce que vous voulez qu'on relise toute l'histoire, en entier cette fois ?
	620	EEE	Ouii ! Nooon ! Ouiii !
	621	PE (329)	On peut faire ça.
	622	PE (330)	<i>Bébés chouettes.</i>
	623	Lou (34)	Mais cette fois-ci tu montres les images.
	624	PE (331)	Je montre les images.
10'07 min Lecture	625	PE (332)	<i>Il était une fois trois bébés chouettes : Sarah, Rémy et Lou. Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouette. C'était leur maison.</i>
	626	Lenzo (23)	La maman elle est juste derrière.
	627	PE (333)	Mmh
	628	PE (334)	<i>Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PA-RTIE. « Où est maman ? » demande Sarah. « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+++/</i>
	629	EEE	Je veux ma maman !
	630	PE (335)	<i>Dit Lou [montre l'image]</i>
	631	PE (336)	<i>Les bébés chouettes se mirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+++/</i>
	632	EEE	Je veux ma maman !
	633	PE (337)	<i>Dit Lou. [montre l'image]</i>
	634	PE (338)	<i>Mais leur maman chouette ne rentra pas. Les bébés chouettes sortirent de leur maison, s'assirent sur l'arbre et ils attendirent.</i>
	635	EEE	Je veux ma maman.
	636	PE (339)	Non pas à cette page. <i>[montre l'image]</i>
	637	PE (340)	<i>Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy, et une vieille tige de lierre pour Lou. « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. /+++/</i>
	638	EEE	Je veux ma maman
	639	PE (341)	<i>Dit Lou [montre l'image]</i>
	640	PE (342)	<i>Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage parce que ça grouillait tout autour d'eux.</i>

			« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy. /+++/
	641	EEE	Je veux ma maman !
	642	PE (343)	Dit Lou [montre l'image]
	643	PE (344)	Assis, ils se remirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) « Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche », dit Sarah. Et c'est ce qu'ils firent, tous les trois ensemble. [montre l'image] « Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah. « Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy.
	644	EEE	Je veux ma maman !
	645	PE (345)	Dit Lou. [montre l'image]
	646	PE (346)	Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux de chouette et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [montre l'image] ET ELLE RENTRA. Douce et silencieuse, elle descendit à travers les arbres jusqu'à Sarah, Rémy et Lou. « Maman ! » s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche.
	647	PE (347)	[Bruits] Vous sautillez sur votre branche ? C'est bon ?
	648	PE (348)	« QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) - « Je le savais », dit Sarah. « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/
	649	PE (349)	Et là elle dit ?
	650	Titouan (39)	« J'aime bien ma maman ».
	651	PE (350)	« J'aime ma maman », dit Lou. [montre l'image] Super, et voilà, ça vous a plu l'histoire ?
14'27 min	652	EEE	Ouiiii !

Annexe 4 : Analyse des interventions de l'enseignant lors des séances menées en classe

Grande catégorie	Sous catégorie	Geste : le PE..	Extrait dans la transcription (n° d'intervention et discours)	Code	Occurrence
Mise en place de l'activité	Présenter l'activité	présente l'activité	<u>Séance 1 :</u> 1 J'ai ramené un livre qu'on va lire toute la semaine ensemble, on va le lire petit à petit +/- pour bien prendre le temps de comprendre toute l'histoire. Donc on va lire petit à petit ensemble et après je vais vous poser des petites questions dessus et vous allez m'expliquer tout ce que vous avez compris. D'accord ? 3 On y va ? Alors aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre. +/- Qu'est-ce que vous voyez dessus ? <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	M ₁	S1 : 2 S2 : 0 S3 : 0 S4 : 0 Total : 2
	Préparer l'écoute littéraire	précise les conditions de prise de la parole	<u>Séance 1 :</u> 15 Vous pouvez lever la main pour parler ? Ça sera mieux, on pourra mieux s'écouter. 18 On lève la main, on lève la main. 46 D'accord. Et il y en a combien ? On lève la main, il y en a combien ? 48 On lève la main pour parler. 53 On lève la main, et je vous interroge. Maxime ? 156 Eh, Eh, je ne vous ai pas interrogé, Cléa elle a levé la main <u>Séance 2 :</u> 260 On lève la main, je ne peux pas entendre, il faut lever la main ! 267 Je ne t'ai pas interrogé. 277 Je vous interroge, vous levez la main.	M ₂	S1 : 6 S2 : 3 S3 : S4 : Total : 9
		écoute les élèves	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	M ₃	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :

		laisse la liberté aux élèves de demander la parole	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	M ₄	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
Valorisation de la posture du lecteur	Accueil de la parole du lecteur -attitude muette d'attente collective (regard circulaire vers la classe) -réponse à un élève qui demande la parole climat de disponibilité et de concentration pour l'écoute littéraire (sécurité et convivialité)	adopte une attitude silencieuse signifiant qu'il attend	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	V ₁	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
		regarde la classe	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	V ₂	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
		donne la parole à un élève qui la demande	<u>Séance 1 :</u> 22 Oui, Lenzo ? 34 Oui Titouan ? 53 On lève la main, et je vous interroge. Maxime ? 58 Cléa ?	V ₃	S1 : 17 S2 : 11

		66 Oui Titouan ? 71 Oui Lou ? 83 Maxime ? 85 Oui Angèle. 95 Oui Lenzo ? 100 Oui Lou ? 105 Oui Titouan ? 109 Oui ? [<i>Interroge Lenzo</i>]. 126 Oui Titouan ? 143 Cléa ? 147 Oui Lou ? 149 Oui Angèle ? 166 Lou ? <u>Séance 2 :</u> 170 Angèle ? 173 Lou ? 183 Oui Maxime, c'est quoi les noms des trois chouettes ? 195 Titouan ? 205 Vas-y Maxime, /+/ mets-toi devant les autres, tu me montres ? 212 Léandre tu voulais venir montrer ? Va t'asseoir Maxime. 226 C'est qui Eliott le plus grand ? 261 Oui Maël ? /+/ C'est comment la forêt la nuit Maël ? 264 C'est comment la forêt la nuit, Maxime ? 295 Oui Maël ? 305 D'accord. Oui Cléa ? <u>Séance 3 :</u> 310 Avec le livre.. /+/ Oui Lenzo. 312 Lou ! 317 Oui Enora ! Oui ! 327 Oui Angèle ? 338 (...) Oui Lola ! 342 Et du coup.. Oui Côme ? 347 Oui [/] ils se sentaient comment ? Oui Hugo ? 359 (..) Oui Maxime ? 365 Oui Angèle ? 370 : Oui Lenzo ? 372 : Oui. Oui Léana ? 378 : (...) Angèle ? 399 : (..) Lenzo ? 401 : (...) Angèle ? 413 : Titouan ?	S3 : 16 S4 : 6 Total : 50
--	--	---	--

			444 : (...) Oui ? <u>Séance 4 :</u> 465 (...) Côme ? 474 (...) Titouan ? 494 (...) Elliott ? 540 (...) Oui Mame Bousso ? 599 (...) Léana ? 605 (...) Qu'est ce qu'il y a Maxime ?		
		encourage un élève à prendre la parole (s'il fait mine de parler ou est inaudible)	<u>Séance 1 :</u> 20 Qu'est-ce que tu as dit ? 61 Qu'est-ce que tu as dit Cléa ? 76 Tu penses quoi toi Maxence ? 79 Maxence tu penses quoi ? 81 Lola tu voulais dire quelque chose ? <u>Séance 2 :</u> 163 Qu'est-ce qu'on a fait Angèle hier ? 169 Titouan ? 278 Maxime, est-ce que tu aimerais toi être dans la forêt tout seul la nuit comme ça ? 289 Et pourquoi toi Titouan tu aurais moins peur si tu étais avec ton grand frère ? <u>Séance 3 :</u> 314 Tu peux parler plus fort Lou ? J'entends pas bien. 321 Oui Alyssa, parle plus fort. 349 Tu peux répéter plus fort, j'ai pas entendu, j'ai pas compris. 432 Parle plus fort Louise. 440 Mmh ... Hugo ? <u>Séance 4 :</u> 517 Qu'est-ce que tu as dit Louise ?	V ₄	S1 : 5 S2 : 4 S3 : 5 S4 : 1 Total : 15
	Accompagnement de la parole -soutenir la parole (écoute attentive: hochements de tête,	hoche la tête	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	V ₅	S1 : S2 : S3 : S4 :

	mouvements, “mmh, oui”. -solliciter une explication réflexive (“pourquoi tu dis ça, qu’est ce qui te fait dire ça?”) - demander une clarification, une précision,				Total :
		se montre patient ?	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	V ₆	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
		soutient verbalement la parole de l’élève à l’aide d’interventions sonores (oui, mmh)	<u>Séance 1 :</u> 22 Oui, Lenzo ? 65 Elles ont peur parce qu’elles sont dans la forêt. Oui. [ʔ] <u>Séance 2 :</u> 172 Oui, et il y a qui dans cette histoire ? 194 Oui. Et qu’est-ce qu’elle répète Lou ? Elle a répété deux fois la même chose, qu’est-ce qu’elle a répété ? 243 Oui. [ʔ] 253 Oui. <u>Séance 3 :</u> 338 Oui [ʔ] ! Oui Lola ! 341 La lumière ? Oui ? Tu retournes t’asseoir ? 347 Oui [ʔ] ils se sentaient comment ? Oui Hugo ? 372 Oui. Oui Léana ? 427 Oui. [ʔ](...) <u>Séance 4 :</u> 513 Du renard ? Oui [ʔ], et du coup qu’est-ce qu’ils ont fait pour avoir moins peur, qu’est-ce qu’ils ont fait ? 550 Oui. [ʔ]	V ₇	S1 : 2 S2 : 4 S3 : 5 S4 : 2 Total : 13
		demande à l’élève d’expliciter son propos (pourquoi tu dis ça ?,	<u>Séance 1 :</u> 55 Comment on sait qu’elles sont dans la forêt ? 63 Elles ont peur ? Pourquoi tu dis qu’elles ont peur ? 91 Il fait jour-là ? Pourquoi il fait jour ?	V ₈	S1 : 6 S2 : 6

		qu'est ce qui te fait dire ça ?)	93 Qui a dit qu'il faisait nuit ? Pourquoi il fait nuit ? 132 Et pourquoi tu dis ça Titouan ? 134 Pourquoi tu pensais ? <u>Séance 2 :</u> 239 Pourquoi ils disent ça ? Est-ce qu'ils savent si la maman elle va rentrer ? 270 Pourquoi ? 280 Pourquoi ? 287 Pourquoi ? 289 Et pourquoi toi Titouan tu aurais moins peur si tu étais avec ton grand frère ? 292 Qu'est-ce qu'il pourrait faire ? /+/ Pourquoi vous auriez moins peur d'y être avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? <u>Séance 3 :</u> 363 Ils ne se sentent pas très bien ? Pourquoi ? 397 Pourquoi ils ferment les yeux ? 399 Ah tu penses qu'il ne va pas les voir s'ils ferment leurs yeux ? Pour se rassurer oui. /+/ Parce qu'ils ont peur de quoi là ? Lenzo ? 450 Pourquoi ? <u>Séance 4 :</u> 507 Non ? /+/ Ils se sentaient comment alors ?		S3 : 4 S4 : 1 Total : 17
		demande une clarification (l'enseignant n'a pas compris)	<u>Séance 1 :</u> 68 Il y a des loups parfois dans la forêt ? 70 C'est pour ça qu'elles pourraient avoir peur ? 111 Tu as vu un gros hibou ? 115 Sur le livre ? <u>Séance 2 :</u> 272 Ça fait peur ? <u>Séance 3 :</u> 351 Ils ont peur des hiboux c'est ça que tu as dit ? 442 T'as peur du loup ? 448 Et ils sont pas restés à la maison ? <u>Séance 4 :</u> 468 Des loups ? 485 Elle était partie ? 487 A manger ? 559 Ah tu penses que la maman a allumé la lumière ? 580 Quoi ?	V ₉	S1 : 4 S2 : 1 S3 : 3 S4 : 6 Total : 14

			593 Tu l'appelles ?		
		demande à l'élève des précisions	<u>Séance 1 :</u> 102 Elle est partie la maman ? Oui ? Où est-ce qu'elle pourrait être partie ? 113 Où ça ? <u>Séance 2 :</u> 291 Il est plus fort ? Et qu'est-ce qu'il ferait ton frère ? 292 Qu'est-ce qu'il pourrait faire ? /+/ Pourquoi vous auriez moins peur d'y être avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? 300 On ne sait pas encore ? <u>Séance 3 :</u> 319 Oui ! Qui était tout seul ? 367 Ils ont peur de quoi ? 380 Elle était proche de la forêt ? Et du coup ? 408 Elle a peur ? <u>Séance 4 :</u> 509 Ils se sentaient seuls ? Est-ce qu'ils avaient peur ? 511 Peur de quoi ? 536 Ils sont contents ? 557 Ils se sentent plus abandonnés, ils se sentent mieux ? 586 Elle ne part pas longtemps ? Elle part moins longtemps que la maman chouette ? 591 Elle vient te voir avec la voiture ? Dès que tu dis « je veux ma maman » elle vient ? 597 Elle revient que quand t'es couché ? Et elle fait quoi quand elle revient ?	V ₁₀	S1 : 2 S2 : 3 S3 : 4 S4 : 7 Total : 16
Amplification de la parole interprétative	Valoriser une parole qui fait événement "Comment ça? Ah!" : surprise et intérêt que porte l'enseignant aux propos de l'élève	demande d'explicitation + reformulation (pourquoi tu dis que...)	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> 197 Elle a dit « je veux ma maman ». Et pourquoi elle a dit ça ? <u>Séance 3 :</u> 415 Elles n'ont pas peur les grandes ? Pourquoi elles n'ont pas peur ? 446 Les gronder ? Pourquoi les gronder ? <u>Séance 4 :</u> 519 Ils ont fermé les yeux oui /+/ pourquoi ils ont fermé les yeux ? 521 Pour réfléchir ? Et qu'est-ce qu'ils ont, ils ont réfléchi à quoi ?	Am ₁	S1 : 0 S2 : 1 S3 : 2 S4 : 2 Total : 5

	-> évènement interprétatif	Montre à la fois sa surprise et son intérêt pour les propos de l'élève (ah, comment ça?)	<u>Séance 1 :</u> 130 Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ? <u>Séance 2 :</u> 203 « Je veux ma maman » c'est ça ! [<i>Montre l'image</i>]. <u>Séance 3 :</u> 388 A se rassurer exactement ! (...) (??) <u>Séance 4 :</u>	Am ₂	S1 : 1 S2 : 1 S3 : 1 S4 : 0 Total : 3
	Mettre en relief des points de vues divergents pour relancer l'activité des lecteurs		<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	Am ₃	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
	Répétition	répète les propos d'un élève en reprenant les mêmes termes	<u>Séance 1 :</u> 7 Des chouettes, c'est des chouettes. 9 C'est des chouettes, elles sont comment ces chouettes ? 24 Un petit peu de noir. [↗] 50 Il y en a trois. Elles sont où là les chouettes ? 65 Elles ont peur parce qu'elles sont dans la forêt. Oui. [↗] 78 Tu penses qu'elles sont tristes ? 83 Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt. 120 C'est la maman ça. 136 Parce qu'il est plus grand, oui. Et du coup là tu penses que c'est le grand frère ou la grande sœur c'est ça ? 138 Le grand frère, ok. 141 Ils se sentent abandonnés, tu penses ? 146 Ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman [↗] oui tu penses ? 149 Il va y avoir un loup, tu penses ? <u>Séance 2 :</u> 179 Il y en a trois c'est ça. /+/ Ok, on va lire la suite.	Am ₄	S1 : 13 S2 : 4 S3 : 10 S4 : 8 Total : 35

			197 Elle a dit « je veux ma maman ». Et pourquoi elle a dit ça ? 251 « Je veux ma maman », c'est ça. « <i>Je veux ma maman !</i> » dit Lou. [Montre l'image] 254 Il fait noir +/- et on est où ici ? <u>Séance 3 :</u> 323 Les bébés chouettes ? 341 La lumière ? (...) 361 Ils sont pas très bien ? 363 Ils ne se sentent pas très bien ? (...) 380 Elle était proche de la forêt ? Et du coup ? 386 Les surveiller ? 425 Tu penses qu'elle a été chercher à manger ? 446 Les gronder ? Pourquoi les gronder ? 460 A manger ? 462 Un chien ? Tu vois un chien là ? <u>Séance 4 :</u> 492 Ils se sentaient tristes. 494 Abandonnés (...) 513 Du renard ? (...) 524 Lou elle croyait que la maman était partie ? 589 Elle vient boire ? ... (...) 591 Elle vient te voir avec la voiture ? (...) 597 Elle revient que quand t'es couché ? (...) 601 Elle va au spectacle des fois ?		
	Reformulation	reformule les propos d'un élève dans des termes différents de ceux qu'il a employés. (termes ou formulations plus précises ou appropriés et compléter les propos de l'élève).	<u>Séance 1 :</u> 57 Il y a des arbres et des feuilles. 65 Elles ont peur ? Pourquoi tu dis qu'elles ont peur ? 97 Parce que c'est noir, donc il fait nuit. <u>Séance 2 :</u> 185 C'est Sarah. Sarah, Rémy et Lou 190 Ils se sont assis sur l'arbre, oui. 192 Oui, ils se sont assis. 199 Parce qu'elle a peur. 223 C'est Lou le plus petit. 231 C'est Sarah la plus grande. 241 Peut-être qu'ils la voient c'est pour ça tu penses ? 282 Tu aurais peur. Est-ce que... 297 Oui il y a des feuilles, c'est la forêt on a dit. <u>Séance 3 :</u>	Am ₅	S1 : 3 S2 : 9 S3 : 4 S4 : 11 Total : 27

			369 Ah oui ils ont peut-être peur que leur maman soit perdue. C'est peut-être ça ? Oui ? 374 Peut-être qu'elle s'est faite croquée par un loup ? Peut-être, on ne sait pas. On verra si elle revient. On continue à lire la suite ? 399 Ah tu penses qu'il ne va pas les voir s'ils ferment leurs yeux ? Pour se rassurer oui. /+/- Parce qu'ils ont peur de quoi là ? Lenzo ? 403 Ils ont peur que le renard il mange leur maman ? Mmh. <u>Séance 4 :</u> 503 Y'en a qui sont plus là ? On se sent un peu seuls ? C'est ça ? est-ce que v.. 509 Ils se sentaient seuls ? Est-ce qu'ils avaient peur ? 530 Elle est revenue la maman ? 555 Ils sont heureux ? 557 Ils se sentent plus abandonnés, ils se sentent mieux ? 559 Ah tu penses que la maman a allumé la lumière ? 578 Ils pensaient qu'elle n'allait jamais revenir et pourtant elle revenait 582 Il y a une plume. 586 Elle ne part pas longtemps ? Elle part moins longtemps que la maman chouette ? 589 Elle vient boire ? ... Elle vient te voir ! 607 Elle met du temps à arriver ? Y'en a que ça arrive des fois, qui disent « je veux ma maman », ils ont besoin de voir leur maman dans la journée des fois		
Accompagnement d'une communauté de lecteurs	Mise en partage de la lecture d'un élève "Est ce que vous avez vu ça les autres" "Est ce que vous avez pensé ça aussi"	demande l'avis des autres à propos de l'intervention/interprétation d'un élève	<u>Séance 1 :</u> 5 Des hiboux ? /+/- Ce n'est pas vraiment des hiboux. 42 Et ça vous pensez que c'est la maman ou le papa ? 74 Donc / comment elles se sentent à votre avis, vous avez dit qu'elles ont peur. Vous pensez qu'elles ont peur, vous pensez tous qu'elles ont peur ? 91 Il fait jour-là ? Pourquoi il fait jour ? 130 Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ? <u>Séance 2 :</u> 218 Rémy tu crois ? Est-ce que Rémy c'est le plus petit ? 220 C'est qui le plus petit ? 239 Pourquoi ils disent ça ? Est-ce qu'ils savent si la maman elle va rentrer ? 285 Et est-ce que ça serait mieux, est ce que vous auriez moins peur si vous étiez avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? <u>Séance 3 :</u> 353 Des hiboux ? Est-ce que c'est des hiboux qu'ils ont peur ? 357 Des loups ? Il y a des loups dans l'histoire ? 359 Vous êtes sûrs qu'il y a des loups dans l'histoire ? Oui Maxime ? 457 Un câlin vous pensez ?	Ac ₁	S1 : 5 S2 : 4 S3 : 5 S4 : 2 Total : 16

			471 Est-ce qu'il y a des loups ? <u>Séance 4 :</u> 505 Vous êtes d'accord avec ça ? Se sentir abandonné. /++/(...) 595 Et les autres ça vous arrive.. ?		
	Donner à entendre au groupe une lecture qui fait consensus "vous trouvez"	reprend une interprétation partagée par tous les élèves (vous avez trouvé/dit)	<u>Séance 1 :</u> 74 Donc / comment elles se sentent à votre avis, vous avez dit qu'elles ont peur. Vous pensez qu'elles ont peur, vous pensez tous qu'elles ont peur ? 83 Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt. <u>Séance 2 :</u> 297 Oui il y a des feuilles, c'est la forêt on a dit. <u>Séance 3 :</u> 404 Et du coup Lou elle répète quoi tout le temps comme on a dit ? <u>Séance 4 :</u> 489 Chercher à manger on ne sait pas mais en tout cas on sait qu'elle était partie. Et du coup comment ils se sentaient les bébés chouettes pendant ce temps-là ? 505 Et du coup on a dit que les petits bébés vu que leur maman était partie, ils se sentaient un peu abandonnés ?	Ac ₂	S1 : 2 S2 : 1 S3 : 1 S4 : 2 Total : 6
	Relance de l'activité de lecture collective (inviter les lecteurs à investir la lecture à partir d'un autre thème)	relance l'activité (bon)	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u> 531 Bon. /+/ On va lire la suite pour voir ce qui va se passer. /++/ On était rendu là. /+/ Vous vous rappelez la maman elle revenait. Mmh ?	Ac ₃	S1 : 0 S2 : 0 S3 : 0 S4 : 1 Total : 1
		propose des entrées différentes	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	Ac ₄	S1 : S2 : S3 :

					S4 : Total :
	Appel à la mémoire collective, synthèse, synthèse interprétative		<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> 161 Alors, est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait hier ? 175 T'as dit quoi, il y a Rémy, Lou, c'est ça que tu as dit ? Et l'autre comment il s'appelle ? /++/ Vous vous rappelez ? 201 A vous de me dire la suite, qu'est-ce qu'elle dit Lou ? Dites, allez-y ! 247 Elle dit quoi Lou ? 249 Non qu'est-ce qu'elle répète Lou ? Comme tout à l'heure <u>Séance 3 :</u> 308 Alors /+/ est ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait lundi et mardi ? 325 Est-ce que vous vous rappelez des noms des bébés chouettes ? <u>Séance 4 :</u> 465 Alors /+/ Qu'est-ce qu'on.. dans les pages qu'on a lues hier et les autres jours qu'est ce qui s'était passé dans l'histoire ? Côme ? 528 C'est ça, c'est bien. /+/ Et du coup à la fin il s'est passé quoi ? Hier il s'est passé quelque chose juste à la fin de ce qu'on a lu hier.	Ac ₅	S1 : 0 S2 : 5 S3 : 2 S4 : 2 Total : 9
	Retour au texte lorsqu'un problème de compréhension ne trouve pas sa résolution dans le débat entre pairs, ou vérifier une résolution	retourne/s'appuie sur le texte pour résoudre un problème de compréhension	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	Ac ₆	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
		utilise des pronoms fédérateurs (vous/on)	<u>Séance 1 :</u> 3 On y va ? Alors aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre. /+/ Qu'est-ce que vous voyez dessus ? 15 Vous pouvez lever la main pour parler ? Ça sera mieux, on pourra mieux s'écouter. 18 On lève la main, on lève la main.	Ac ₇	S1 : 18 S2 : 16

		42 Et ça vous pensez que c'est la maman ou le papa ? 46 D'accord. Et il y en a combien ? On lève la main, il y en a combien ? 48 On lève la main pour parler. 53 On lève la main, et je vous interroge. Maxime ? 55 Comment on sait qu'elles sont dans la forêt ? 74 Donc / comment elles se sentent à votre avis, vous avez dit qu'elles ont peur. Vous pensez qu'elles ont peur, vous pensez tous qu'elles ont peur ? 83 Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt. 98 Alors, le livre il s'appelle Bébés Chouettes. /+/ On va commencer à regarder la première page. C'est Bébés Chouettes [montre la page]. 99 <i>Il était une fois, /+/ trois bébés chouettes, /+/ Sarah, /+/ Rémy et Lou. / Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. /+/ Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison. /+/</i> [Montre la page] Une nuit, /++/ ils se réveillèrent /+/ et leur maman chouette était /+/ partie. /++/ Et on va s'arrêter là pour le moment, on lira la suite demain. 100 Alors, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Qu'est-ce qu'on a appris ? 130 Ah, tu penses que c'est ça ? Vous êtes d'accord ou pas ? 139 Et comment ils se sentent là, à votre avis ? On a dit que la maman était partie, comment ils se sentent ? 147 Et vous pensez qu'il va se passer quoi dans la suite de l'histoire ? 158 Tu penses que le loup va manger les petites chouettes ? On verra, on lira la suite demain. /+/ D'accord ? Vous avez hâte de voir la suite ? 160 Du coup on verra demain. <u>Séance 2 :</u> 161 Alors, est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait hier ? 163 Qu'est-ce qu'on a fait Angèle hier ? 179 Il y en a trois c'est ça. /+/ Ok, on va lire la suite. 180 On a déjà lu le début de cette page hier mais on n'avait pas lu la fin. 201 A vous de me dire la suite, qu'est-ce qu'elle dit Lou ? Dites, allez-y ! 256 Est-ce que vous avez déjà été dans la forêt la nuit ? 260 On lève la main, je ne peux pas entendre, il faut lever la main ! 277 Je vous interroge, vous levez la main. 284 On ne parle pas de ça là Lenzo. 285 Et est-ce que ça serait mieux, est ce que vous auriez moins peur si vous étiez avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? 292 Qu'est-ce qu'il pourrait faire ? /+/ Pourquoi vous auriez moins peur d'y être avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? 297 Oui il y a des feuilles, c'est la forêt on a dit. 298 Et là maintenant est ce qu'on sait où la maman elle est partie ? 300 On ne sait pas encore ? 303 Chercher à manger ? Vous êtes sûr ? 307 Tu penses ? ça on verra demain, on lira la suite demain. Ok ?	S3 : 10 S4 : 20 Total : 64
--	--	--	---

			<u>Séance 3 :</u> 308 Alors /+/ est ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait lundi et mardi ? 316 Oui... On a On a commencé à lire le livre. 325 (...) Est-ce que vous vous rappelez des noms des bébés chouettes ? 359 Vous êtes sûrs qu'il y a des loups dans l'histoire ? Oui Maxime ? 374 Peut-être qu'elle s'est faite croquée par un loup ? Peut-être, on ne sait pas. On verra si elle revient. On continue à lire la suite ? 391 Est-ce que vous savez ce que c'est un vœu ? De former un vœu. 404 Et du coup Lou elle répète quoi tout le temps comme on a dit ? 455 Oui ? Qu'est-ce qu'ils vont faire à votre avis ? 457 Un câlin vous pensez ? 463 Bon, on lira la suite demain d'accord ? <u>Séance 4 :</u> 465 Alors /+/ Qu'est-ce qu'on.. dans les pages qu'on a lues hier et les autres jours qu'est ce qui s'était passé dans l'histoire ? Côme ? 489 Chercher à manger on ne sait pas mais en tout cas on sait qu'elle était partie. (...) 499 (...) Est-ce que vous savez tous ce que ça veut dire se sentir abandonné ? 505 Vous êtes d'accord avec ça ? Se sentir abandonné. /++/ Et du coup on a dit que les petits bébés vu que leur maman était partie, ils se sentaient un peu abandonnés ? 529 (...) Hier il s'est passé quelque chose juste à la fin de ce qu'on a lu hier. 531 Bon. /+/ On va lire la suite pour voir ce qui va se passer. /++/ On était rendu là. /+/ Vous vous rappelez la maman elle revenait. Mmh ? 532 Est-ce que vous pouvez mimer ce qu'ils ont fait là ? 533 « Ils battirent des ailes » /+/ allez battez des ailes /+/ comme des petits, comme des petites chouettes. On bat des ailes, allez-y faites. [Les enfants miment] « Ils dansèrent » /+/ faites, dansèrent. [Les enfants miment] «Et ils sautillèrent » /+/ oui ! [Les enfants miment] C'est bon, on s'arrête. 565 C'était la nuit avant donc peut-être là c'est le soleil qui se lève, c'est pour ça qu'on voit un peu de lumière. 583 Est-ce que vous aussi ça vous arrive de dire « Je veux ma maman » comme Lou ? 595 Et les autres ça vous arrive.. ? 603 Et ça vous arrive des fois quand vous êtes à l'école de dire « je veux ma maman » ? 609 Ça ne vous arrive jamais de dire ça dans la journée « je veux ma maman » ? 612 Quand vous êtes à l'école c'est un peu comme dans l'histoire-là vous êtes séparés de maman, de maman et papa ? 614 Non mais là on ne parle pas de voiture, ça vous arrive aussi de dire ça ?		
--	--	--	--	--	--

			617 On a fini là l'histoire, elle est finie l'histoire. (...) 618 Est-ce que vous voulez qu'on relise toute l'histoire, en entier cette fois ? 620 On peut faire ça. 646 Vous sautillez sur votre branche ? C'est bon ? 650 (...) Super, et voilà, ça vous a plu l'histoire ?		
	Structure le débat par des questions guidées		<u>Séance 1 :</u> 9 C'est des chouettes, elles sont comment ces chouettes ? 25 Qu'est-ce qu'elles ont sur elles ? 32 Oui, c'est ça. Est-ce qu'elles font toutes la même taille ? 46 D'accord. Et il y en a combien ? On lève la main, il y en a combien ? 50 Il y en a trois. Elles sont où là les chouettes ? 100 Alors, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Qu'est-ce qu'on a appris ? 122 Ça veut dire quoi si c'est la maman ? 124 Oui mais ça veut dire qu'ils sont quoi eux, les bébés chouettes ? 126 Sara, Rémy et Lou ils sont quoi alors ? 139 Et comment ils se sentent là, à votre avis ? On a dit que la maman était partie, comment ils se sentent ? 147 Et vous pensez qu'il va se passer quoi dans la suite de l'histoire ? <u>Séance 2 :</u> 161 Alors, est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait hier ? 165 Comment il s'appelle le livre ? 168 Oui c'est ça, /+/ et du coup ça parle de qui cette histoire ? 172 Oui, et il y a qui dans cette histoire ? 177 Il y en a combien des bébés chouettes ? 182 Du coup c'est quoi les noms des trois chouettes ? 188 Qu'est-ce qu'ils ont fait là, les bébés chouettes ? 194 Oui. Et qu'est-ce qu'elle répète Lou ? Elle a répété deux fois la même chose, qu'est-ce qu'elle a répété ? 237 Pourquoi là, Rémy et Sarah ils disent « elle va rentrer, /+ / rentrer bientôt » ? Pourquoi ils disent ça ? 256 Est-ce que vous avez déjà été dans la forêt la nuit ? 261 Oui Maël ? /+ / C'est comment la forêt la nuit Maël ? 263 Et c'est comment la forêt la nuit ? 268 C'est comment ? Est-ce que c'est agréable d'être dans la forêt la nuit ? 298 Et là maintenant est-ce qu'on sait où la maman elle est partie ? <u>Séance 3 :</u> 325 Comment ils s'appellent les bébés chouettes ? /+ / Est-ce que vous vous rappelez des noms des bébés chouettes ? 329 Lou, Sarah et Rémy.. Et Lou, Sarah et Rémy c'est qui le plus grand ou la plus grande entre les trois ? Oui ? 331 Sarah, après c'est qui ?	Ac ₈	S1 : 11 S2 : 14 S3 : 20 S4 : 20 Total : 65

			333 Et le plus petit c'est ? 336 Du coup pourquoi les bébés ils étaient tout seuls dans la forêt ? 345 Du coup leur maman était partie et comment ils se sentaient du coup les bébés chouettes ? 355 Ils ont peur de quoi alors ? 378 Pourquoi est-ce qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche là ? Angèle ? 382 Ah oui ? Et s'ils se mettent tous les trois comme ça serrés c'est comment ? Ça ressemble à quoi ? +/- Quand on fait des câlins peut être ? +/- C'est un peu comme un câlin qu'ils font là ? 384 Et ça sert à quoi les câlins ? Quand on fait des câlins ? 395 Comment ils se sentent là les bébés chouettes ? 404 Et du coup Lou elle répète quoi tout le temps comme on a dit ? 406 Pourquoi elle répète ça Lou ? 410 Et pourquoi il y a que Lou qui répète je veux ma maman ? 422 Elle est rentrée la maman ? 428 Qu'est ce qui pourrait se passer après là à votre avis ? 436 Qu'est-ce qu'elle pourrait dire la maman quand elle retrouve ses petits ? 444 Qu'est-ce qu'elle pourrait dire d'autre à ses petits quand elle va les retrouver ? Oui ? 453 Et les petits ils vont être contents ou pas de retrouver leur maman ? 455 Oui ? Qu'est-ce qu'ils vont faire à votre avis ? <u>Séance 4 :</u> 474 Déjà de qui ça parle cette histoire ? Titouan ? 476 Comment elles s'appellent ces chouettes ? 478 Oui ! et ? 480 Sarah, et il y a un autre personnage aussi ? 482 D'accord, et qu'est ce qui s'était passé ? 489 (...) Et du coup comment ils se sentaient les bébés chouettes pendant ce temps-là ? 513 (..) et du coup qu'est-ce qu'ils ont fait pour avoir moins peur, qu'est-ce qu'ils ont fait ? 526 Elle disait quoi ? Qu'est ce qu'elle répétait tout le temps Lou ? 534 Pourquoi ils font ça. Pourquoi ils battent des ailes et ils dansent ? 545 Qu'est-ce qu'elle peut dire Lou ? 552 Comment ils se sentent les bébés maintenant que leur maman est revenue ? 567 Qu'est-ce qu'elle dit la maman quand elle rentre ? 570 Qu'est-ce qu'elle a dit la maman ? J'ai dit fort, qu'est-ce qu'elle a dit quand elle est arrivée ? 572 Elle a dit « QUE D'HISTOIRES », pourquoi elle a dit ça ? 574 Pourquoi elle a dit ça la maman +/- quand elle est rentrée ? 576 Ça c'était avant +/- là elle a dit « QUE D'HISTOIRES », et après elle a dit « Vous saviez que j'allais rentrer », pourquoi elle a dit ça ?		
--	--	--	--	--	--

			583 Est-ce que vous aussi ça vous arrive de dire « Je veux ma maman » comme Lou ? 603 Et ça vous arrive des fois quand vous êtes à l'école de dire « je veux ma maman » ? 609 Ça ne vous arrive jamais de dire ça dans la journée « je veux ma maman » ? 612 Quand vous êtes à l'école c'est un peu comme dans l'histoire-là vous êtes séparés de maman, de maman et papa ?		
Posture de “retenue éthique” / Gestes éthiques	Retenue (montre qu'elle encourage et respecte les propos des lecteurs, interventions sur les modes de la proposition, questionnement, demande d'approbation pour ne pas trahir les propos des élèves)	montre de la retenue (d'accord, mmh)	<u>Séance 1 :</u> 138 Le grand frère, ok. <u>Séance 2 :</u> 294 D'accord. 305 D'accord. Oui Cléa ? <u>Séance 3 :</u> 403 Ils ont peur que le renard il mange leur maman ? Mmh. 417 Elles sont plus grandes que Lou ? C'est pour ça qu'elles n'ont pas peur ? D'accord. 440 Mmh ... Hugo ? <u>Séance 4 :</u> 524 Lou elle croyait que la maman était partie ? Oui. [✓]	P ₁	S1 : 1 S2 : 2 S3 : 3 S4 : 1 Total : 7
		demande l'approbation d'un élève	<u>Séance 1 :</u> 104 Chercher à manger, tu penses ? Oui ? 136 Parce qu'il est plus grand, oui. Et du coup là tu penses que c'est le grand frère ou la grande sœur c'est ça ? <u>Séance 2 :</u> 175 T'as dit quoi, il y a Rémy, Lou, c'est ça que tu as dit ? Et l'autre comment il s'appelle ? /++/ Vous vous rappelez ? 241 Peut-être qu'ils la voient c'est pour ça tu penses ? <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u> 503 Y'en a qui sont plus là ? On se sent un peu seuls ? C'est ça ? est-ce que v..	P ₂	S1 : 2 S2 : 2 S3 : 0 S4 : 1 Total : 5
		intervention sous forme de proposition	<u>Séance 1 :</u> 88 C'est l'hiver ? Il fait nuit ou il fait jour ? 102 Elle est partie la maman ? Oui ? Où est-ce qu'elle pourrait être partie ? 158 Tu penses que le loup va manger les petites chouettes ? On verra, on lira la suite demain. /+/ D'accord ? Vous avez hâte de voir la suite ?	P ₃	S1 : 3 S2 : 1

			<u>Séance 2 :</u> 285 Et est-ce que ça serait mieux, est ce que vous auriez moins peur si vous étiez avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? <u>Séance 3 :</u> 382 Ah oui ? Et s'ils se mettent tous les trois comme ça serrés c'est comment ? Ça ressemble à quoi ? /+/ Quand on fait des câlins peut être ? /+/ C'est un peu comme un câlin qu'ils font là ? 388 A se rassurer exactement ! Donc peut-être qu'ils se sont mis tous les trois comme ça pour se rassurer, pour rassurer Lou. [ʔ] Oui ? <u>Séance 4 :</u> 557 Ils se sentent plus abandonnés, ils se sentent mieux ? 561 C'est peut-être le soleil ?		S3 : 2 S4 : 2 Total : 8
	Neutralité (aucune intervention des élèves n'est validée ou invalidée)	ne valide ou invalide pas les propositions du lecteur	<u>Séance 1 :</u> 74 Ah tu crois ? 78 Tu penses qu'elles sont tristes ? 107 Tu penses /+/ qu'ils vont voir un loup ? 146 Ils ont pleuré et ils ont appelé leur maman [ʔ] oui tu penses ? 149 Il va y avoir un loup, tu penses ? 151 Tu penses ? Oui ? <u>Séance 2 :</u> 245 Peut-être. 303 Chercher à manger ? Vous êtes sûr ? 307 Tu penses ? ça on verra demain, on lira la suite demain. Ok ? <u>Séance 3 :</u> 369 Ah oui ils ont peut-être peur que leur maman soit perdue. C'est peut-être ça ? Oui ? 374 Peut-être qu'elle s'est faite croquée par un loup ? Peut-être, on ne sait pas. On verra si elle revient. On continue à lire la suite ? 401 Qu'il y ait un loup ? T'es sûr ? Angèle ? 430 Peut-être qu'il y a un renard ? 438 Peut-être qu'elle a eu peur ? 455 Oui ? Qu'est-ce qu'ils vont faire à votre avis ? <u>Séance 4 :</u> 489 Chercher à manger on ne sait pas mais en tout cas on sait qu'elle était partie. Et du coup comment ils se sentaient les bébés chouettes pendant ce temps-là ? 543 Ah elle est peut-être partie chercher à manger.	P.	S1 : 6 S2 : 3 S3 : 6 S4 : 4 Total : 19

			563 C'est peut-être ça oui. 569 Tu penses ?		
--	--	--	--	--	--

		valide les propositions	<u>Séance 1 :</u> 7 Des chouettes, c'est des chouettes. 32 Oui, c'est ça. Est-ce qu'elles font toute la même taille ? 83 Elles sont sur une branche oui, on a dit qu'elles étaient dans la forêt. 97 Parce que c'est noir, donc il fait nuit. 120 C'est la maman ça. 124 Oui mais ça veut dire qu'ils sont quoi eux, les bébés chouettes ? 136 Parce qu'il est plus grand, oui. Et du coup là tu penses que c'est le grand frère ou la grande sœur c'est ça ? <u>Séance 2 :</u> 168 Oui c'est ça, /+/ et du coup ça parle de qui cette histoire ? 179 Il y en a trois c'est ça. /+/ Ok, on va lire la suite. 190 Ils se sont assis sur l'arbre, oui. 223 C'est Lou le plus petit. 236 Oui c'est ça. 251 « Je veux ma maman », c'est ça. « <i>Je veux ma maman !</i> » dit Lou. [Montre l'image] <u>Séance 3 :</u> 316 Oui... On a On a commencé à lire le livre. 329 Lou, Sarah et Rémy.. Et Lou, Sarah et Rémy c'est qui le plus grand ou la plus grande entre les trois ? Oui ? 335 Oui.. c'est ça. 399 Ah tu penses qu'il ne va pas les voir s'ils ferment leurs yeux ? Pour se rassurer oui. /+/ Parce qu'ils ont peur de quoi là ? Lenzo ? 413 Oui, c'est la plus petite. Titouan ? 434 Ça c'est la maman, oui. 452 Oui, c'est vrai. <u>Séance 4 :</u> 478 Oui ! et ? 480 Sarah, et il y a un autre personnage aussi ? 482 D'accord, et qu'est ce qui s'était passé ? 515 Oui 528 C'est ça, c'est bien. /+/ Et du coup à la fin il s'est passé quoi ? Hier il s'est passé quelque chose juste à la fin de ce qu'on a lu hier. 538 Oui.	P _s	S1 : 7 S2 : 6 S3 : 7 S4 : 6 Total : 26
--	--	-------------------------	---	----------------	--

		développe la proposition d'un élève	<u>Séance 1 :</u> 122 Ça veut dire quoi si c'est la maman ? <u>Séance 2 :</u> 285 Et est-ce que ça serait mieux, est ce que vous auriez moins peur si vous étiez avec votre grand frère ou votre grande sœur dans la forêt ? <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u> 565 C'était la nuit avant donc peut-être là c'est le soleil qui se lève, c'est pour ça qu'on voit un peu de lumière.	P ₆	S1 : 1 S2 : 1 S3 : 0 S4 : 1 Total : 3
		invalide les propositions	<u>Séance 1 :</u> 5 Des hiboux ? +/- Ce n'est pas vraiment des hiboux. <u>Séance 2 :</u> 211 Non ce n'est pas ça. 229 Non c'est Sa... <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u> 540 Là c'est la maman là, d'accord. Oui Mame Bousso ? 614 Non mais là on ne parle pas de voiture, ça vous arrive aussi de dire ça ? 635 Non pas à cette page. [montre l'image]	P ₇	S1 : 1 S2 : 2 S3 : 0 S4 : 3 Total : 6
	Reconnaissance (dans des reprises ou reformulations, le PE nomme l'auteur du discours, lui permet de comprendre sa lecture, ou valoriser la portée littéraire d'un propos)	nomme l'élève qui a produit l'interprétation en reprenant son discours	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	P ₈	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :

		assertion (<i>ne doit pas y en avoir</i>)	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	P ₉	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
Lecture à voix haute (dramatisation)	Prendre en charge les difficultés du texte écrit (ex: rendre compte du sentiment de joie)	Explicite un mot	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> 377 Assis, /+/ ils se remirent à réfléchir. /+/ Toutes les chouettes réfléchissent beaucoup. /+/ Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche dit Sarah. /+/ Et c'est ce qu'ils firent tous les trois ensemble. /+/ Ça veut dire qu'ils se sont mis tous les trois sur la même branche. [Montre l'image]. 391 « Je veux ma maman ! » dit Lou. /+/ Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+/ de chouette /+/ et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image] Est-ce que vous savez ce que c'est un vœu ? De former un vœu. 393 Ça veut dire qu'ils souhaiteraient, ils souhaiteraient, ils aimeraient que leur maman revienne. D'accord ? <u>Séance 4 :</u> 499 Ça te va comme explication du mot abandonné ? Est-ce que vous savez tous ce que ça veut dire se sentir abandonné ? 503 Y'en a qui sont plus là ? On se sent un peu seuls ? C'est ça ? est-ce que v.. 532 Est-ce que vous pouvez mimer ce qu'ils ont fait là ? 533 « Ils battirent des ailes » /+/ allez battez des ailes /+/ comme des petits, comme des petites chouettes. On bat des ailes, allez-y faites. [Les enfants miment] « Ils dansèrent » /+/ faites, dansèrent. [Les enfants miment] «Et ils sautillèrent » /+/ oui ! [Les enfants miment] C'est bon, on s'arrête.	L ₁	S1 : 0 S2 : 0 S3 : 3 S4 : 4 Total : 7
		Marque une pause dans la lecture (en suivant les virgules/points du texte)	<u>Séance 1 :</u> 98 Alors, le livre il s'appelle Bébés Chouettes. /+/ On va commencer à regarder la première page. C'est Bébés Chouettes [montre la page].	L ₂	S1 : 2

	Aider les élèves à entrer dans un récit (découpage des éléments, rendre saillants certains éléments)		99 Il était une fois, /+ / trois bébés chouettes, /+ / Sarah, /+ / Rémy et Lou. / Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. /+ / Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison. /+ / [Montre la page] Une nuit, /+ / ils se réveillèrent /+ / et leur maman chouette était /+ / partie. /+ / Et on va s'arrêter là pour le moment, on lira la suite demain. <u>Séance 2 :</u> 181 Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE. /+ / « Où est maman ? » demanda Sarah. /+ / « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+ / « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre la page] 186 Les bébés chouettes se mirent à réfléchir /+ / (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. /+ / « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+ / « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre l'image] 187 Mais leur maman chouette ne rentra pas. /+ / Les bébés chouettes sortirent de leur maison, /+ / s'assirent sur l'arbre /+ / et ils attendirent. [Montre l'image]. 200 Une grande branche pour Sarah, /+ / une petite branche pour Rémy, /+ / et une vieille tige de lierre pour Lou. « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. . 246 Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage /+ / parce que ça grouillait tout autour d'eux. /+ / « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », /+ / dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy. <u>Séance 3 :</u> 377 Assis, /+ / ils se remirent à réfléchir. /+ / Toutes les chouettes réfléchissent beaucoup. /+ / Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche dit Sarah. /+ / Et c'est ce qu'ils firent tous les trois ensemble. /+ / 389 « Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah. /+ / « Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy. /+ / 391 « Je veux ma maman ! » dit Lou. /+ / Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+ / de chouette /+ / et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image] <u>Séance 4 :</u> 544 « QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore /+ / (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) /+ / « Je le savais », dit Sarah. /+ / « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/		S2 : 5 S3 : 3 S4 : 1 Total : 11
		Ajoute une pause (hors des virgules/points du texte)	<u>Séance 1 :</u>	L ₃	S1 : 1

			99 Il était une fois, /+ / trois bébés chouettes, /+ / Sarah, /+ / Rémy et Lou. / Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. /+ / Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison. /+ / [Montre la page. Une nuit, /+ / ils se réveillèrent /+ / et leur maman chouette était /+ / partie. /+ / Et on va s'arrêter là pour le moment, on lira la suite demain. <u>Séance 2 :</u> 187 Mais leur maman chouette ne rentra pas. /+ / Les bébés chouettes sortirent de leur maison, /+ / s'assirent sur l'arbre /+ / et ils attendirent. [Montre l'image]. 246 Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage /+ / parce que ça grouillait tout autour d'eux. /+ / « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », /+ / dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy. <u>Séance 3 :</u> 391 « Je veux ma maman ! » dit Lou. /+ / Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+ / de chouette /+ / et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image] <u>Séance 4 :</u> 544 « QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore /+ / (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) /+ / « Je le savais », dit Sarah. /+ / « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/ 627 Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PA-RTIE. « Où est maman ? » demande Sarah. « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+++/ 630 Les bébés chouettes se mirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+++/ 636 Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy, et une vieille tige de lierre pour Lou. « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. /+++/ 639 Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage parce que ça grouillait tout autour d'eux. « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah.	S2 : 2 S3 : 1 S4 : 6 Total : 10
--	--	--	--	---

			« Je suppose ! » dit Rémy. /+++/ 647 « QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) - « Je le savais », dit Sarah. « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/		
		Lit le texte avec les variations intonatives marquées par le texte (! ou ?)	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> 181 Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE. /+/ « Où est maman ? » demanda Sarah. /+ / « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+/ « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre la page] 186 Les bébés chouettes se mirent à réfléchir /+/ (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. /+/ « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+/ « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre l'image] 200 Une grande branche pour Sarah, /+/ une petite branche pour Rémy, /+/ et une vieille tige de lierre pour Lou. « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. . 246 Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage /+/ parce que ça grouillait tout autour d'eux. /+/ « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », /+/ dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy. <u>Séance 3 :</u> 389 « Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah. /+/ « Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy. /+/ 391 « Je veux ma maman ! » dit Lou. /+/ Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux /+/ de chouette /+/ et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt. [Montre l'image] <u>Séance 4 :</u> 544 « QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore /+/ (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) /+/ « Je le savais », dit Sarah. /+/ « Je le savais aussi ! » dit Rémy. /+++/ 627 Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PA-RTIE. « Où est maman ? » demande Sarah.	L ₄	S1 : 0 S2 : 4 S3 : 2 S4 : 7 Total : 13

			« Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+++/ 630 Les bébés chouettes se mirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+++/ 636 Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy, et une vieille tige de lierre pour Lou. « Elle va rentrer », dit Sarah. « Rentrer bientôt ! » dit Rémy. /+++/ 639 Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage parce que ça grouillait tout autour d'eux. « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah. « Je suppose ! » dit Rémy. /+++/ 642 Assis, ils se remirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) « Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche », dit Sarah. Et c'est ce qu'ils firent, tous les trois ensemble. [montre l'image] « Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah. « Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy. 647 « QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. » Les bébés chouettes réfléchirent encore (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup) “ Je le savais », dit Sarah. « Je le savais aussi ! » dit Rémy.		
		Ajoute une intonation (non précisée dans le texte)	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	L ₅	S1 : S2 : S3 : S4 : Total :
	Faire reconnaître les personnages et les caractériser	Change de voix	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u>	L ₆	S1 : 0

	(ex: “je veux ma maman” -> petite voix)		181 <i>Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE. /+ / « Où est maman ? » demanda Sarah. /+ / « Oh, mon Dieu ! » dit Rémy. /+ / « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre la page]</i> 186 <i>Les bébés chouettes se mirent à réfléchir /+ / (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup). « Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah. /+ / « Pour nous rapporter à manger ! » dit Rémy. /+ / « Je veux ma maman ! » [ton pleurnichard] dit Lou. [Montre l'image]</i> <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u> 531 « Maman ! » [ton heureux] <i>s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche. [Montre l'image]</i>		S2 : 2 S3 : 0 S4 : 1 Total : 3
Convoquer les images de l'album	Assurer une cohérence texte-image (compréhension du récit et des personnages, ex: Lou est la plus petite) Favoriser la construction d'inférences	Invite à faire un lien entre le texte et l'image	<u>Séance 1 :</u> <u>Séance 2 :</u> 204 Est-ce qu'il y a un enfant qui pourrait venir me montrer sur l'image, là qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ? 207 Vas-y tu me montres qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ? 209 Sarah celui-là tu es sûr ? 215 Tu me montres qui est Sarah, qui est Rémy et qui est Lou ? 218 Rémy tu crois ? Est-ce que Rémy c'est le plus petit ? 224 Le plus grand c'est qui ? 254 Il fait noir /+ / et on est où ici ? <u>Séance 3 :</u> <u>Séance 4 :</u>	C ₁	S1 : 0 S2 : 7 S3 : 0 S4 : 0 Total : 7
		Lecture de l'image	<u>Séance 1 :</u> 3 On y va ? Alors aujourd'hui on va surtout regarder la couverture du livre. /+ / Qu'est-ce que vous voyez dessus ? 9 C'est des chouettes, elles sont comment ces chouettes ? 16 Elles sont comment sinon ? 25 Qu'est-ce qu'elles ont sur elles ? 32 Oui, c'est ça. Est-ce qu'elles font toutes la même taille ? 40 Au milieu c'est le bébé ? 46 D'accord. Et il y en a combien ? On lève la main, il y en a combien ? 50 Il y en a trois. Elles sont où là les chouettes ? 55 Comment on sait qu'elles sont dans la forêt ? 83 Et là, c'est quoi là [montre du doigt], c'est quel moment de la journée ?	C ₂	S1 : 12 S2 : 0 S3 : 2 S4 : 0 Total : 14

			88 88 C'est l'hiver ? Il fait nuit ou il fait jour ? 117 Là ? [<i>Montre la maman chouette sur la page 1</i>]. C'est qui ça ? <u>Séance 2 :</u> <u>Séance 3 :</u> 339 Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce que tu veux montrer ? C'est quoi ça ? 420 C'est qui ça ? <u>Séance 4 :</u>		
		Pointe/montre un élément de l'image (ou pose une question)	<u>Séance 1 :</u> 28 Oui, là ? [<i>Montre du doigt</i>] 84 Et là, c'est quoi là [<i>montre du doigt</i>], c'est quel moment de la journée ? 117 Là ? [<i>Montre la maman chouette sur la page 1</i>]. C'est qui ça ? <u>Séance 2 :</u> 216 C'est qui ça ? [<i>montre la petite chouette</i>] 232 Lui c'est ? [<i>Montre du doigt</i>] 234 Et ça c'est ? [<i>Montre du doigt</i>] <u>Séance 3 :</u> 462 Un chien ? Tu vois un chien là ? <u>Séance 4 :</u>	C ₃	S1 : 3 S2 : 3 S3 : 1 S4 : 0 Total : 7

Résumés

Résumé :

Ce mémoire de recherche s'intéresse aux gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant au cours du débat interprétatif et plus spécifiquement, au cycle 1. Le débat interprétatif est un dispositif didactique au service de l'enseignement de la compréhension-interprétation. Dans ce cadre, une séquence a été menée en classe de PS-MS autour de la C-I de l'album « *Bébés Chouettes* » de Martin Waddell et Patrick Benson (1992) afin de recueillir les gestes effectués au cours de celle-ci. Une grille d'analyse de ces gestes professionnels, adaptée au cycle 1, a été construite avant d'examiner l'intérêt de cette catégorisation pour faire évoluer la pratique des professeurs des écoles dans la conduite des débats interprétatifs en maternelle.

Mots-clés : Ecole maternelle - Gestes professionnels – Compréhension-interprétation – Débat interprétatif

Abstract:

This research paper focuses on educational gestures performed by a teacher during a literary debate and more specifically, on pre-school. Literary debate is a didactic device which permits to teach understanding and interpretation. In this respect, a sequence was conducted in a PS-MS (pre-school) grade about an album: « *Bébés Chouettes* » written by Martin Waddell and Patrick Benson (1992). Its aim was to collect educational gestures conducted by the teacher during the sequence. An analysis grid of those educational gestures, adapted to pre-school, has been created. Then, the interest of this categorization has been surveyed in order to push forward teachers' activity during the lead of literary debate in pre-school.

Key words: Pre-school – Educational gestures – Understanding and interpretation – Literary debate