



HAL
open science

Mettre en voix un album de jeunesse sans texte au format podcast pour développer la compréhension de l'oeuvre au cycle 2

Gwladys Coll

► To cite this version:

Gwladys Coll. Mettre en voix un album de jeunesse sans texte au format podcast pour développer la compréhension de l'oeuvre au cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04366669

HAL Id: dumas-04366669

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04366669>

Submitted on 29 Dec 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.

**Mettre en voix un album de jeunesse sans texte au format
podcast pour développer la compréhension de l'œuvre au
cycle 2**

Séminaire de recherche *Lire et enseigner la littérature de jeunesse à l'école*

Sous la direction de Karel Soumagnac

Gwladys COLL

M2 MEEF — 1er degré — Groupe 1

Remerciements	3
Introduction	4
Partie 1. Apports théoriques	6
1. L'album sans texte : spécificités et intérêt didactique	6
1.1. Définition et historique de l'album sans texte	6
1.2. Les spécificités de l'album sans texte	8
1.3. Lire un album sans texte	9
1.4. L'album en cycle 2	11
2. Littérature et numérique	13
2.1. Le cadre de référence des compétences numériques	13
2.2. Le format podcast	16
2.3. Un logiciel d'édition et d'enregistrement audio : Audacity	17
3. Didactiques de l'oral et de la littérature	20
3.1. Didactique de l'oral	20
3.2. Didactique de la littérature	22
3.3. Enseigner la compréhension	24
Partie 2. Cadre didactique et expérimentation en classe	27
1. Loup Noir : Album support de la construction d'une séquence	27
1.1. Présentation de l'œuvre	27
1.2. Le choix de l'album et intérêt pédagogique	29
2. Présentation de la séquence menée en classe et du travail de recherche	30
2.1. Contexte de classe	30
2.2. Présentation de la collecte de données	31
2.3. Présentation de la séquence	33
3. L'analyse des données	36
3.1. Une meilleure compréhension de l'album	36
3.2. Un vocabulaire enrichi	39
3.3. Faire place au sujet lecteur	44
Conclusion	47
Bibliographie	49
Annexes	53

Remerciements

Ce mémoire est l'heureuse conséquence de nombreuses heures de travail, durant ces deux années de master mais également durant mon année d'alternance. Une période riche et intense, tant en partage qu'en découvertes, parsemée de recherches et d'expérimentations dont la finalité n'aurait pas été possible sans la participation de mon entourage académique, professionnel et familial. Je souhaite ainsi adresser mes remerciements à toutes ces personnes pour tout ce qu'ils m'ont apporté dans la réalisation de mes travaux, et dans l'aboutissement de ce mémoire.

Je souhaiterais en premier lieu, remercier Madame Karel Soumagnac, ma directrice de mémoire, pour sa patience, son accompagnement. Ses judicieux conseils m'ont énormément aidé dans ma réflexion, et m'ont permis d'orienter mon sujet et mes recherches dans la bonne direction.

Je tiens ensuite à remercier et féliciter tous les élèves de la classe de CE1 pour leur bonne humeur, leur patience et leurs beaux progrès.

Mes sincères gratitude vont également vers l'INSPE de Bordeaux et particulièrement à Madame Marie-Hélène Cuin dont les conseils m'ont été précieux ainsi qu'à tous et toutes les intervenantes du séminaire Lire et enseigner la littérature de jeunesse à l'école dont les enseignements furent passionnants.

Merci également à Mona Steiner Brekkan pour sa confiance, son amitié et pour avoir fait vivre ce projet en Norvège. J'espère que Loup Noir a trouvé une place de choix dans ta bibliothèque.

En dernier lieu, j'adresse ma reconnaissance particulière à mon conjoint ainsi qu'à mes parents, ma sœur, amis, pour leur soutien, leurs efforts et leur aide quotidienne qui m'ont permis de mener à terme mes travaux, et ce, dans les meilleures conditions possibles.

Enfin, je voudrais exprimer ma profonde gratitude à toutes les autres personnes qui, même sans être citées personnellement, par leurs conseils et leurs diverses compétences, ont tout autant contribué à la réalisation de ce mémoire.

Introduction

« *Que peut-on lire quand il n'y a pas de mots imprimés ?* » (Rateau, 2001)

Cette question ne manque pas d'interpeller et d'interroger notre rapport à la lecture. Ainsi, lors du séminaire consacré à la littérature de jeunesse suivi cette année, j'ai été avant tout intéressée par l'album et plus précisément par l'album sans texte dont je pensais l'usage réservé aux élèves non lecteurs.

Par ailleurs, la création de mise en voix numérique en classe m'intéresse vivement et je voulais travailler avec une œuvre permettant de l'exploiter au mieux. Ayant suivi le séminaire Voix Polaires organisé par les Instituts Français de Norvège et Finlande en 2021, j'ai eu un premier aperçu de l'utilisation possible des formats audio numériques dans la salle de classe et j'écoute de nombreux podcasts et livres audio, notamment sur les plateformes Audible et Blynd. De plus, étant également enseignante de français langue étrangère, j'ai déjà utilisé des podcasts réalisés par des élèves francophones comme supports lors de mes cours, tout particulièrement ceux réalisés par le collègue Beaulieu de Saint-Laurent de Neste dans le cadre du projet Beaulieu Slow French¹.

Ainsi, j'ai choisi d'envisager la création du podcast comme un outil permettant d'affiner le rapport des élèves à la langue en imposant une production qui articule l'oral avec la compréhension de l'œuvre. En ce sens, la production finale deviendrait un oral scriptural qui se rapproche alors du discours, en obligeant à structurer sa pensée et ses propos. Le podcast permet également d'effectuer un montage, ce qui laisse la possibilité de se familiariser avec l'outil, d'essayer, réessayer et désacraliser l'erreur lors du passage à l'oral grâce à la place accordée aux « brouillons oraux ». Tout ceci s'ajoute au développement des compétences à l'oral, en l'envisageant comme outil d'élaboration de la pensée, ainsi qu'à l'acquisition de compétences numériques. De plus, la prise en compte d'auditeurs potentiels contraint les élèves à expliciter leurs propos et à prêter attention aux effets de la mise en voix de leur production tout comme de leur lecture dramatisée.

¹ Consulté le 11 mai 2022. <https://beaulieuslowfrench.wordpress.com>

Ce choix de sujet de mémoire a également été conforté par les directions prises récemment par l'Éducation Nationale. En effet, depuis 2021, les lycéens de filière générale et technologique passent une épreuve orale terminale au baccalauréat. Cette épreuve nommée « Grand oral » évalue le candidat sur sa capacité à prendre la parole en public de manière claire et convaincante en utilisant les connaissances liées à ses spécialités pour démontrer des capacités argumentatives. Les coefficients importants accordés à cette épreuve² mettent un coup de projecteur sur les compétences orales des élèves et des futurs citoyens de demain. Ainsi, l'un des enjeux pour le corps enseignant serait d'encourager l'expression orale des élèves dès l'école primaire.

Par ailleurs, le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) a publié en janvier 2022 un vadémécum sur déploiement des webradios scolaires et, dans son sillage, du podcast. Disponible sur Eduscol, il enjoint à favoriser l'expression médiatique des élèves dans une perspective citoyenne.

En croisant ces différentes thématiques, on peut alors se demander :

Dans quelle mesure la mise en voix d'un album sans texte au format podcast permet-elle d'améliorer la compréhension de l'œuvre pour des élèves au cycle 2 ?

Cette problématique conduit aux hypothèses suivantes :

- La mise en voix d'un album sans texte permet de développer des compétences communicationnelles, langagières et socioémotionnelles qui tendent à améliorer la compréhension de l'œuvre.
- L'utilisation de matériel d'enregistrement et la perspective d'un enregistrement, qui sera partagé en dehors de l'espace classe, sont des facteurs de motivation et d'exigence pour l'explicitation et la restitution de l'œuvre sous la forme de mise en voix.
- La réalisation de la mise en voix va développer chez les élèves des compétences du lecteur actif et autonome tout en augmentant le plaisir de partager ses lectures.

² Coefficient 10 en voie générale et 14 en voie technologique. Consulté sur le site Eduscol le 7 mai 2022. <https://eduscol.education.fr/729/presentation-du-grand-oral>

Partie 1. Apports théoriques

1. L'album sans texte : spécificités et intérêt didactique

1.1. Définition et historique de l'album sans texte

La littérature de jeunesse occupe depuis 2002 une place officielle et à part entière dans les écoles élémentaires et avec elle, les albums avec ou sans texte ne sont pas en reste. Pour autant, il n'en a pas toujours été ainsi. Ce « médium » a pour caractéristique principale le lien entre le texte et les images. L'image n'y sert pas seulement à illustrer certains passages du récit, elle a également un rôle qui dépasse le simple accompagnement du texte et a un rôle tout aussi important que ce dernier, si ce n'est plus dans certaines situations.

Pour autant, définir ce qu'est l'album de jeunesse n'est pas chose aisée. S'il est souvent considéré comme un genre (Alamichel, 2010) il peut également être envisagé comme un support intermédiaire aux genres fictionnels.

Afin de proposer une définition plus précise, nous nous appuyons sur les travaux de C. Poslaniec (Poslaniec, 2007), qui distinguent « genre » et « forme » littéraire. La pièce de théâtre, le roman, la nouvelle, le conte, la bande dessinée sont des formes littéraires distinctes les unes des autres. Les genres font appel au contenu d'un livre et peuvent s'actualiser dans la science-fiction, le policier, l'historique, le fantastique, etc. Selon Umberto Eco (Eco, 1985), trois types d'informations cohabitent dans le livre et peuvent aider à le caractériser et en définir le genre. Il s'agit de la structure et des « effets programmés » de la focalisation narrative et du lecteur virtuel qui propose un contrat de lecture au lecteur réel. À travers cet éclairage, l'album se définit donc comme une forme littéraire pouvant accueillir une multitude de genres.

S. Van der Linden propose de considérer cette forme littéraire dans sa globalité. L'album serait alors « une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support. » (Van der Linden, 2006). Cette interaction de textes serait définie par « une organisation libre de la double page, une diversité matérielle et un enchaînement fluide et cohérent de pages en pages ». En effet, l'album sans texte joue avec la double page et propose de nombreuses interprétations de mises en pages.

D'après le Centre de Recherche et d'Informations sur la Littérature pour la Jeunesse (Rabany, 2010), l'album de jeunesse, tel que nous en avons l'usage contemporain, existe dès 1860 avec *Pierre l'ébouriffé : joyeuses histoires et images drolatiques pour les enfants de 3 à 6 ans* de l'auteur allemand H. Hoffmann. Dans l'album de la fin du XIXe siècle, l'image devient prépondérante dans le livre, en opposition aux livres illustrés dont les illustrations sont rares et subordonnées au texte. L'image conquiert peu à peu de l'espace sur le texte jusqu'à tenir un rôle plus déterminant dans la narration et accroître sa dimension expressive.

Les éditeurs du XXe siècle renforcent le rôle et la place de l'image au sein de l'album grâce à une politique éditoriale favorable. L'album francophone évolue alors tout au long du siècle au gré de ces démarches. Dans les années 1930, la maison d'édition Nathan publie une collection d'albums sans texte : *Les 30 histoires sans paroles à raconter par les petits* de J. Perrot et F. Fau. À la fin des années soixante, un nouveau type d'album sans texte se développe et abandonne l'idée que ces livres sont d'abord faits pour faire parler les enfants. *Les Aventures d'une petite bulle rouge* est le plus connu d'entre eux. Cet album, désormais considéré comme un classique, est publié à l'École des Loisirs en 1968. Sa spécificité est d'abandonner la narration univoque et de nombreux autres albums sans texte publiés durant la même décennie marquent une réelle rupture avec ce qui précède. Ils n'ont plus pour seul objectif de faire parler les jeunes lecteurs, ils sont l'objet d'une recherche poétique et esthétique susceptible de créer une émotion sans attendre aucune validation de l'adulte médiateur.

Dans les années qui suivent, des éditeurs amplifient cette voie pour s'adresser à l'imaginaire et ouvrir à la polysémie. En 1990, les éditions Epigones publient *Sara (À travers la ville)*. Il s'agit d'une histoire sans texte, dans laquelle les images à dominante noir et blanc relèvent de la technique du papier déchiré. Le lecteur suit un homme de dos, chapeau et imperméable, en promenade dans une ville fantomatique. Il croise sur son chemin un chat blanc. Selon la définition donnée par C. Tauveron (Tauveron, 1999), cet album sans texte peut être qualifié de résistant, car le lecteur est obligé de remplir des vides pour comprendre ce qui n'est pas montré explicitement. Dans les albums sans texte résistants, certains albums sont également proliférants, c'est-à-dire qu'ils appellent une interprétation, des lectures plurielles où l'on peut émettre plusieurs hypothèses interprétatives. C'est notamment le cas de l'album *Le monde englouti* de David Wiesner ou encore *Loup noir* d'Antoine Guilloppé.

En 2004, les éditions Autrement créent la collection « Histoires sans paroles » qui publie des travaux d'auteurs-illustrateurs aux styles très variés. Cette collection n'est plus éditée à l'heure actuelle. Enfin, les années 2010 sont fastes pour l'album sans texte. Anne Brouillard publie *Voyage d'hiver*, qui fait désormais partie des listes d'ouvrages de référence proposée par Eduscol et Aaron Becker publie une trilogie de 2013 à 2016 avec les albums *Imagine*, *Voyage* et *Imagine, encore*.

1.2. Les spécificités de l'album sans texte

L'album sans texte n'a pas de texte, mais « l'absence de texte n'implique pas l'absence de discours » (Van der Linden, 2006).

Ainsi, un album sans texte n'est pas un album auquel on aurait retiré le texte de la même manière qu'il ne devient pas un album traditionnel si on lui rajoute du texte : c'est un ouvrage à part entière qui repose sur l'enchaînement des images et leur articulation narrative. Il faut également le différencier des albums non narratifs dont font partie les imagiers et les abécédaires. Ceux-ci ont pour fonction de connaître et d'ordonner le monde alors que les albums sans texte sont des récits descriptifs, linéaires, parfois même résistants. Ainsi, les albums sans texte permettent des lectures multiples, parfois complexes et ne doivent pas être associés à un album pour non-lecteurs.

S. Van Der Linden souligne également la spécificité de l'album sans texte et le lien qu'il entretient avec les compétences en lecture iconographique :

L'album sans texte est un genre de livre qui ne va pas de soi ni pour les auteurs ni pour les éditeurs. Sa spécificité appelle une lecture de nature différente de celle de l'album avec texte. La lecture de l'album sans texte implique de comprendre le sens qui se dégage de l'image et de l'articulation entre les images et non plus d'interpréter les rapports texte/image. Il demande donc des compétences particulières. Un lecteur confirmé de bande dessinée aura par exemple probablement plus de facilité à entrer dans le monde de l'album sans texte.

L'album sans texte sollicite donc des compétences en lecture d'images très différentes, mais complémentaires, de la lecture du texte. Le lecteur est résolument actif, c'est à lui de construire le récit en mobilisant une activité cognitive conséquente. Ces livres lui

permettent de se familiariser avec le langage de l'iconographie et d'en comprendre les codes. Cela lui permet de gagner en aisance avec les messages iconiques très présents dans notre société. En somme, c'est une forme de littérature très créative, qui s'approche parfois du cinéma dans la construction de ses plans et de son récit tout en favorisant l'ouverture vers l'esthétique et l'imaginaire.

Ce type d'album peut également être considéré comme un album tout en image, c'est d'ailleurs la dénomination choisie par le ministère de l'Éducation Nationale dans les listes d'ouvrages de référence de l'école primaire. Ainsi, comme le souligne S. Van der Linden : « Par la brièveté des textes et la grandeur des images tout autant que par la faible segmentation de la page qu'il propose en général, l'album entretient un rapport resserré avec la double page ». Ainsi, dans l'album sans texte, toute la place de la double-page est laissée aux images que l'auteur-illustrateur agence à sa manière. Certains albums sans texte utilisent cette double page pour donner plus de poids à une seule image et des auteurs font le choix de travailler la pliure séparant en deux parties égales l'espace du livre ouvert pour qu'elle ne marque plus de rupture. On assiste alors à une lecture linéaire qui propose une continuité d'actions. Certains albums mêlent plusieurs types de mises en pages passant de la double-page à la vignette.

Ce médium versatile, qui s'apparenterait alors à une toile blanche, est le support de plusieurs formes dont les plus représentées sont :

- Le panorama où le lecteur suit un décor continu qui coïncide de page en page.
- Les métamorphoses qui proposent un enchaînement d'images où chaque nouvelle image est une version modifiée de la précédente afin de mettre en scène une évolution ou une métamorphose.
- Les promenades, qui sont une succession d'images remplies de détails et de scènes différentes, qui donnent lieu à une déambulation spatiale et souvent temporelle.
- Enfin, les narrations, sur lesquelles se consacre ce mémoire, sont sûrement le genre le plus complexe à mettre en œuvre pour un auteur, car le lecteur peut aisément s'y perdre, tant dans les ellipses que dans la complexité des images.

1.3. Lire un album sans texte

Malgré l'absence de texte, un album tout en image se lit. Lire n'est pas seulement établir la relation entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle. Les images, quels que soient leurs types, constituent des

messages visuels avec leur propre langage, leurs propres codes et peuvent donc avoir différentes fonctions. Il devient ainsi nécessaire d'apprendre à les lire.

Choisir d'étudier un album sans texte est donc un moyen de montrer la force et le pouvoir de l'image. Une idée fautive, mais qui semble pourtant répandue, serait de considérer les albums sans texte comme plus faciles à comprendre pour les élèves. Pour autant, ce ne sont pas des livres réservés aux non-lecteurs de textes, certains sont particulièrement élaborés et demandent même, pour en tirer tout le bénéfice, d'être un bon lecteur d'image.

Dans la lecture de l'album sans texte, les enjeux et les difficultés sont liés à la prise en compte des indices iconographiques pour construire une histoire en cohérence avec les intentions de l'auteur et passer d'un discours descriptif à un discours narratif. C'est dans le rapport d'image à image que se construit le sens. Chaque image a sa fonction, elle est comprise comme étant liée aux autres images, le tout dans un certain ordre. C'est donc dans le lien d'une image à l'autre que l'on arrive à une compréhension globale. Car il s'agit avant tout de comprendre, et non pas d'inventer : les images peuvent aussi exprimer un propos et construire une histoire. Elles peuvent aussi être interprétées et avoir plusieurs significations, mais pas n'importe lesquelles.

Il convient alors de découvrir les relations entre images en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc. Pour autant, il ne faut pas enfermer les élèves dans une explication exclusivement formaliste. Les élèves de cycle 2 n'ont pas à mémoriser les catégories de la sémiotique de l'image, mais peuvent en éprouver les effets qu'elles produisent.

Lors d'une première lecture en classe, il est important de laisser chaque lecteur faire son travail de lecture des images à son rythme. C'est le cheminement cognitif et le questionnement qui est intéressant. Raconter l'histoire en décrivant chaque image n'a alors que peu d'intérêt. En revanche, dans un second temps, il faut ouvrir la discussion, comparer les lectures, partager ses émotions et envisager un débat interprétatif.

Ainsi, les difficultés qui apparaissent comme les plus susceptibles d'être rencontrées en classe seraient :

- Le repérage et l'identification des personnages, c'est-à-dire prendre en compte les cadrages différents ou les répétitions dans une même page.
- La prise d'indices qui explicitent l'espace et le temps dans le récit.
- La reconstruction de la logique de l'histoire en respectant les intentions de l'auteur, car il n'est pas question d'inventer librement, l'illustration possède un sens qui lui est propre.
- La construction des hypothèses de lecture en se basant sur les indices observables ou sur la capacité à interpréter les images et l'implicite.
- L'argumentation et la justification de son point de vue.
- La mise en mots du récit pour passer de la description à l'interprétation.

1.4. L'album en cycle 2

Depuis 2002, la littérature fait partie intégrante des programmes de l'école primaire et est à la fois support et vecteur de la « culture littéraire » des élèves. Elle s'installe alors à l'école par le biais des listes d'ouvrages de référence publiées par l'Éducation Nationale et parues en 2002 puis actualisées en 2004, 2008, 2013 et 2018. Ces listes ne sont pas exhaustives et les enseignants peuvent proposer en classe des ouvrages qui n'y sont pas référencés.

Les programmes de 2020 offrent ainsi la possibilité d'utiliser une littérature de jeunesse diversifiée et lui assignent deux objectifs :

- Familiariser l'enfant avec la littérature, celle du patrimoine, et celle de l'ouverture sur le monde ;
- Être le support central des apprentissages en lecture et en étude de la langue.

Les ouvrages des listes de référence sont donc un des outils principaux pour la mise en place de l'enseignement de la littérature à l'école et la constitution de la culture littéraire des élèves de l'école primaire. Cette culture littéraire doit se constituer par la fréquentation régulière des œuvres (Poslaniec, 2010). Nous remarquons que les albums sans texte font aussi partie de la liste de référence du cycle 2, pas moins de 16 albums sans texte sont référencés notamment *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé, *Ce jour-là* de Anno Mitsumasa et *Le monde englouti* de David Wiesner. Ces albums apparaissent dans les listes dans une sous-catégorie de l'album sous l'appellation « albums tout en images ».

Par ailleurs, les nouveaux programmes insistent sur l'approche sensible des œuvres, ce que l'album sans texte encourage en demandant une interprétation des images qui dépend de la sensibilité, de l'acculturation et l'expérience de chacun. En ce sens, ce pan de la littérature de jeunesse s'approche des recommandations des programmes en arts plastiques. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, dans les enseignements artistiques : « La rencontre avec les œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. ».

Cela fait aussi écho aux travaux de G. Langlade qui définissent le sujet lecteur comme un lecteur affecté par une lecture subjective qui lui procure des émotions, lui fait éprouver des sentiments (Langlade, 2004). Ainsi, le lecteur est appelé sujet lecteur s'il répond aux sollicitations du texte avec sa subjectivité, ses émotions, ses goûts, ses conceptions, ses représentations, ses souvenirs. Il se place en réaction au « lecteur modèle » d'Umberto Eco pour qui le texte est un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (Eco, 1985).

L'album sans texte trouve ainsi pleinement sa place au sein des programmes, d'autant plus que le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 poursuit également en ce sens :

La sensibilité et l'expression (...) sont les moyens et les finalités des enseignements (...). Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. Les enseignements (...) prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale.

Ces objectifs accordent une grande place à l'expression autour des œuvres, notamment littéraires, ceci est souligné par les connaissances et compétences associées à la lecture, à la compréhension de l'écriture et au langage oral des programmes de 2020. Les élèves doivent « savoir justifier leur interprétation » et cela peut passer par une « récitation et interprétation de textes ». De plus, les attendus de fin de cycle 2 en français peuvent laisser place à l'utilisation de l'album sans texte dans la compétence qui demande à « pratiquer les formes de discours attendues — notamment raconter, décrire, expliquer —

dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe. »

Par ailleurs, V. Larrivé enjoint les enseignants à ne pas opposer les lectures personnelles, qui ne demanderaient aucun travail et procureraient du plaisir, aux « lectures scolaires dont on devine implicitement, par contraste, qu'elles nécessitent un travail, mais ne génèrent pas de plaisir. Il est peu probable que cette représentation de la lecture littéraire scolaire permette aux enseignants débutants de comprendre ce qui se joue dans la séance de littérature en ce qui concerne la construction de la personnalité de l'élève lecteur par la mise en jeu de sa subjectivité. » (Larrivé, 2020). L'album sans texte, avec son apparente simplicité, permettrait de lier ces deux représentations de la lecture.

Enfin, l'apprentissage de la subjectivité et des multiples représentations possibles de ce qui nous entoure est également présent dans les programmes :

Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions l'envie de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste, car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait la norme.

(...) l'enfant raconte souvent des histoires, s'invente des univers et les met en récit par le biais de ses productions. Progressivement, il prend conscience de l'importance de les conserver pour raconter, témoigner de situations qu'il vit seul ou avec ses pairs. L'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde.

En cycle 2, l'album sans texte fait ainsi le pont entre les enseignements artistiques et la littérature.

2. Littérature et numérique

2.1. Le cadre de référence des compétences numériques

Dans notre société contemporaine où l'environnement technologique évolue constamment et rapidement, les compétences numériques constituent un des éléments

essentiels du parcours scolaire et de la vie citoyenne. Le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), entré en vigueur à la rentrée scolaire 2019³, définit les compétences numériques et leurs niveaux de maîtrise progressive au long de la scolarité. Il s'organise en cinq domaines et seize compétences numériques et propose huit niveaux de maîtrise progressive de ces compétences. Les niveaux de maîtrise de 1 à 5 sont proposés plus particulièrement pour les élèves de l'école élémentaire, du collège et du lycée.

Au cycle 2, les niveaux atteints dans chacun des cinq domaines d'activité du CRCN ne sont pas inscrits dans le livret scolaire unique, mais le seront, dans le dernier bilan périodique, lors de leur année de CM2. Les entrées du CRCN mobilisées lors de la mise en voix d'un album au format podcast, listées dans le tableau suivant, montrent la grande amplitude de compétences pouvant bénéficier de la réalisation d'un podcast en classe.

Domaine du CRCN	Compétence associée	Lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	Niveau de maîtrise
1. Informations et données	1.2 Gérer des données : - Stocker et organiser des données pour les retrouver, les conserver et en faciliter l'accès et la gestion.	Domaine 2. Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information : - Savoir organiser des informations sous des formats appropriés.	Niveau 1 : - Sauvegarder des fichiers dans l'ordinateur utilisé et les retrouver.
	1.3 Traiter des données : - Appliquer des traitements à des données pour les analyser et les interpréter.	Domaine 2. Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information : - Savoir traiter les informations collectées. - Mettre en relation les informations collectées pour construire ses connaissances	Niveau 1 : - Sélectionner et mettre en relation des informations issues de ressources numériques.

³ <https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques>

2. Communication et collaboration	<p>2.2. Partager et publier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager et publier des informations et des contenus pour communiquer ses propres productions ou opinions. 	<p>Domaine 2. Outils numériques pour échanger et communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publier, transmettre des documents intégrant divers médias, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres 	<p>Niveau 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publier des contenus en ligne <p>Niveau 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager des contenus numériques en ligne en diffusion publique ou privée - Savoir que certains contenus sont protégés par un droit d'auteur - Identifier l'origine des informations et des contenus partagés <p>Niveau 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un outil approprié pour partager des contenus avec un public large ou restreint.
	<p>2.3 Collaborer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collaborer dans un groupe pour réaliser un projet, co-produire des ressources, des connaissances, des données, et pour apprendre. 	<p>Domaine 2 – Coopération et réalisation de projets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des outils numériques pour échanger et collaborer. <p>Domaine 2 – Outils numériques pour échanger et communiquer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les espaces collaboratifs et apprendre à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. 	<p>Niveau 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un service numérique adapté pour partager des idées et coproduire des contenus dans le cadre d'un projet.
3. Création de contenus	<p>3.2. Développer des contenus multimédias :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des documents à contenu multimédia pour créer ses propres productions multimédia, enrichir ses créations textuelles (avec des logiciels de capture et d'édition d'image / son / vidéo / animation...). 	<p>Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour produire soi-même des contenus. 	<p>Niveau 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire ou numériser une image ou un son <p>Niveau 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire et enregistrer un document multimédia <p>Niveau 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire une image, un son ou une vidéo avec différents outils numériques - Utiliser des procédures simples pour modifier un document multimédia <p>Niveau 4 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir, produire et modifier des objets multimédia - Traiter des images et des sons

	<p>3.3. Adapter les documents à leur finalité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adapter des documents de tous types en fonction de l'usage envisagé et maîtriser l'usage des licences pour permettre, faciliter et encadrer l'utilisation dans divers contextes 	<p>Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour produire soi-même des contenus. 	<p>Niveau 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des fonctions simples de mise en page d'un document pour répondre à un objectif de diffusion <p>Niveau 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et respecter les règles élémentaires du droit d'auteur, du droit à l'image et du droit à la protection des données personnelles
--	--	---	---

Figure 1. Compétences du CRCN mobilisées dans la séquence.

2.2. Le format podcast

D'après le dictionnaire Larousse, le mot podcast est un mot-valise construit par la contraction du mot anglais *broadcast*, signifiant émission et du mot iPod, le baladeur numérique conçu et commercialisé par Apple. Ailleurs dans la francophonie, et plus particulièrement au Québec, on le nomme « balado » et l'action de podcaster se dit « baladodiffusion ».

Un podcast est à l'origine une émission de radio ou de télévision qu'un internaute peut télécharger et transférer sur un baladeur numérique. Aujourd'hui, le terme podcast désigne également un contenu audio seulement émis sur internet. Sa pratique implique l'utilisation de matériels techniques pour capter des flux audio (son, voix, ambiance), les mélanger (mixage) et les diffuser (montage et hébergement de podcasts).

Dans le cas où les contenus audio seraient accessibles uniquement sous forme de podcasts (fichiers audio écoutables à la demande par le public), il n'y a pas d'obligation de déclaration auprès de l'Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique (ARCOM). Pour autant, la diffusion du document demande une autorisation des responsables légaux des élèves.

Le podcast étant davantage un médium qu'un genre, il est exploité de multiples manières dont le podcast d'investigation ou de conversation ou encore de fiction sonore, qui sera exploitée lors de l'expérimentation en classe.

Ainsi, la fiction sonore est une création artistique sonore. L'auditeur y suit une œuvre de fiction ou de théâtre dans un format où les choix sonores sont cruciaux pour rendre compte de l'ambiance voulue. Ce podcast s'apparente au livre audio qui est la forme intégrale et transposée à l'oral d'une œuvre déjà publiée. Il s'en distingue pour autant, car dans notre cas, l'œuvre originale est largement adaptée puisqu'elle ne contient pas de texte. Le podcast, et plus particulièrement la fiction sonore, a été popularisé par la démocratisation des tablettes et smartphones, car il permet de profiter de nouveaux moments de lecture et de découverte (durant les transports, en voyage, en faisant d'autres activités, etc.) ou de créer un espace de détente loin des écrans et de la fatigue visuelle. La fiction sonore permet aussi d'éprouver d'autres émotions grâce à une narration bien menée et une ambiance sonore adaptée. Enfin, elle est aussi un moyen pour les publics non lecteurs ou mal voyants d'accéder autrement au patrimoine culturel.

2.3. Un logiciel d'édition et d'enregistrement audio : Audacity

Pour mettre en place une séquence dédiée au podcast, il convient de s'intéresser dans un premier temps à la captation sonore. Le mixage peut ensuite être réalisé avec des applications ou logiciels gratuits ou libres comme Audacity⁴.

Utiliser les outils numériques personnels des élèves (tablettes, téléphones) peut s'avérer être une solution technique qui évite l'achat de matériel supplémentaire et économise le temps nécessaire à la prise en main d'un matériel plus complexe. Il faut néanmoins modérer cette approche au regard du règlement général sur la protection des données⁵(RGPD), de la lutte contre le cyberharcèlement (utilisation à des fins malveillantes des productions réalisées dans le cadre de la classe) et de la qualité parfois médiocre des dispositifs de captation audio intégrés. La qualité et le choix du matériel dépendent donc des moyens matériels de l'école ou des prêts des familles. Dans l'Académie de Versailles, il est par exemple possible d'emprunter des « kits webradio » auprès des pôles d'appui de la délégation académique au numérique éducatif (DANE) et du CLEMI qui peuvent également assister les enseignants dans la conduite de leurs projets et les former à l'utilisation du matériel.

⁴ <https://audacity.fr/>

⁵ <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

Par ailleurs, les élèves doivent être sensibilisés à quelques éléments clés lors de l'enregistrement. Tout d'abord, un bon choix et une bonne tenue du microphone sont importants et les bonnes pratiques qui en découlent dépendent du matériel utilisé. Pour un microphone dynamique, qui peut être tenu dans la main, il convient de le coller contre le menton en pointant le haut du microphone vers la bouche. Cela implique de rester stable et de maintenir la position le temps de l'enregistrement. En contexte de pandémie, il faudrait aussi ajouter une protection individuelle jetable sur le microphone et la changer entre chaque utilisateur. Ces éléments font que ce matériel n'est pas adapté à des élèves de cycle 2. Les microphones statiques sont posés sur un support et doivent être utilisés à une distance comprise entre 20 et 40 centimètres, selon le microphone et l'effet voulu. En effet, quand la distance augmente, la réverbération devient plus importante. Ce support de captation sonore est le plus approprié dans le contexte de classe même si d'autres paramètres sont nécessaires à un bon enregistrement. En effet, il faut aussi éviter les nuisances sonores, environnementales ou humaines, en évitant également, si possible, d'enregistrer dans un environnement bruyant ou mal insonorisé. Cela demande d'éviter les bavardages entre les élèves, qu'ils aient un rôle de technicien, de contrôleur qualité ou encore d'acteur, et les bruits de manipulation qui s'entendent au microphone. Quand on démarre l'enregistrement, on peut procéder comme dans un milieu professionnel et demander l'appel au calme avec la phrase « Silence, on enregistre ! ».

Par ailleurs, la réalisation d'un podcast peut nécessiter l'utilisation de documents dont on n'est pas propriétaire (que ce soient des extraits de bande sonore de films, de musique, etc.) et il faut s'assurer d'avoir le droit de les utiliser. Certains auteurs et artistes proposent des ressources sous une des licences « Creative Commons ». Ces licences précisent quelles sont les utilisations possibles de leurs œuvres et il est également possible de placer ses propres réalisations sous ce régime. Pour l'utilisation de musique soumise aux droits d'auteurs, il est nécessaire de s'acquitter auprès de la Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (SACEM⁶) d'une redevance ponctuelle ou forfaitaire et demander l'autorisation aux ayants droit. Cette possibilité ne sera donc vraisemblablement pas exploitée pour un projet scolaire.

Enfin, l'utilisation d'Audacity requiert peu de formation et ne nécessite pas de matériel dernier cri. Tout ordinateur sous Windows, Linux ou macOS peut installer et permettre

⁶ <https://www.sacem.fr/>

d'utiliser gratuitement le logiciel. Si la classe dispose seulement de tablettes (Android ou iOS), il est aussi possible d'utiliser gratuitement l'application « L'atelier Franceinfo junior » éditée par Radio France⁷.

Cette application est composée de 4 rubriques.

- Présentation : pour découvrir Radio France, Franceinfo et Franceinfo junior en vidéo.
- Comprendre : écouter un journal type, écouter des séquences qui le composent (habillage, titres, lancement, reportage, interview, brèves, chronique) ; recouper son information, point essentiel du métier de journaliste ; apprendre à reconnaître une infox (fake news).
- Pour aller plus loin : des fiches métiers et des fiches pédagogiques sur les infox, élaborées par le CLEMI⁸ (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information).
- À vous de jouer : pour faire soi-même du montage audio et produire un podcast.

Dans le cadre de la mise en voix d'un album sans texte, seule cette dernière partie de l'application aurait été utilisée.

L'atelier Franceinfo junior et Audacity permettent d'enregistrer une prise de voix ou une prise de son et de l'éditer de nombreuses manières. Il est possible de couper un enregistrement pour n'en garder que quelques secondes ou de superposer des enregistrements. Il est également possible d'ajouter des éléments sonores libres de droits trouvés sur le web comme des bruitages ou de la musique. Ces outils permettent également d'ajouter des effets à la voix comme, par exemple, un écho ou d'en changer la tonalité pour la rendre plus grave, plus aiguë, plus lente ou bien plus rapide. Il y a environ quarante effets disponibles qui sont cumulables et offrent de nombreuses possibilités. Enfin, ils permettent également d'effectuer un mixage du son qui consiste à regrouper sur une même bande tous les éléments sonores afin de rendre l'ensemble équilibré d'un point de vue auditif. Le mixage est la partie la moins aisée à mettre en œuvre pour les utilisateurs novices.

⁷ <https://www.maisondelaradioetdelamusique.fr/page/lappli-franceinfo-junior>

⁸ <https://www.cleml.fr/>

La prise en main globale des deux outils est relativement simple et rapide selon le niveau d'aisance numérique des utilisateurs. Elle est facilitée par des pictogrammes qui permettent d'identifier les actions possibles, ainsi les ciseaux représentent l'action de « couper » la bande-son, le microphone représente l'enregistrement d'un nouveau segment sonore, etc. Les menus contextuels sont également détaillés et permettent aux élèves de renforcer l'acquisition du vocabulaire lié au numérique, notamment quand ils doivent l'utiliser pour expliquer à leurs pairs ce qu'ils ont fait ou pour les aider à réaliser une action sur le logiciel.

3. Didactiques de l'oral et de la littérature

3.1. Didactique de l'oral

Les élèves arrivent à l'école avec des compétences orales très variables selon leurs parcours de vie. L'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire, car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. La didactique de l'oral doit être vigilante dans le domaine des affects et s'employer à créer des cadres d'apprentissage motivants, non discriminants et sécurisants. Dans la salle de classe, l'oral a différents statuts et le terme désigne plusieurs concepts : des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage (Plane, 2015).

L'oral, en tant que modalité pédagogique, renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employée par l'enseignant comme peut l'être le « cours dialogué ». Il renvoie aussi à certains exercices qui demandent que les réponses soient données à l'oral alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait à l'oral.

L'oral comme outil au service des apprentissages met l'accent sur le contenu disciplinaire et n'est pas forcément lié à la séance de français. Cela peut prendre la forme d'un exposé d'histoire, d'une discussion avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser une expérience en sciences, de débattre sur son interprétation d'un texte lu en classe, ou encore d'être le porte-parole ou le rapporteur de son travail de groupe.

Enfin, l'oral devient objet d'apprentissage si les situations mènent à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales.

Sur le plan pédagogique, il serait ainsi contreproductif d'enseigner l'oral sous la forme de cours traditionnels avec des leçons à apprendre ou encore en l'envisageant comme un savoir académique et non comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui s'ancrent dans la pratique. D'un point de vue didactique, il faut alors cibler des objectifs spécifiques à atteindre, car dans le domaine de l'écrit, les objectifs concernent principalement deux pôles : celui des compétences linguistiques et celui des compétences langagières. Pour autant, dans le domaine de l'oral, on ne doit viser que l'acquisition de compétences langagières (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir...).

La communication orale possède de nombreuses formes, ce qui rend complexe l'évaluation des compétences linguistiques associées, car elles dépendent d'un très grand nombre de facteurs liés au genre de l'oral, à ses enjeux ou encore à la situation de communication. Ainsi, la qualité d'une prestation orale ne se réduit pas à l'évaluation de caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit, car l'oral a une syntaxe qui lui est propre.

Les supports visuels, dont peuvent faire partie les albums sans texte, se révèlent donc propices au développement des compétences langagières orales : « L'image intrigue, pose des questions. N'est-ce pas admettre qu'elle nous parle et nous fait parler ? Les hypothèses que nous formulons à son sujet empruntent nécessairement le canal du langage » (Van Der Linden, 2003). Ainsi, l'image en tant que support pour la production orale génère l'envie de communiquer, de parler. Les élèves sont souvent tentés de proposer un texte qui leur semble « manquant » par rapport aux autres albums qu'ils côtoient. Pour autant, il ne s'agit pas de décoder et décrire explicitement l'image. Les élèves apprennent la manière dont elle transmet le sens, le message et les échanges langagiers permettent de travailler sur l'acquisition du langage iconographique (aussi appelé langage plastique). Chaque fois qu'il est possible, les élèves suggèrent les correspondances avec d'autres images déjà rencontrées, c'est le principe d'intericonicité. (Houyel, 2005). L'autre cas de figure est que les apprenants commentent et décrivent tout ce qu'ils voient sur l'image. En les sollicitant en ce sens, ils trouvent de l'importance à chaque élément : du personnage principal aux détails présents dans le décor jusqu'au choix des couleurs. Ainsi, « le cadre est donné, chaque détail mentionné. Les regards s'allument, les enfants se déplacent en pointant les indices pour justifier leurs dires. La parole monte, précède les doigts qui ne se lèvent plus et dérogent à la règle. » (Desplats, 2003). En posant des mots sur les images, les élèves construisent une compréhension

active de l'œuvre tout en développant des capacités langagières. Cela représente un enjeu complexe qui n'est pas un obstacle tant que l'étayage reste fort (Chabanne, 2002).

Chabanne et Bucheton traitent de la notion de réflexivité appliquée à la relation entre pensée et langage. Le langage réfléchi permet la verbalisation du contact avec le monde en réfléchissant l'expérience sous toutes ses formes (émotionnelle, sensorielle, intellectuelle, etc.). La dimension cognitive de l'oral ainsi que les interactions qui en découlent jouent un rôle dans la construction des savoirs. L'oral s'envisage comme trace de réflexivité, mais également comme brouillon, tâche intermédiaire ou encore outil de collaboration. L'oral sert à penser, mais aussi à communiquer et ne revêt pas seulement la forme d'une tâche finale à évaluer.

3.2. Didactique de la littérature

La didactique de la littérature est un champ disciplinaire relativement récent qui a émergé au début des années 1980. Sous son influence, la littérature est apparue dans les programmes de l'école primaire en 2002. Toujours présente dans les programmes actuels, la littérature est une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Pour autant, elle n'est pas toujours liée à la séance de français, mais aussi à celle de langue étrangère, où la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est encouragée, ou encore aux séances d'histoire. Les entrées thématiques des programmes en littérature sont d'ailleurs à croiser et à mettre en relation avec l'histoire de l'art.

On peut relever quatre conceptions relatives à la posture de la lecture littéraire (Dufays, 2005) :

- La lecture littéraire est définie par l'objet et donc par la lecture de textes littéraires.
- La lecture littéraire doit être une mise en distanciation qui implique une lecture savante et experte.
- La lecture littéraire se veut participative et met en avant la subjectivité du lecteur.
- La lecture littéraire est un va-et-vient dialectique entre les deux postures précédentes où le lecteur accepte l'illusion référentielle, mais peut aussi s'en démarquer pour analyser le texte.

C'est cette dernière conception qui est actuellement dominante en didactique de la littérature.

Un lien se forme donc entre didactique de l'oral et didactique de la littérature et s'épanouit dans un dispositif didactique introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire en 2002 : le débat interprétatif. Le postulat de ce dispositif est que le sens d'une œuvre littéraire se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. On envisage alors la classe comme un lieu où peuvent émerger et co-exister différentes lectures individuelles dans le but de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations. Ces interprétations respectent les *droits du texte* qui donnent un cadre : il n'est pas possible de faire tout dire à un texte (Eco, 1985). Ainsi, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation et intrinsèquement, de compréhension.

Dans cette modalité, le rôle de l'enseignant est d'être médiateur et régulateur des interactions entre les élèves, pour que chacun trouve sa place. Il pose la question qui doit lancer le débat, mais parle ensuite le moins possible afin de permettre aux élèves de confronter leurs interprétations et de débattre sans chercher son approbation. Si le débat est bloqué, il relance la discussion avec une autre question ou peut choisir de faire évoluer les modalités pour que chacun puisse s'exprimer dans des conditions d'écoute bienveillante. Cela peut alors prendre la forme de dispositifs en ateliers, en petits groupes ou en classe entière. L'enseignant reste le garant des droits de l'œuvre et veille à ce que les élèves nomment les indices relevés dans l'iconographie afin d'en justifier la vraisemblance.

Ainsi, il est crucial de distinguer ce que l'œuvre donne à comprendre et ce qui est une hypothèse et autorise, de fait, plusieurs interprétations. Il faut également arriver à un consensus sur les diverses interprétations trouvées dans la communauté interprétative que constitue la classe. (Eduscol, 2016)

La spécificité de l'album sans texte est qu'il demande une lecture différente de celle des albums avec texte. En effet, il s'agit de comprendre le sens manifesté par l'articulation des images. Il ne s'agit plus simplement d'interpréter les rapports texte/image. Cet album demande au lecteur de combler les trous, les paroles manquantes dans ce livre. Ces pièces manquantes peuvent être trouvées en s'interrogeant à la manière QQQQCP⁹

⁹ Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

utilisée par les journalistes. Ce sont souvent des informations essentielles pour comprendre le récit qui s'ajoutent aux connaissances liées au schéma narratif, ici mené par les images au lieu du texte. Le schéma quinaire, ou schéma narratif est l'ensemble des éléments indispensables pour qu'une œuvre narrative soit compréhensible. « Qui », renvoie au protagoniste du récit, « Quoi » interroge l'action que le personnage principal fait, « Où », renvoie au lieu dans lequel ce personnage principal va évoluer, « Quand » évoque l'époque ou le temps du récit, « Comment » renvoie aux procédés utilisés par le personnage principal pour résoudre le « quoi » et « Pourquoi » interroge les motivations du protagoniste.

Enfin, pour confirmer la compréhension de l'œuvre, il faudrait éviter le recours systématique au questionnaire de lecture, car il s'en tient souvent à une compréhension de surface des œuvres et pose parfois lui-même des problèmes de compréhension. (Tauveron, 2005)

3.3. Enseigner la compréhension

Le mot compréhension vient du latin *cumprehendere*, littéralement « saisir avec » ou « prendre ensemble ». Ainsi, comprendre serait une faculté ou une activité de synthèse, nécessitant la capacité de relier différents éléments.

À l'école élémentaire, en moyenne, seulement 16 % du temps du lire-écrire est accordé à l'enseignement de la compréhension. De plus, les pratiques qui visent l'élaboration du sens et de l'interprétation (les tâches « comprendre l'implicite, interpréter ») représentent seulement 4 % du temps d'enseignement de la compréhension et sont absentes de 50 % des classes. Quand elles sont présentes, ces tâches sont le plus souvent effectuées individuellement à l'écrit¹⁰.

Marie-France Bishop lors de la conférence « Former à la compréhension » présentée en 2018¹¹, dresse un constat relativement paradoxal où les pratiques les plus courantes en matière d'enseignement de la compréhension seraient les moins efficaces et les pratiques

¹⁰ D'après la synthèse du rapport de la Recherche IFE Lire/Écrire « Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages » sous la direction de Roland Goigoux.

¹¹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>

les plus efficaces seraient les moins courantes. Elle pointe ainsi plusieurs éléments saillants à la suite des pratiques d'enseignement de la compréhension :

- Le temps consacré à toutes les tâches de compréhension n'a pas d'effet sur les progrès des élèves, mais accroître ce temps fait progresser les élèves les plus faibles.
- L'augmentation des tâches liées à l'élucidation du sens comme débattre, expliquer ou encore faire un rappel, font progresser les élèves les plus faibles ou intermédiaires.
- Même si ce sont les plus nombreuses, les tâches écrites et individuelles ne font pas progresser les élèves.

La compréhension ne dépend pas seulement de la maîtrise du code, ce qui est corroboré par la lecture des albums sans texte, elle dépend aussi d'autres champs d'apprentissages comme le lexique, les inférences ou encore de l'étude de la langue et des pratiques culturelles. Cela ne veut pas dire pour autant que les compétences de compréhension doivent être dissociées des compétences de décodage. Ces dernières peuvent également être travaillées sur des textes lus, car « mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprendront les textes qu'ils lisent seuls » (Goigoux, 2016).

Pour que les élèves puissent comprendre en élaborant une représentation mentale, le dispositif de lecture pas-à-pas¹² proposé par Marie-France Bishop, cherche à développer quatre domaines de compétences :

- Les connaissances (liées à la langue, au lexique, aux textes et au monde).
- Les capacités cognitives (la mémoire, le raisonnement).
- La résolution de problèmes et les activités inférentielles.
- La métacognition, ce qui relève de l'expérience du lecteur et qui lui permet d'entrer en transaction avec le texte et d'en négocier le sens.

Elle s'appuie également sur 5 actions du lecteur qui sont :

- Clarifier, c'est-à-dire éclaircir l'implicite et faire des inférences.
- Questionner en interrogeant le texte et sa cohérence pour contrôler sa lecture.
- Anticiper et piloter pour prévoir le déroulement et contrôler la compréhension.

¹² La lecture pas-à-pas est une modalité de lecture collective qui permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens logiques et des liens de causalité, de faire des prédictions et de s'assurer de la cohérence de la représentation mentale. Elle est issue des travaux de A. Bon en 1982 et ceux de C. Tauveron en 2002 sur la lecture à dévoilement progressif.

- Mémoriser et relier afin de conserver les informations importantes et les mettre en lien.
- Ressentir pour mobiliser son expérience de lecteur, ses émotions et son jugement.

Du côté des enseignants, Marie-France Bishop s'appuie sur les travaux de J. Giasson en 1990 et M. Brigaudiot en 2000 et propose un enseignement en trois temps, précédé d'une préparation comportant le choix et l'analyse du texte.

Le premier temps est le temps de la clarification, il sert à mobiliser des connaissances et à amorcer la lecture. L'enseignant doit définir la tâche, faire un recueil des représentations, mobiliser la mémoire didactique ainsi que les connaissances lexicales et référentielles et commencer à construire une représentation mentale pour tous les élèves.

Le second temps est celui de la lecture. Les élèves apprennent à combler les blancs du texte, car l'enseignant accompagne cette lecture en lisant le texte par épisode et le rend accessible en aidant à faire des liens et à élaborer une représentation mentale cohérente. Il apporte également, si nécessaire, des outils et supports. Ce temps est aussi là pour verbaliser les différents processus mis en œuvre, poser des questions inférentielles et traiter les hypothèses émises par les élèves : il rend visible le travail de lecteur.

Enfin, le troisième temps est celui de la mémoire didactique. L'enseignant y interroge la représentation mentale des élèves, ce qu'ils ont compris, les procédures utilisées pour arriver à cette compréhension et les liens établis avec les expériences de lecture de chacun.

Les gestes professionnels adaptés à la compréhension sont donc les suivants :

- Clarifier la tâche.
- Rendre le texte accessible en aidant à le visualiser.
- Rendre visibles les liens avec ses propres connaissances.
- Rendre visibles les processus, les stratégies.
- Faire reformuler, questionner, relancer pour clarifier. La reformulation à l'oral en tant que geste professionnel langagier et analyseur de l'activité didactique permet de rendre compte de la co-construction des savoirs (Castany-Owhadi et Dumais, 2020).

Ainsi, la réalisation d'un podcast, en mettant au cœur du projet la clarification, la reformulation ainsi que la verbalisation, peut également trouver sa place comme dispositif de validation de la compréhension et de l'interprétation de l'album.

Partie 2. Cadre didactique et expérimentation en classe

1. *Loup Noir* : Album support de la construction d'une séquence

1.1. Présentation de l'œuvre

Antoine Guilloppé est un auteur et un illustrateur français dont les illustrations, très graphiques, se distinguent par un trait maîtrisé et très peu de couleurs. Ses réalisations sont singulières et ont la particularité de s'appuyer sur des jeux de contrastes.

Loup Noir, publié pour la première fois en 2004, est un album sans texte, constitué de douze doubles pages. Il figure dans la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 publiée sur Eduscol. Son niveau de difficulté y est évalué à 2 sur une échelle allant de 1 (facile) à 3 (difficile). En effet, la fin de l'album peut poser des difficultés de compréhension : le loup sauve-t-il le garçon d'un arbre qui allait s'abattre sur lui ou l'attaque-t-il ? Le loup noir et le loup blanc sont-ils le même personnage ou deux antagonistes ? Le loup noir est-il méchant ?

De ce fait, l'album peut être qualifié de résistant selon la définition de C. Tauveron (Tauveron, 1999) et présente un défi de compréhension pour les élèves.

L'œuvre trouve également sa place dans une classe de CE1 grâce aux caractéristiques de ses personnages, de ses illustrations et du décor.

Les personnages

Tout d'abord, le loup, en plus de donner son nom à l'album, est un personnage central de l'histoire. Élément traditionnel du conte, il est généralement associé à la cruauté en terrorisant ses futures proies, généralement plus faibles que lui. Les élèves entretiennent ainsi un rapport particulier avec le loup, c'est une figure sauvage qui inspire la peur et qui fait partie de l'inconscient collectif. Pour autant, le loup est-il toujours méchant ? Ici, l'album aborde l'archétype du loup dévoreur qui se cache dans les bois.

Le personnage du petit enfant, qui se promène seul dans les bois, est également un archétype présent dans les contes auquel peuvent s'identifier les élèves.

C'est l'une des grandes forces de l'album qui explore par ce biais les peurs de l'enfance : l'obscurité, l'enfant perdu, une présence menaçante incarnée par le loup et la forêt

hostile. Cependant, avec sa chute heureuse, l'œuvre désamorce les attendus liés à ces représentations et permet aux élèves de parler de ces peurs et de s'apercevoir que les choses ne sont pas toujours ce qu'elles semblent être.

La richesse des illustrations

L'album est composé en noir et blanc, ce qui reste un parti pris minoritaire et original dans le monde de l'album de littérature de jeunesse. De plus, les illustrations sont relativement sobres et les forts contrastes entre le noir et le blanc permettent de mettre en exergue les éléments représentés. La sobriété tout comme l'apparente simplicité des dessins sont au service de l'histoire. Le passage du noir au blanc ou du blanc au noir, pour les paysages comme pour le loup, conduit un sentiment d'appréhension ou de douceur.

Dans *Loup Noir*, les illustrations permettent l'exploitation de multiples points de vue, parfois externe, notamment lors de l'entrée du jeune homme dans la forêt, parfois interne lorsque le protagoniste regarde le hibou s'envoler au-delà de la cime des arbres.

L'alternance des plans, tantôt larges, tantôt très rapprochés, joue sur l'immersion du lecteur en le poussant à se mettre à la place du personnage principal. Cela crée alors un sentiment de peur même d'angoisse en reprenant le sujet de nombreux cauchemars enfantins : le loup dissimulé dans l'obscurité.

Le décor

Loup Noir se déroule dans un seul et même environnement : une forêt enneigée en hiver où le vent souffle et la neige tombe. En plus du loup déjà évoqué, un hibou est également représenté à deux reprises. C'est un oiseau connu des élèves dont l'imitation du cri par une onomatopée est très répandue. Il s'agit donc d'une représentation d'un environnement connu des élèves, qui ont, en principe, déjà fait au moins une promenade en forêt (Martignas-sur-Jalle, où se situe l'école des élèves, dispose d'une forêt communale). Ils connaissent aussi la saison de l'hiver, à laquelle on associe la neige, même si elle est peu fréquente dans la région. De plus, les élèves ont déjà tous expérimenté le vent, en observant ses effets comme les arbres qui bougent, les objets qui s'envolent, en les ressentant sur leur corps (mouvement des vêtements et des cheveux qui s'agitent, sensation de l'air sur la peau, résistance au mouvement du corps ou au contraire accompagnement).

L'environnement représenté, en lien avec la nature et l'hiver, s'intègre à l'univers de référence des élèves, qui en ont déjà fait l'expérience partielle ou totale ou construit une représentation. Cette première connaissance servira de support d'inspiration pour la recherche des sons et leur permettra de les rendre expressifs par le prisme de leur sensibilité.

1.2. Le choix de l'album et intérêt pédagogique

D'un point de vue pédagogique, nous avons choisi cet album pour plusieurs raisons. Tout d'abord, étudier un album sans texte permet d'enrichir la culture littéraire des élèves en leur faisant découvrir un autre type d'album où la lecture d'image tient une place essentielle.

Par ailleurs, la figure du loup est déjà présente dans la classe sous la forme d'une mascotte en peluche représentant *Loup*, le personnage éponyme des albums d'Eléonore Thuillier et d'Ariane Lallement. Ce personnage est également utilisé pour l'enseignement en Questionner le Temps avec l'album *Le Loup qui voyageait dans le temps*. La représentation de cet animal par les élèves n'est donc pas seulement réduite à celle du méchant personnage terrifiant qui dévorera l'enfant s'il n'est pas sage. Pour autant, lors de la découverte de l'album *Loup Noir* en classe, cela n'a pas empêché les élèves d'envisager immédiatement cet animal sauvage comme une menace pour le protagoniste de l'histoire.

Dans *Loup Noir*, le nombre restreint de personnages et leur grande force symbolique sont synonymes de multiples interprétations possibles. Les décors enneigés de la forêt permettent aussi une exploration sonore, réalisable grâce à l'aide numérique.

Enfin, la richesse iconographique de l'album rend le projet de sonorisation d'autant plus pertinent, car l'auteur y représente les différents éléments de l'histoire en utilisant de multiples modalités. Tout d'abord avec l'alternance du blanc et du noir, mais aussi avec les différences de taille et l'utilisation des deux axes (vertical et horizontal). Enfin, les représentations de mouvement (la neige qui tombe) et d'immobilité (les arbres) sont présentes sur toutes les doubles pages. C'est aussi le cas pour le sentiment de différentes vitesses de mouvement induit par les différents éléments. Tout cela est un

support dont les élèves peuvent inspirer pour la variation et l'enrichissement des idées sonores et langagières, mais aussi pour construire une représentation mentale de l'œuvre riche et aboutie. Anecdotiquement, le nombre de pages de l'album a aussi été un critère secondaire, mais qui a confirmé le choix de l'album. Il compte 12 doubles pages, ce qui permet d'envisager une exploitation intégrale de l'œuvre pour la mise en voix.

2. Présentation de la séquence menée en classe et du travail de recherche

2.1. Contexte de classe

La séquence présentée dans ce mémoire est menée dans une classe de 24 élèves de CE1 située à Martignas-sur-Jalle, à l'ouest de Bordeaux (33). Deux enseignantes se partagent la classe : une professeur des écoles maître formateur (PEMF) majoritairement présente le jeudi et le vendredi et une étudiante en alternance, majoritairement présente le lundi et le mardi. Le contexte social et économique est relativement bon et la proximité avec le camp de Souge induit que de nombreux élèves ont au moins un parent militaire, notamment lié aux opérations extérieures (OPEX).

La salle de classe est dotée de trois ordinateurs fournis par l'école ainsi que de plusieurs tablettes données par les parents d'élèves au fil des années. Ce matériel est regroupé au fond de la classe et est utilisé par les élèves en français et en mathématiques. Pour les besoins de la séquence, nous y avons ajouté un microphone de bureau posé sur un socle, mais la possibilité d'utiliser les tablettes de la classe pour enregistrer les prises de voix n'était pas exclue.

La classe fonctionne selon le principe de la classe flexible. Cela implique des spécificités dans l'aménagement spatial, mais aussi en matière de choix pédagogiques. L'espace est composé de plusieurs îlots équipés de sièges flexibles (ou alternatifs). Cela signifie que les élèves ont la liberté de choisir où et comment s'installer pour travailler. Quand ils sont en autonomie, ils peuvent se tenir debout, s'asseoir (sur une chaise, un ballon, un tabouret ou même par terre), utiliser un *ztool*¹³, une tablette de travail et utiliser ou non les élastiques mis à leur disposition sous les bureaux, etc. C'est l'élève qui choisit en fonction de ses besoins du moment. Par ailleurs, outre l'utilisation des tables dans

¹³ Accessoire de classe flexible qui permet de travailler au sol. En forme de S, il est à mi-chemin entre la table et la chaise.

différentes configurations, la classe s'articule autour de centres d'autonomie et d'un centre guidé (avec l'enseignante).

Lorsque les élèves ne travaillent pas en centre guidé, ils réalisent des activités de manière autonome en français, mathématiques, questionner le monde, anglais, arts plastiques, etc. Ces activités se font en petits groupes, jusqu'à 6 élèves, ou seul selon les domaines et les besoins. Au total, 8 activités sont proposées sur une semaine et chacune s'inscrit dans un créneau de 25 à 30 minutes. Pour s'y retrouver, les élèves suivent un plan de travail qu'ils complètent dans la mesure de leurs capacités et en adéquation avec les retours faits par l'enseignante. La séquence liée à l'album *Loup Noir* a majoritairement été menée en classe entière et en centre guidé.

Le niveau de la classe est assez hétérogène et 6 élèves présentent de grosses difficultés à l'écrit, dont 2 sont dyslexiques ou dyspraxiques. Ils bénéficient d'un travail de différenciation accru et d'une attention particulière.

2.2. Présentation de la collecte de données

Nous nous intéressons ici à plusieurs aspects soulevés lors du déroulement de la séquence, en lien avec la problématique de départ et ses hypothèses :

Dans quelle mesure la mise en voix d'un album sans texte au format podcast permet-elle d'améliorer la compréhension de l'œuvre pour des élèves au cycle 2 ?

Les hypothèses à vérifier sont les suivantes :

- La mise en voix d'un album sans texte permet de développer des compétences communicationnelles, langagières et socioémotionnelles qui tendent à améliorer la compréhension de l'œuvre.
- L'utilisation de logiciels d'enregistrement et la perspective d'un enregistrement qui sera partagé en dehors de l'espace classe sont des facteurs de motivation et d'exigence pour l'explicitation et la restitution de l'œuvre sous la forme de mise en voix.
- La réalisation de la mise en voix va augmenter chez les élèves le plaisir de partager ses lectures tout en développant des compétences du lecteur actif et autonome.

En plus de la réflexion sur les mécanismes de compréhension de l'œuvre, la recherche s'est concentrée sur les spécificités de l'album sans texte et de la mise en voix. Les

activités menées en classe ont été très variées, cependant, dans le cadre de ce mémoire, les aspects abordés sont seulement ceux en lien avec les hypothèses de départ.

L'expérimentation pédagogique autour de l'album *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé a eu lieu du mois d'octobre au mois de décembre 2022. Le corpus est composé des transcriptions anonymisées des recueils de paroles de l'ensemble des élèves de la classe. Il s'appuie également sur la fiche de lecture complétée par les élèves dans le cadre de la séquence. Toutes les données sont anonymisées et les élèves ont été numérotés aléatoirement de 1 à 24 afin de pouvoir être cités dans ce mémoire.

La fiche de lecture permet d'établir un premier état des lieux et d'obtenir des données sur le pourcentage d'élève ayant compris partiellement l'album ou ne l'ayant pas du tout compris. Elle ne mesure pas les compétences grammaticales et certains élèves, peu ou non scripteurs, ont bénéficié d'une dictée à l'adulte pour la remplir.

La compréhension de l'œuvre est considérée comme totale si l'élève peut dire :

- L'histoire se passe en hiver.
- L'histoire se passe dans une forêt.
- Le loup sauve le petit garçon d'un arbre qui allait lui tomber dessus.
- Le loup n'est pas méchant.
- Le loup noir et le loup blanc sont le même personnage.

La compréhension est dite partielle s'il manque un à deux de ces éléments et la compréhension n'est pas acquise si au moins trois de ces éléments ne sont pas présents. Les trois éléments les moins compris sont les deux derniers de la liste ci-dessus.

Les recueils de paroles sont individuels et enregistrés lors d'un court entretien, ils sont ensuite retranscrits. Ils ont eu lieu une première fois après la première séance et une seconde fois une semaine après la dernière séance et le partage aux familles de la mise en voix. La consigne est restée la même lors des deux entretiens pour pouvoir avoir des données exploitables : « Raconte-moi *Loup Noir* ». L'enseignante a parfois relancé l'entretien avec des questions ouvertes pour permettre aux élèves de développer leurs réponses. L'analyse de ces données vise à mesurer la compréhension de l'œuvre, mais aussi sur la qualité et le niveau de langue, la richesse du vocabulaire et la qualité de la

production orale. Les entretiens ayant eu lieu avant la séquence ont également permis d'étayer les réponses données par les élèves lors de la fiche de lecture.

2.3. Présentation de la séquence

L'expérimentation pédagogique autour de l'album *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé, a été mise en place lors des jours de présence de l'enseignante en alternance pendant les périodes 1 et 2. L'emploi du temps de la classe prévoyait 1h30 de lecture/compréhension à répartir entre le lundi et le mardi selon les semaines. Les séances consacrées à *Loup Noir* ont eu lieu sur ce temps-là.

La séquence dédiée à l'album et sa mise en voix compte 6 séances. Elles se sont majoritairement déroulées en classe entière. Les exceptions étant la fiche de lecture de la séance 2 qui a été effectuée en autonomie ainsi que la dernière séance qui a été effectuée en ateliers et par groupe de 6 élèves.

N°	Titre de la séance	Durée
1	Découverte de l'album	35 minutes
2	Fiche de lecture	25 minutes
3	Construire une boîte à mots	40 minutes
4	Écrire le script en binôme	45 minutes
5	Finalisation du script et répétition générale	55 minutes
6	Dactylographie du script et enregistrement	1h30

Figure 2. Plan de la séquence

Tout au long de la séquence, nous avons cherché à favoriser la participation et solidifier une base commune venant des élèves en les incitant à utiliser leurs propres mots. En effet, l'objectif reste de développer la compréhension de l'album et cela passe aussi par la confrontation des idées. Les élèves ont appris à prendre conscience de la présence des détails pour ensuite pouvoir analyser leurs rôles dans l'illustration. C'est d'ailleurs toute la richesse de l'album sans texte, car les interprétations peuvent être multiples et supports pour la discussion. Cela incite les élèves à passer de « il y a ceci » à « il y a ceci parce que », ce qui les prépare également au discours argumentatif.

La première séance était une séance de découverte de l'album dont l'objectif principal était de mettre en exergue le lien entre le titre et l'illustration de la couverture de l'album. Avant d'ouvrir l'album, l'illustration de la couverture a été présentée aux élèves sans son titre et les élèves en ont proposé plusieurs :

- Le loup.
- Les yeux blancs de la nuit.
- Le monstre noir.
- Le frisson de la nuit.
- Le loup qui fait peur.

L'album leur a ensuite été présenté et ils ont à nouveau proposé des titres :

- Le loup sauveur.
- Le loup gentil.
- Le garçon et le loup.
- Le garçon et le hibou.
- Le super loup.
- Le loup et le hibou.

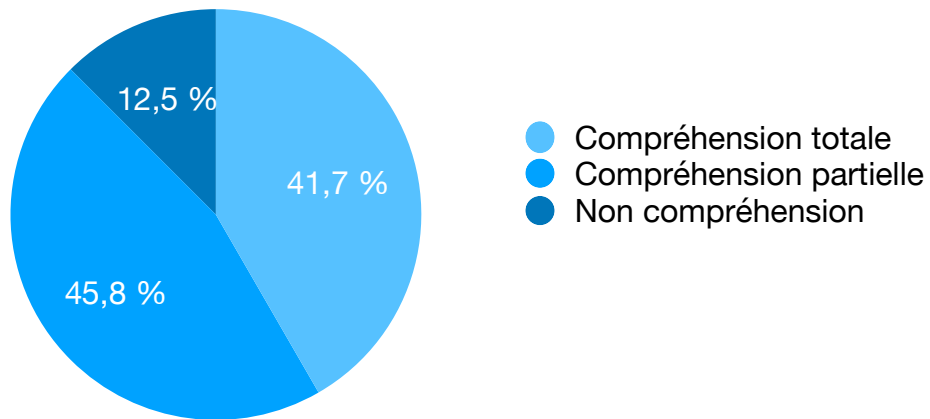
Lors de la deuxième séance, les élèves ont complété une fiche de lecture, dont les résultats sont exploités dans l'analyse. Pour la troisième séance, une boîte à mots du vocabulaire lié à l'album a été constituée par l'ensemble de la classe puis affichée sur un paperboard. Lors de la quatrième séance, chaque binôme s'est vu assigner une double page et en a écrit une à deux phrases pour les raconter ainsi que les bruits qu'ils imaginaient dans la scène, ils devaient utiliser les mots de la boîte à mots. La séance suivante, le script a été remanié en classe entière. Les répétitions ont été supprimées, les noms des personnages unifiés et les élèves ont voté pour les tournures de phrases qu'ils préféraient. Toutes les modifications étaient effectuées en temps réel sur le tableau blanc numérique.

Puis, les rôles (phrases et bruitages) ont été associés à chaque élève. Une répétition générale a été faite où chaque élève lisait sa phrase ou faisait son bruitage quand l'enseignante lui donnait le signal. Il a été décidé que les phrases devaient être apprises par cœur pour être correctement interprétées.

Enfin, la dernière séance s'est réalisée sous forme de multiples ateliers simultanés :

- Dactylographie du script sur l'un des trois ordinateurs de la classe.

- Enregistrement et vérification des bonnes conditions d'enregistrement.
- Nommage des fichiers audio avec le nom des participants et rangement des fichiers



dans le bon dossier sur l'ordinateur (bruitage ou narrateur).

Le montage de la bande sonore a été effectué le soir même par l'enseignante et la mise en voix a ensuite été partagée aux familles le jour suivant.

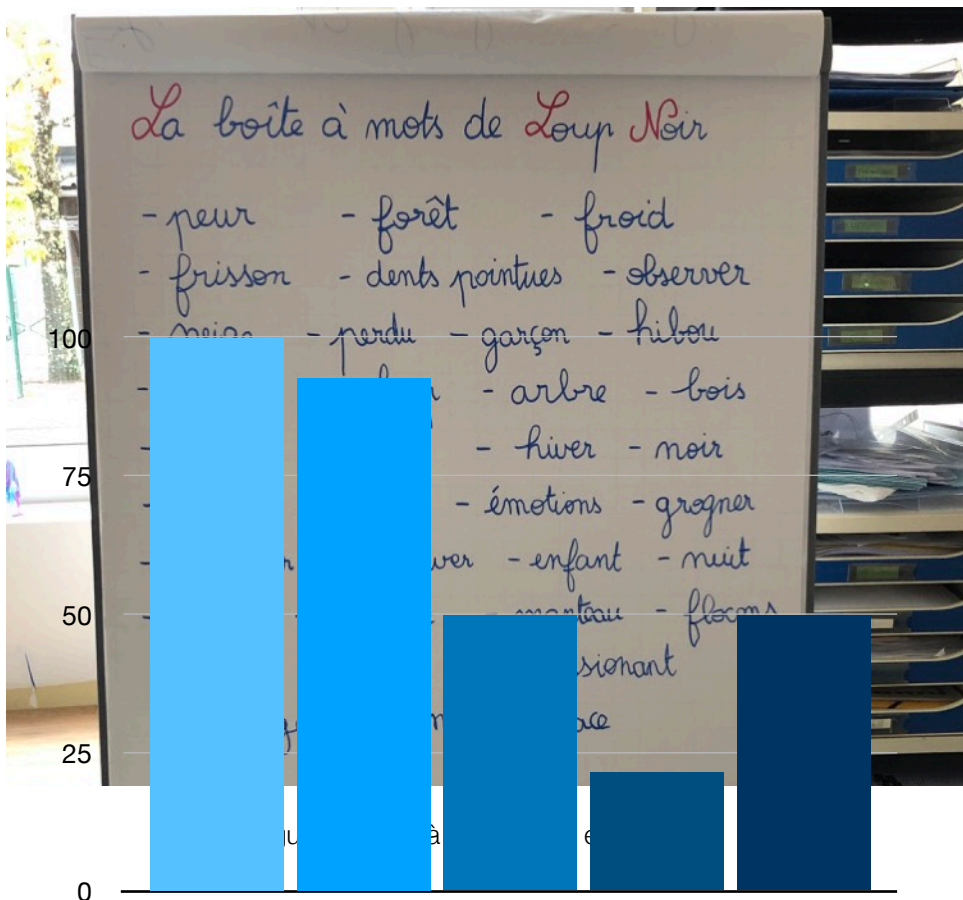


Figure 5. Pourcentage de compréhension par élément pour les élèves ayant une compréhension partielle ou inférieure

- L'histoire se passe en hiver.
- L'histoire se passe dans une forêt.
- Le loup sauve le petit garçon d'un arbre qui allait lui tomber dessus.
- Le loup n'est pas méchant.
- Le loup noir et le loup blanc sont le même personnage.

3. L'analyse des données

3.1. Une meilleure compréhension de l'album

Hypothèse 1 : La mise en voix d'un album sans texte permet de développer des compétences communicationnelles, langagières et socioémotionnelles qui tendent à améliorer la compréhension de l'œuvre.

Le travail sur la mise en voix a permis aux élèves de travailler de nombreuses compétences, notamment en compréhension. Au début de la séquence, les données recueillies lors de la fiche de lecture¹⁴ ont montré les résultats suivants : 42 % des élèves ont totalement compris l'œuvre, 45 % en ont une compréhension partielle et 13 % n'ont

4	E2	C'est un garçon qui est perdu dans la forêt et en fait il y a un arbre qui tombe. Alors le loup il voulait le manger mais il doit le sauver sinon le chasseur va le tuer.
---	-----------	---

Figure 6. Extrait de la transcription de l'élève 2.

pas compris et font des contresens.

21 % des élèves ayant une compréhension partielle ou non acquise considèrent que le

30	E14	Il était une fois un garçon qui était dans les bois. Il voulait traverser le bois pour aller chez sa grand-mère et un loup se cachait dans la forêt. C'était quoi après ? Ah oui, le loup guettait, le petit garçon se sentait observé puis le loup lui sauta dessus. Le garçon eut peur et le loup le fit reculer d'un arbre qui allait tomber. Le garçon faisait un câlin au loup parce que j'ai vu une image où il lui fait un câlin.
----	------------	--

Figure 7. Extrait de la transcription de l'élève 14.

loup n'est pas méchant à la fin de l'album et 50 % évoquent une interprétation de la fin

Figure 4. Pourcentage de compréhension dans la classe

différente de « Le loup sauve le petit garçon d'un arbre qui allait lui tomber dessus. » Certains évoquent alors le fait que le loup noir a tenté de dévorer l'enfant et qu'un chien blanc est venu le sauver. Pour 50 % des élèves, le loup noir et le loup/chien blanc sont des personnages différents. Cette fiche de lecture démontre l'hétérogénéité du niveau de la classe et des stratégies de compréhension des élèves.

Ces résultats ne sont pas inattendus, car *Loup Noir* est une œuvre résistante (Tauveron, 1999) dont la structure est différente des autres albums auxquels les élèves sont habitués. Le personnage du loup semble y présenter toutes les caractéristiques de

¹⁴ Le modèle est disponible en annexe 2.

l'habituel prédateur dévoreur d'enfant. Il est sombre, se camoufle dans la forêt et semble poursuivre dangereusement le petit garçon. Ses yeux ont une forme menaçante et semblent briller dans le noir. Les illustrations mettent en avant ses longs crocs et le décor de la forêt, lieu d'habitation attendu du loup, ce qui semble confirmer la théorie d'un

26	E12	Alors le garçon il est perdu dans la forêt et sa maman le cherche. Puis le loup il observe et il veut manger le garçon. Alors il lui saute sur l'arbre pour le faire tomber et il saute aussi sur le garçon. Puis en fait le chien il sauve le garçon et il va retrouver sa maman.
----	------------	--

Figure 8. Extrait de la transcription de l'élève 12.

grand méchant loup.

Nous remarquons également, lors des premiers recueils de données, que certains élèves ajoutent des personnages à l'histoire.

46	E21	Alors il y a un garçon, un hibou, un loup noir et un loup blanc. Le garçon a peur parce que le loup veut le manger. Le loup blanc est gentil et le loup noir s'en va parce qu'il a peur.
----	------------	--

Figure 9. Extrait de la transcription de l'élève 21.

Pour cet élève, comme dans de nombreux contes, le loup est forcément méchant et ne sauve le petit garçon que pour sauver sa propre peau. La figure du chasseur représente l'autorité qui s'oppose à la ruse et la malveillance et fait régner l'ordre en punissant ceux qui dérogent aux règles.

Selon un autre élève, dont la compréhension de l'œuvre est totale d'après les critères précédents, le petit garçon se rend chez sa grand-mère. Pourtant, il n'y en a aucune mention dans l'album. Cela se rapproche du conte du *Petit Chaperon rouge* où une jeune enfant traverse une forêt pour aller chez grand-mère sous le regard menaçant d'un loup.

L'élève 12, dont la compréhension est non acquise, ajoute le personnage de la mère du petit garçon qui n'est pourtant pas évoqué. Ces ajouts, faits par des élèves dont le niveau de compréhension varie, ne sont pas sans rappeler les personnages emblématiques des contes. La grand-mère, le chasseur et la mère sont souvent des figures importantes qui guident ou aident le personnage principal, souvent très jeune, dans son aventure. On considère que les élèves remplissent ici les blancs du texte (Eco, 1985).

Ces ajouts sont à distinguer des autres ajouts de personnages sont liés à l'interprétation plus littérale des illustrations.

Ici, l'élève commence sa narration en listant les personnages visibles dans l'album et mentionne le hibou en le plaçant au même niveau que le garçon et le loup alors qu'il n'est qu'un figurant. Nous notons également qu'il fait la différence entre le loup noir et le loup blanc qui sont pourtant le même personnage. Cela illustre la difficulté pour les élèves de trier et hiérarchiser les informations importantes dans une histoire. D'autres, comme l'élève 9, 12 et 19¹⁵, n'évoquent pas un loup, mais un chien blanc. Cela montre qu'ils ont compris que l'animal présent à la fin est un canidé amical qui reconforte ou sauve le petit garçon. Ils ne comprennent pourtant pas que cet animal est le loup noir présent sur la couverture et les pages précédentes.

L'élève 22, qui considère également le loup noir et le loup blanc comme deux personnages différents, propose une autre hypothèse.

47	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
48	E22	C'est l'histoire d'un enfant perdu dans la forêt et il a très peur. Il y a un loup dans la forêt aussi. Le loup veut manger l'enfant. Il veut sauter sur l'enfant. Puis là, l'arbre est tombé et le loup a sauté sur l'enfant. Après son frère jumeau l'a sauvé.
49	PE	Qui est le frère jumeau ?
50	E22	Le loup blanc, c'est le frère du loup noir mais il est gentil.

Figure 10. Extrait de la transcription de l'élève 22.

Dans cet extrait, l'élève parvient à tisser un lien très proche entre le loup noir et le loup blanc sans percevoir qu'il s'agit du même personnage. C'est d'ailleurs une des grandes difficultés de l'album : comprendre que le loup noir et le loup blanc sont le même personnage et que cette figure que l'on pensait menaçante et dangereuse est en réalité amicale et protectrice.

Par ailleurs, certains élèves nomment spontanément le personnage principal de l'histoire. L'élève 15, qui a une compréhension partielle de l'album, dit : « *C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Guillaume. Ou Antoine je sais plus.*¹⁶ » La confusion vient vraisemblablement du nom de l'auteur, Antoine Guilloppé. Il n'est pas le seul à avoir eu cette confusion.

¹⁵ Lignes 20, 26 et 42 de l'annexe 5.

¹⁶ Ligne 32 de l'annexe 5.

33	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
34	E16	C'est Antoine qui s'est perdu dans la forêt et il va mourir de froid. Après le grand méchant loup saute sur le garçon et l'arbre tombe. Alors il s'en va chez lui.
35	PE	Pourquoi va-t-il mourir de froid ?
36	E16	Parce qu'il est dans la neige et il est perdu.

Figure 11. Extrait de la transcription de l'élève 16.

Ici, l'élève cherche à remplir ce que l'album ne dit pas en donnant aussi le prénom Antoine au petit garçon. De plus, il extrapole une interprétation à partir du paysage enneigé en l'associant au risque de mort. Cela est probablement dû à sa représentation de l'hiver et du froid.

Les interprétations et hypothèses des élèves sont d'une grande richesse et certaines sont conservées dans le script final et la mise en voix. C'est notamment le cas du « craquement sinistre » produit par l'arbre avant de tomber, qui n'est pas mentionné dans l'album et qui est une pure interprétation des élèves. La phrase finale du script est inspirée de l'élève 17¹⁷ qui mentionne à la fin de prise de parole que le loup et le garçon sont désormais amis.

À la fin de la séquence, l'album est entièrement compris par l'intégralité des élèves de la classe et les personnages ajoutés précédemment ont disparu des productions. L'élève 9 qui avait le plus de difficultés résume simplement l'histoire par « *C'est un loup noir qui avait l'air méchant, mais il a sauvé le garçon et c'était en réalité un gentil loup blanc*¹⁸. » Cette réponse, dans sa formulation, rappelle l'antépénultième phrase du script de la mise en voix¹⁹ : « *Le loup noir était en réalité un gentil loup blanc qui avait sauvé le petit garçon d'un terrible accident.* »

3.2. Un vocabulaire enrichi

Hypothèse 2 : L'utilisation de matériel d'enregistrement et la perspective d'un enregistrement, qui sera partagé en dehors de l'espace classe, sont des facteurs de

¹⁷ Ligne 38 de l'annexe 5.

¹⁸ Ligne 78 de l'annexe 6.

¹⁹ Disponible en annexe 4.

motivation et d'exigence pour l'explicitation et la restitution de l'œuvre sous la forme de mise en voix.

Les élèves qui avaient totalement compris l'œuvre à l'issue de la première séance ont quand même bénéficié de la séquence. Ils ont tous amélioré leur niveau de langue et leurs prises de parole lors des entretiens finaux sont de meilleure qualité. Nous remarquons également une évolution positive pour les élèves dont la compréhension était partielle ou non atteinte.

Nous remarquons que la phrase d'accroche, qui occupe une fonction d'incipit, pour démarrer la narration est généralement meilleure après la séquence. Lors des premiers recueils de paroles, 50 % des élèves utilisaient une locution comme « C'est l'histoire de » ou « Il était une fois » pour commencer leur récit. À la fin de la séquence, ils sont 88 % à le faire. Ceux qui ne le font toujours pas utilisent néanmoins un démonstratif comme « C'est » ou « C'était » ou encore la locution « Un jour » comme amorce²⁰.

Nous constatons également que les prises de parole se sont allongées entre les deux recueils de paroles. Au début de la séquence, l'élève 5, qui est un petit parleur, racontait l'histoire en une seule phrase : « *Alors le loup noir il croit qu'il va manger un garçon, mais en fait il le sauve*²¹. » À la suite de la séquence, son discours s'est considérablement étoffé.

40	E18	Dans la forêt il y a un loup. Le garçon sait pas qu'il y a un loup. Alors il marche tranquillement puis le loup le sauve parce qu'en fait l'arbre est tombé.
----	------------	--

Figure 13. Extrait de la transcription de l'élève 18 réalisée en début de séquence.

64	E5	Un jour, un garçon était dans la forêt le soir. Le loup le suivait [imitation du hurlement du loup]. Et alors un arbre est tombé ! Mais le loup a sauvé le petit garçon de la catastrophe. (...)
----	-----------	--

Figure 12. Extrait de la transcription de l'élève 5.

D'ordinaire très timide, il semble plus sûr de lui dans son expression et n'hésite pas à « se mettre en danger » en imitant le loup pour enrichir sa production. Son propos est davantage structuré et on y retrouve tous les éléments principaux de l'histoire. Il utilise

²⁰ Lignes 60, 64 et 78 de l'annexe 6.

²¹ Ligne 10 de l'annexe 5.

également une alternance du passé composé et de l'imparfait au lieu du présent simple et du futur proche, ce qui correspond davantage aux codes littéraires des contes et autres œuvres de littérature de jeunesse.

112	E18	Il était une fois, un petit garçon qui se promenait dans la forêt. Il ne sait pas qu'un loup était là aussi. Soudain, il entend un craquement sinistre et on ne sait pas si le loup veut le sauver ou le manger. Finalement, le loup a sauvé le petit garçon d'un terrible accident !
-----	------------	---

Figure 14. Extrait de la transcription de l'élève 18 réalisée après la séquence.

Ces améliorations se remarquent aussi chez des élèves dont la compréhension de l'album était totale dès la première séance. Ici, l'élève montre sa compréhension de l'album sans chercher à réellement raconter l'histoire. La consigne « Raconte-moi *Loup Noir* » n'est pas respectée et l'élève ne se montrait pas impliqué.

À l'issue de la séquence, on constate un net enrichissement de son discours et une meilleure compréhension de la consigne et des attendus.

Il utilise désormais une alternance du passé composé et de l'imparfait au lieu du présent simple et du passé composé. De plus, les adverbes « alors » et « puis » qu'il utilisait en connecteurs logiques sont remplacés par « soudain » et « finalement ». Nous constatons qu'il utilise également la double négation « ne ... pas ». Enfin, il utilise davantage d'adjectifs et des expressions plus précises en remplaçant, par exemple, « marcher tranquillement » par « promener ».

90	E11	C'est l'histoire d'un petit garçon qui marche tout seul dans la forêt. C'est l'hiver et il neige. Le petit garçon joue avec la neige et il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois. Soudain, un arbre va lui tomber dessus et le loup se précipite pour le sauver. On pouvait croire qu'il voulait le manger mais il l'a sauvé !
----	------------	--

Figure 15. Extrait de la transcription de l'élève 11.

Par ailleurs, nous remarquons que certaines structures langagières sont directement inspirées du script réalisé en classe. Celles qui sont les plus utilisées lors du deuxième recueil de paroles sont celles interprétées par les élèves ayant fait un effort de théâtralisation lors de l'enregistrement. 54 % des élèves utilisent au moins 4 mots successifs de l'une de ces phrases dans le recueil de paroles final :

- Il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois.

- Le petit garçon marchait et marchait et marchait et le loup le suivait, le suivait, le suivait.
- Le petit garçon avait froid, très froid. Quand il expirait, l'air devenait blanc.
- Soudain, le petit garçon entendit un craquement sinistre.
- Le loup noir était en réalité un gentil loup blanc qui avait sauvé le petit garçon d'un terrible accident.

C'est notamment le cas de l'élève 11, dont la compréhension de l'œuvre est totale dès le début, qui raconte en fin de séquence :

Nous remarquons également que les structures langagières issues du script qui sont souvent reprises par les élèves sont celles où les répétitions sont présentes et créent un effet de style et une certaine musicalité :

- Le petit garçon marchait et marchait et marchait et le loup le suivait, le suivait, le suivait.

124	E23	Il était une fois un petit garçon qui se promenait dans les bois. Le petit garçon marchait et marchait et marchait et le loup le suivait, le suivait, le suivait ! Soudain, on entendit un craquement terrible et sinistre, c'était en réalité un arbre qui tombait ! Alors le loup sauva le petit garçon et ils sont devenus des amis inséparables.
-----	------------	---

Figure 17. Extrait de la transcription de l'élève 23.

- Le petit garçon avait froid, très froid. Quand il expirait, l'air devenait blanc.

Avant la séquence, seul un élève utilise les répétitions pour rythmer sa narration et accentuer les points marquants.

60	E3	C'était un soir dans la forêt avec beaucoup de neige. Le petit garçon marchait et un loup le suivait. On se demande si le loup veut le manger mais en fait non. Il l'a sauvé d'un terrible accident avec l'arbre. C'était moins une !
----	-----------	--

Figure 18. Extrait de la transcription de l'élève 3.

21	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
----	-----------	--------------------------------

22	E10	Il était une fois un garçon qui avait très froid et il voulait rentrer chez lui et il arrivait pas à retrouver son chemin. Alors il a couru, il a couru dans la forêt. Tellement vite qu'il y avait un loup derrière lui et il s'est même pas rendu compte qu'il y en avait un. Il a senti qu'il y avait quelque chose qui l'a suivi. Il a regardé derrière lui et il y avait un grand grand grand grand loup derrière lui, noir ! Après il a couru, il a couru et il a trébuché et le loup lui a sauté dessus.
----	------------	---

Figure 16. Extrait de la transcription de l'élève 10.

À la suite de la séquence, 38 % de la classe s'est approprié ce procédé en reprenant parfois mot pour mot les phrases du script. Cela leur permet d'être plus à l'aise dans leur narration en utilisant des structures connues et répétées.

Nous remarquons que certains élèves adaptent légèrement les phrases du script, comme l'élève 21, et d'autres encore s'en détachent davantage comme l'élève 17²².

En outre, les locutions parasites comme « en fait » ou « du coup » ont majoritairement disparu du discours des élèves. Initialement, 54 % d'entre eux en utilisaient au moins une pour raconter l'histoire. À l'issue de la séquence, seul un élève le fait encore.

Ce point n'a pas été travaillé explicitement durant la séquence, car les premiers jets pour le script étaient déjà dénués de ces locutions. Le passage à l'écrit tend à supprimer les mots vides de sens et il semble que ce travail de préparation à un oral scriptural imposé par la mise en voix au format podcast a influencé les pratiques langagières des élèves.

Lors de l'analyse des données, nous nous sommes également intéressés à l'utilisation des connecteurs temporels et logiques et les avons répartis en deux catégories.

Connecteurs « riches »	Connecteurs « pauvres »
<ul style="list-style-type: none"> - Soudain - Ensuite - Alors 	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbe suivi d'une reprise pronominale grammaticalement erronée - Locutions erronées (tout d'un coup)

Figure 19. Tableau sur les deux types de connecteurs.

Avant la séquence, seuls 17 % des élèves utilisaient des connecteurs riches contre 63 % à la fin de la séquence. Le plus utilisé est « soudain ». Cela s'explique par sa présence

²² Lignes 108 et 120 de l'annexe 6.

dans le script et son utilisation relativement courante dans la littérature de jeunesse destinée au cycle 2.

Ainsi, la perspective d'un enregistrement qui sera partagé en dehors de la classe n'a pas seulement contribué à augmenter l'exigence des élèves quant à la qualité de leur prestation lors de l'enregistrement de la mise en voix. En sachant que cet enregistrement sera partagé avec un public plus large, les élèves ont veillé à améliorer leur prononciation, mais aussi leur niveau de langue. Cela les a conduits à se concentrer davantage sur la qualité de leur expression orale, ce qui leur bénéficie également en dehors de la séquence.

3.3. Faire place au sujet lecteur

Hypothèse 3 : La réalisation de la mise en voix va développer chez les élèves des compétences du lecteur actif et autonome tout en augmentant le plaisir de partager ses lectures.

La mise en voix de *Loup Noir* a permis aux élèves de découvrir l'histoire de manière plus interactive et immersive. La séquence les a également aidés à développer des compétences du lecteur autonome. Ainsi, en réalisant et écoutant leur version audio de l'album, ils deviennent plus indépendants et développent leur capacité à comprendre les histoires sans la présence constante d'un adulte.

87	PE	Tu as réécouté la mise en voix à la maison ?
88	E10	Oui beaucoup parce que quand je ferme les yeux je peux voir toute l'histoire et j'ai essayé d'écrire le script sur l'ordinateur à la maison mais c'est long.

Figure 20. Extrait de la transcription de l'élève 10.

Nous remarquons que les élèves sont désormais plus enclins à utiliser leur imagination pour visualiser les illustrations et les actions décrites dans l'histoire, ce qui les aide à devenir des lecteurs plus actifs. Ici, l'élève 10 mentionne également sa tentative de taper à nouveau le script de *Loup Noir* sur l'ordinateur familial.

Les ateliers liés au numérique menés lors de la séquence ont aussi permis d'observer différents éléments liés à la construction du sujet lecteur. Les élèves ont montré une

grande motivation durant ces tâches et ont demandé si elles seraient à nouveau proposées en classe pour les autres albums qu'ils étudieront. Nombre d'entre eux ont également demandé s'ils pouvaient montrer leur dactylographie du script à leurs parents et d'autres l'ont refait chez eux. Ils ont testé de nombreuses polices d'écritures pour qu'elles reflètent le contenu du texte. Les polices cursives proposées sur Eduscol²³ ont été majoritairement plébiscitées, car elles reflètent, selon les élèves, le caractère scolaire du script. Pour eux, le résultat final n'est pas seulement la mise en voix, c'est également les différents jalons qui ont composé la séquence, dont le script dactylographié mais aussi la réalisation et de l'enregistrement des bruitages qui étaient des temps très ludiques durant la séquence.

63	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
64	E5	Un jour, un garçon était dans la forêt le soir. Le loup le suivait [imitation du hurlement du loup]. Et alors un arbre est tombé ! Mais le loup a sauvé le petit garçon de la catastrophe. [pause] Tu sais, je me suis beaucoup entraîné pour faire le loup et je sais faire le hibou et les pas dans la neige aussi.
65	PE	Comment ça se fait ?
66	E5	Quand je l'écoute je fais tous les bruits.

Figure 21. Extrait de la transcription de l'élève 5.

Au-delà du texte interprété lors de la mise en voix, les bruitages trouvent donc une place de choix. Ils permettent de créer une atmosphère et d'immerger l'auditeur dans l'histoire mais aussi d'inclure activement les élèves qui sont moins à l'aise avec les activités de production orale ou écrite. Ces bruitages ont pu être enrichis grâce à l'utilisation du microphone et d'un logiciel d'enregistrement. En effet, il est difficile de faire des bruits de pas dans la neige convaincants lors d'une performance en direct, surtout quand il n'y pas véritablement de neige à disposition. Cela devient une tâche beaucoup plus simple en s'approchant d'un microphone et en pouvant réaliser des essais successifs avec sa bouche ou des objets.

L'interprétation d'un texte littéraire, mémorisé ou non, est un moyen de partager une œuvre avec les autres. Avec la mise en voix, les élèves ont appris à améliorer leur articulation et le volume de leur voix et à varier les intonations pour capter l'attention de l'auditoire. De plus, le travail sur l'album leur a permis d'en avoir une connaissance

²³ <https://eduscol.education.fr/204/polices-de-caracteres-cursives-pour-l-enseignement-de-l-ecriture>

étendue pour en saisir l'explicite comme l'implicite. Ainsi, en devenant des narrateurs experts, les élèves ont pu mieux comprendre les nuances de l'histoire et des personnages, et être plus engagés dans le récit. Cela a augmenté leur plaisir à partager leurs lectures avec les autres, notamment leurs proches, car ils sont mieux en mesure de comprendre et d'expliquer l'histoire.

99	PE	Merci E14. Tu as réécouté notre mise en voix à la maison ?
100	E14	Oui, plein de fois ! C'est mon histoire préférée, j'ai demandé le livre pour Noël comme ça je pourrais le raconter à ma soeur et mon frère.

Figure 22. Extrait de la transcription de l'élève 14.

Partager ses lectures est un moyen de découvrir de nouveaux livres mais aussi d'en faire découvrir aux autres. Les élèves peuvent se rapporter aux livres que leurs camarades ont aimés et ainsi découvrir de nouveaux univers littéraires. Les retours des élèves sur cette pratique à la suite de la séquence sont donc encourageants.

73	PE	Merci E8. Tu as écouté la mise en voix à la maison ?
74	E8	Oui avec mamie et je lui ai raconté avec le script aussi. Mais je veux faire ma version avec une autre histoire parce que mon frère il sait pas encore lire.
75	PE	Tu veux le faire avec quelle histoire ?
76	E8	« Mortelle Adèle » comme ça je peux faire toutes les voix et rajouter des bruits.

Figure 23. Extrait de la transcription de l'élève 8.

La lecture est souvent perçue comme une activité solitaire, mais en partageant leurs lectures avec les autres, les élèves peuvent découvrir de nouvelles perspectives. De plus, ce partage spontané peut également aider les élèves à développer leur confiance en eux et à améliorer leurs compétences de communication. Cela peut également les inciter à poursuivre leur lecture et en commencer d'autres, car ils auront des personnes avec qui parler et discuter de leurs livres préférés.

Conclusion

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes appuyés sur l'album sans texte *Loup Noir* et la création d'une mise en voix au format podcast pour comprendre si les savoir-faire construits dans cette séquence permettent d'accroître et affiner la compréhension de l'œuvre.

Après avoir mené une analyse des données de l'étude de cas menée en classe, il est possible de conclure que cette approche présente des avantages significatifs sur le plan de la compréhension de l'œuvre pour les élèves du cycle 2. En devenant eux-mêmes des narrateurs experts et en intégrant des éléments tels que des descriptions détaillées des illustrations et des actions, les élèves ont bénéficié d'une meilleure compréhension et d'une appréciation accrue de l'histoire. Il est cependant important de noter que cette pratique ne peut être considérée comme une alternative à l'enseignement de la lecture et qu'il est donc judicieux de combiner les deux approches pour offrir un enseignement plus global et plus complet aux élèves qui favorisera leur développement en tant que lecteurs actifs et autonomes. La possibilité de partager l'enregistrement a permis également aux élèves de se percevoir comme des acteurs de leur propre apprentissage. En partageant leur enregistrement avec d'autres personnes, ils se sont montrés fiers de leur travail et de leur contribution à un projet qui dépasse la classe, ce qui les motive à s'impliquer dans d'autres projets.

Par ailleurs, la mise en voix d'un album sans texte au format podcast peut aider l'enseignant, débutant ou non, à développer sa propre pratique en tant que lecteur critique. En prêtant attention aux éléments narratifs et à la construction de l'histoire, l'enseignant peut mieux comprendre les techniques utilisées pour raconter une histoire et les appliquer à sa propre pratique d'enseignement. C'est également l'occasion de se former sur des outils numériques et des les utiliser en classe pour pouvoir se les approprier. Cette séquence peut offrir une alternative pour les élèves qui ont des difficultés à lire, comme les élèves dyslexiques et s'adapter aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle peut aussi aider l'enseignant, débutant ou non, à mieux comprendre et cerner les besoins de ces élèves et à leur offrir des ressources adaptées pour les aider à développer, en parallèle, leurs compétences de lecture.

Ce projet de séquence a permis d'améliorer l'engagement des élèves en développant leurs pratiques en tant que lecteurs critiques mais aussi en utilisant des outils numériques en classe. Cette utilisation des ressources numériques a permis d'améliorer l'engagement des élèves dans leur propre apprentissage. Les logiciels de création et d'enregistrement, mais aussi cette première approche de la dactylographie a aidé les élèves à développer leur capacité à créer des projets et à résoudre des problèmes de manière créative et efficace.

Enfin, pour prolonger la séquence, la mise en voix a été intégrée à un livre numérique récapitulant le projet de séquence et les différentes activités réalisées par les élèves. Il permet d'écouter la mise en voix mais aussi d'avoir accès à tous les bruitages et les essais successifs qu'on ne trouve pas dans la version finale. On y retrouve également des informations sur le matériel utilisé, les différentes polices d'écriture sélectionnées pour la dactylographie du script et des extraits de production écrite. Réalisé avec Book Creator²⁴, il est seulement accessible par un lien et a été lu une cinquantaine de fois ce qui confirme un partage du travail des élèves en dehors de l'espace classe.

²⁴ <https://read.bookcreator.com/fE13yFQtf8bq9LEJFg5CSNiAYbw1/ywc8mw5ARvGQ-VRgqmxoiQ>

Bibliographie

Ahr, S., Babin, J., Bemporad, C., Bishop, M., Cordonier, N., Crinon, J., Schneuwly, B. (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.

Alamichel, D. (2010). *Albums, mode d'emploi cycles 1, 2 et 3* (Nouvelle édition]. ed., Argos Démarches). Champigny (France) : CRDP de l'Académie de Créteil, p. 7

Belhadjin, A., Bishop, M., Godart-Wendling, B., Roussarie, L., & Tellier, V. (2022). *Appréhender l'implicite dans le texte littéraire à l'école : Le cas des présuppositions et des implicatures*. SHS Web of Conferences, 138, 6002.

Benert, B., Jacquél, I., Schlegel Gossin, P., Clermont, P., Caro, M., Hoffmann, Arlette, & Millecamps, Catherine. (2008). « *Découvrir un univers d'auteur, Sara, Cycle 3* » dans *Enseigner La Littérature De Jeunesse Culture(s), Valeurs Et Didactique En Question école Primaire, Collège*.

Bishop, M. (2018). *Aider à comprendre : Deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2*. Leseforum.ch, 2018.

Bishop, M., Boiron, V. (2018). *Des usages didactiques du personnage*. Le Français Aujourd'hui, 201 (2), 5-11.

Bishop, M., Rouxel, A. (2007). *Sujet lecteur, sujet scripteur quels enjeux pour la didactique ?* (Le français aujourd'hui 157). Paris (France) : A. Colin.

BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., Robert, J., Dupin de Saint-André, M. (2021). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse pratiques gagnantes, outils pédagogiques et suggestions littéraires (Didactique Langue et communication)*. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation.

Bouvard, F., Girard, S. & Hernon-Duc, B. (2007). *À l'école des albums*. Paris : Retz.

Castany-Owhadi, H., & Dumais, C. (2020). *La reformulation orale : Un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage*. Vivre le primaire, 2020.

Chabanne, J. — C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexifs* (Éducation et formation). Paris (France) : Presses universitaires de France.

Eco, U., & Bouzaher, M. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs* (Figures). Paris (France) : B. Grasset.

Eduscol, (2016). *Le débat interprétatif*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mis en ligne en mars 2016, consulté le 13 juillet 2022.

Desplats, P., & Van Der Linden S., (2003) *Ces albums que l'on dit sans texte* dans AEIOU : revue de littérature pour la jeunesse n° 4. ORCCA, p. 4-10

Devanne, B. (1995). *Lire et écrire des apprentissages culturels* (Pratique pédagogique). Paris (France) : A. Colin.

Goigoux, R. (2016) Synthèse du rapport de recherche Lire-Écrire, *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*.

Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe enseignement explicite, journaux et cercles de lecture* (Didactique Langue et communication). Montréal (Canada) : Chenelière Education.

Houyel, Lagarde, Poslaniec, Warfi, Tran-Duc, Van Tilbeurgh, & Tran-Duc (2005). *Comment utiliser les albums en classe cycles 1, 2 et 3* (Collection Pédagogie pratique). Paris (France) : Retz.

Langlade, G., Rouxel, A., Université Rennes 2, & École normale mixte Morbihan. (2004). *Le sujet lecteur lecture subjective et enseignement de la littérature actes du colloque*

« *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* » (Didact Français). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Larrivé, V. (2020) « *Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3* », *Pratiques* [En ligne], 187-188, mis en ligne le 12 décembre 2020, consulté le 01 janvier 2022

Le Manchec, C., Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur (2005) : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles. Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle, p. 85-97

Nicolajeva, M & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

Plane, S. (2015) *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* dans *Les Cahiers Pédagogiques* [En ligne] mis en ligne le 31 août 2015, consulté le 15 février 2022. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Plu, C. (2022). *Interroger les illustrations pour accéder à l'implicite des albums jeunesse*. *Le Français Aujourd'hui*, 218 (3), p. 109-120.

Poslaniec C. (2007), « *Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ?* », dans *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Les cahiers de Lire écrire à l'école, Scéren, CRDP de Grenoble, p. 17-26.

Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture (La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ?)*. Paris (France) : éd. de la Martinière.

Rabany, A. (2010). *Les albums sans texte sont de grands bavards*, [en ligne], www.crilj.org/archives, consulté le 29 avril 2022

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

Rispail, M. (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire* (Projets pour l'école). Nice (France) : CRDP de l'Académie de Nice.

Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant*. Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle, 19 (1), 9-38.

Tauveron, C. (dir.), (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Turco, G. (2001). Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. ?, 2002. Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle, 24 (1), 284-289.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay (France) : L'Atelier du poisson soluble.

Van der Linden, S. (2008). *L'album, le texte et l'image*. Le français aujourd'hui, 161, 51-58.
<https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album[s] (Encore une fois)*. Conflans-Sainte-Honorine] : éditions De Facto.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1. Plan de la séquence	I
Annexe 2. Fiche de lecture (séance 2)	III
Annexe 3. Fiches de préparation des séances 3 et 4	IV
Annexe 4. Script de Loup Noir	VIII
Annexe 5. Transcriptions des échanges individuels après la séance 2	IX
Annexe 6. Transcriptions des échanges individuels après la séance 6	XIII

Annexe 1. Plan de la séquence

N°	Titre de la séance	Objectifs	Déroulement	Dispositifs	Durée
1	Découverte de l'album	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en exergue le lien entre le titre et l'illustration de la couverture de l'album. - Connaître le vocabulaire spécifique du livre. 		Production orale spontanée en classe entière.	35 minutes
2	Fiche de lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une histoire par la lecture d'images - Écrire ce que l'on a compris - Argumenter face à la classe 		En autonomie, intégré dans le plan de travail.	25 minutes
3	Construire une boîte à mots	<ul style="list-style-type: none"> - Décrypter une image. - Enrichir son vocabulaire (désignation du personnage, adjectifs descriptifs). - Argumenter face à la classe - Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...). 	Cf. Fiche de préparation.	Lecture individuelle Echanges collectifs Production orale préparée en groupe	40 minutes
4	Écrire le script en binôme	<ul style="list-style-type: none"> - Décrypter une image. - Analyser en fonction des critères plastiques afin de produire un texte. - Enrichir son vocabulaire (désignation du personnage, adjectifs descriptifs). - Argumenter face à la classe. 	Cf. Fiche de préparation.	En binôme : - Écrire le script correspondant à la double page et les effets sonores associés.	45 minutes
5	Finalisation du script et répétition générale	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un texte cohérent et cohésif. - Argumenter face à la classe. - Apprendre un court texte par cœur. 	- Lecture de toutes les productions dans l'ordre : enlever les redondances, etc.	En classe entière : - Reprendre tous les scripts pour réaliser le script final. - Répartir les rôles pour l'enregistrement final et répéter.	55 minutes

6	Dactylographie du script et enregistrement		Lors de l'enregistrement, les élèves n'ont pas lu le texte mais ont appris leurs lignes par coeur et se sont entraînés à les interpréter.	En atelier : <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrement des voix - Enregistrement des bruitages - « Contrôle qualité » des productions sonores - Nommage des fichiers sur l'ordinateur 	1h30
---	--	--	---	--	------

Annexe 2. Fiche de lecture (séance 2)

Fiche de lecture

Titre du livre :

Edition :

Auteur :

Collection :

Illustrateur :

- 1) Où se passe l'histoire ?

- 2) En quelle saison se passe l'histoire ?

- 3) Qui est (qui sont) le (ou les) personnages principaux/les héros ?

- 4) Que lui (ou que leur) arrive-t-il ?

- 5) Comment se termine l'histoire ?

- 6) Donne tes impressions, que penses-tu de cet album ?

Annexe 3. Fiches de préparation des séances 3 et 4

DOMAINE	SEQUENCE	SEANCE	NIVEAU DE CLASSE	TEMPS
Lecture et compréhension de l'écrit	Loup Noir	Séance 3 : La boîte à mots	CE1	40 min
OBJECTIFS				
<ul style="list-style-type: none"> - Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...). - Décrypter une image. - Enrichir son vocabulaire (désignation du personnage, adjectifs descriptifs). - Argumenter face à la classe 				

DÉROULEMENT	DURÉE	MODALITÉS	MATÉRIEL	TACHE
Mise en route	10'	Classe entière, coin regroupement	Album Loup Noir	<p><i>PE : « Qui peut me raconter de quoi parle cet album ? »</i></p> <p>—> Faire rappeler le nombre de personnages, le lieu et le temps de l'histoire (temporalité de l'histoire à évoquer).</p> <p><i>PE : « Maintenant, je vais vous lire à nouveau l'album. Vous restez silencieux et attentifs. »</i></p>
Construction de la boîte à mots	15'	Individuellement, assis à une table	Cahier de recherche (jaune) Trousse de travail	<p><i>PE : « Vous allez tirer un trait puis écrire la date 11/10/2022 et Loup Noir. Puis vous allez écrire tous les mots qui vous font penser à l'histoire. Ces mots seront mis dans une boîte à mots qui va nous servir pour écrire et raconter l'histoire. Si vous ne savez pas écrire un mot, vous me demandez en levant le doigt et je l'écris au tableau. »</i></p>

Structuration de la boîte à mots	20'	Collectivement, au coin regroupement	Cahier de recherche Affiche (paperboard)	<p>Recenser les mots évoqués par les élèves et discuter de leur pertinence par rapport au livre. Ecrire tous les mots pertinents sur les affiches pour mémoire :</p> <p>> varier les natures de mots : adjectifs, verbes, noms</p> <p>> faire apparaître (sans le nommer) le champ lexical de l'hiver : froid, blanc, neige, silence, hivernal, neige, flocons... (parler de mot étiquette pour les élèves cf. séquence de vocabulaire)</p> <p>> porter l'attention sur la dénomination des personnages (accorder les élèves sur dénomination plus ou moins précise : on parle soit de chouette soit de hibou par exemple pour éviter les versions trop différentes).</p>
Conclusion	5'	Collectivement, au coin regroupement		<p><i>PE : « Qui veut essayer de raconter l'album ? Attention, il faut faire comme si nous ne l'avions jamais lu et préserver la surprise finale. »</i></p> <p>Un ou deux élèves racontent.</p>

DOMAINE	SEQUENCE	SEANCE	NIVEAU DE CLASSE	TEMPS
Lecture et compréhension de l'écrit	Loup Noir	Séance 4 : Écrire le script	CE1	45 min
OBJECTIFS				
- Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer				

DÉROULEMENT	DURÉE	MODALITÉS	MATÉRIEL	TACHE
Mise en route	10'	Classe entière, coin regroupement	Album Loup Noir Boîte à mots	<p>Montrer la boîte à mots et faire lire un mot à chaque élève.</p> <p>Demander à un élève de faire un résumé de l'histoire qui se passe dans l'album.</p> <p>Montrer la première page de l'album.</p> <p><i>« Si nous devions décrire ce qui se passe sur cette page à quelqu'un qui ne la voit pas quelle phrase pourrions nous dire ? Quels sont les sons (bruits, musique) que l'on pourrait entendre ? »</i></p> <p>Présentation du support pour rédiger le script : une colonne « texte » et une colonne « sons ».</p>

Le script	30'	En binôme	Trousse de travail	<p><i>PE : « Vous allez travailler par deux. Vous allez avoir une illustration du livre par binôme et vous allez écrire un petit texte (pas plus de 2 phrases) qui correspond à votre illustration ainsi qu'un ou plusieurs sons que vous aimeriez ajouter pour faire ressentir l'ambiance. Vous pouvez vous aider de notre boîte à mots.</i></p> <p><i>Vous pouvez créer un petit dialogue si vous voulez (faire parler les personnages).</i></p> <p><i>Quand chaque groupe aura écrit son texte il viendra le lire aux autres. À la fin nous regrouperons tous les textes pour les enregistrer et créer notre interprétation de l'album Loup Noir. »</i></p> <p>L'enseignante passe dans les groupes pour guider l'écriture, corrige la syntaxe pour une lecture correcte.</p>
Mise en commun	10'	Collectivement, au coin regroupement	TNI Dictaphone	<p>Mise en commun des réponses : un élève du binôme lit en essayant de mettre le ton selon la production.</p> <p>Ces prestations sont enregistrées.</p>

Annexe 4. Script de Loup Noir

(Le morceau *Nuvole bianche* de Ludovico Einaudi démarre).

Loup Noir d'Antoine Guilloppé

Il était une fois, un petit garçon qui marchait dans la forêt. (*Bruits de pas dans la neige*)

C'était le soir et il neigeait. (*Bruit du vent*)

Il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois. (*Hurlement de loup*)

Le petit garçon marchait et marchait et marchait, et loup le suivait, le suivait et le suivait.

Le petit garçon avait très froid, quand il expirait, l'air devenait blanc.

Pourtant, il portait une écharpe et un manteau !

Dans cette forêt, les arbres étaient immenses.

Un hibou vivait perché tout en haut d'un sapin. (*Hululements de hibou*)

Soudain, le petit garçon entendit un craquement sinistre. (*Bruit de bois qui craque*)

Était-ce un arbre ? Était-ce le loup ?

Patatra ! Un arbre tomba brusquement sur le petit garçon.

Le loup se jeta sur lui...

Pour le manger ? Non, pour le sauver !

Le loup noir était en réalité un gentil loup blanc qui avait sauvé le petit garçon d'un terrible accident.

Désormais, le loup et le garçon sont des amis inséparables.

Annexe 5. Transcriptions des échanges individuels ayant eu lieu après la séance 2

Élève 1

1	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
2	E1	C'était le soir et il y avait de la neige. Et le soir, il y avait un loup qui observait un petit garçon. Et au bout d'un moment le garçon il marchait et il y a un arbre qui a failli lui tomber de dessus et le loup a couru pour le sauver.

Élève 2

3	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
4	E2	C'est un garçon qui est perdu dans la forêt et en fait il y a un arbre qui tombe. Alors le loup il voulait le manger mais il doit le sauver sinon le chasseur va le tuer.

Élève 3

5	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
6	E3	Un soir, il y a un petit garçon qui s'est perdu dans la forêt quand un loup est apparu. Mais le petit garçon le voit pas, du coup il continue. Il se sent observé. À un moment il voit le loup donc il a peur. Un arbre tombe mais en fait c'était pour le sauver.

Élève 4

7	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
8	E4	C'est l'histoire d'un petit garçon qui a très peur. Mais le loup est dans les bois. C'est un loup très méchant et il fait peur au petit garçon. Après un arbre tombe parce que le loup voulait faire un piège mais en fait il veut pas faire le piège donc il le sauve. Je pense qu'après le loup va manger le garçon parce qu'il a faim.

Élève 5

9	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
10	E5	Alors le loup noir il croit qu'il va manger un garçon mais en fait il le sauve.

Élève 6

11	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
12	E6	Il était une fois un loup qui était dans la forêt et puis il... Et puis il voyait un loup traverser la forêt quand il continuait son chemin dans la neige et le froid la nuit. Il commence à marcher et il voit un loup et il voit un arbre et l'arbre tombe. Le loup saute pour sauver le petit garçon.

Élève 7

13	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
14	E7	C'est l'histoire d'un garçon et il s'était perdu dans la neige, dans le bois. Il marchait, il y avait un loup qui l'observait et en fait il se sentait observé. Il s'est retourné et le loup a foncé, il lui a sauté dessus et en fait le garçon il s'est écarté parce qu'un arbre allait lui tomber dessus et l'assommer.

Élève 8

15	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
16	E8	Il fait froid dans la neige. Un petit garçon marche. Il a froid et il souffle. D'un coup il se retourne et un loup bondit sur lui et ils deviennent amis.

Élève 9

17	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
18	E9	Le petit garçon est perdu dans la montagne et il a très très peur parce que le loup va le manger.
19	PE	Tu peux me raconter un peu plus fin de l'histoire ?
20	E9	Le loup il veut manger le garçon mais le chien blanc le sauve. Après c'est fini !

Élève 10

21	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
22	E10	Il était une fois un garçon qui avait très froid et il voulait rentrer chez lui et il arrivait pas à retrouver son chemin. Alors il a couru, il a couru dans la forêt. Tellement vite qu'il y avait un loup derrière lui et il s'est même pas rendu compte qu'il y en avait un. Il a senti qu'il y avait quelque chose qui l'a suivi. Il a regardé derrière lui et il y avait un grand grand grand grand loup derrière lui, noir ! Après il a couru, il a couru et il a trébuché et le loup lui a sauté dessus.

Élève 11

23	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
24	E11	C'est l'histoire d'un petit garçon tout seul. Il marche dans la forêt et soudain un loup arrive pour le sauver. En fait l'arbre allait lui tomber dessus. Ouf !

Élève 12

25	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
26	E12	Alors le garçon il est perdu dans la forêt et sa maman le cherche. Puis le loup il observe et il veut manger le garçon. Alors il lui saute sur l'arbre pour le faire tomber et il saute aussi sur le garçon. Puis en fait le chien il sauve le garçon et il va retrouver sa maman.

Élève 13

27	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
28	E13	Le garçon est dans la forêt. Il a très froid et il a peur. Le loup veut le manger parce qu'il est affamé. Alors il saute sur le garçon mais il le sauve aussi. Après le loup blanc vient voir le garçon et le loup noir est en colère.

Élève 14

29	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
30	E14	Il était une fois un garçon qui était dans les bois. Il voulait traverser le bois pour aller chez sa grand-mère et un loup se cachait dans la forêt. C'était quoi après ? Ah oui, le loup guettait, le petit garçon se sentait observé puis le loup lui sauta dessus. Le garçon eu peur et le loup le fit reculer d'un arbre qui allait tomber. Le garçon faisait un câlin au loup parce que j'ai vu une image où il lui fait un câlin.

Élève 15

31	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
32	E15	C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Guillaume. Ou Antoine je sais plus. Alors il est dans la forêt et puis il marche tranquillement quand soudain le loup arrive pour le dévorer. Alors l'arbre tombe et le loup sauve le garçon sans faire exprès. C'est la fin.

Élève 16

33	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
34	E16	C'est Antoine qui s'est perdu dans la forêt et il va mourir de froid. Après le grand méchant loup saute sur le garçon et l'arbre tombe. Alors il s'en va chez lui.
35	PE	Pourquoi va-t-il mourir de froid ?
36	E16	Parce qu'il est dans la neige et il est perdu.

Élève 17

37	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
38	E17	Il était une fois, un garçon dans la forêt. Il marchait longtemps et le loup était derrière. Puis un arbre est tombé sur le petit garçon et le loup était en fait gentil alors il l'a sauvé ! Ils sont amis.

Élève 18

39	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
40	E18	Dans la forêt il y a un loup. Le garçon sait pas qu'il y a un loup. Alors il marche tranquillement puis le loup le sauve parce qu'en fait l'arbre est tombé.

Élève 19

41	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
42	E19	Le loup va manger le garçon et en fait après il y a le chien blanc qui l'attrape.

Élève 20

43	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
44	E20	C'est un petit garçon tout seul et il marche dans la forêt. On pense que le loup veut le manger mais en fait c'est un loup gentil et il lui sauve la vie. C'est parce qu'en fait l'arbre allait tomber mais le garçon ne le savait pas.

Élève 21

45	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
46	E21	Alors il y a un garçon, un hibou, un loup noir et un loup blanc. Le garçon a peur parce que le loup veut le manger. Le loup blanc est gentil et le loup noir s'en va parce qu'il a peur.

Élève 22

47	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
48	E22	C'est l'histoire d'un enfant perdu dans la forêt et il a très peur. Il y a un loup dans la forêt aussi. Le loup veut manger l'enfant. Il veut sauter sur l'enfant. Puis là, l'arbre est tombé et le loup a sauté sur l'enfant. Après son frère jumeau l'a sauvé.
49	PE	Qui est le frère jumeau ?
50	E22	Le loup blanc, c'est le frère du loup noir mais il est gentil.

Élève 23

51	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
52	E23	Un enfant se promenait dans la forêt quand soudain un loup arriva. Alors le loup le suivait et le garçon avait peur. Soudain, un arbre tomba et le loup le sauva ! En fait il était très gentil et c'était son ami.

Élève 24

53	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
54	E24	Il était une fois un loup noir. Enfin, un petit garçon qui se promenait dans les bois et tout à coup un loup surgit. À un moment il y a un arbre qui tomba. Le loup attrapa le petit garçon et le petit garçon croyait qu'en fait le loup voulait le manger mais non. Le loup attrapa le petit garçon. Et du coup après le petit garçon était fier.

Annexe 6. Transcriptions des échanges individuels ayant eu lieu après la séance 6

Élève 1

55	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
56	E1	Il était une fois, un petit garçon qui avait froid, très froid. Il marchait dans la forêt du loup. Le loup le suivait mais pas pour le manger, pour le sauver !

Élève 2

57	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
58	E2	C'est l'histoire d'un petit garçon qui marchait dans la forêt. Il avait froid et l'air qui sort de sa bouche est blanc. Soudain, un arbre tombe et le loup le sauve car il était gentil.

Élève 3

59	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
60	E3	C'était un soir dans la forêt avec beaucoup de neige. Le petit garçon marchait et un loup le suivait. On se demande si le loup veut le manger mais en fait non. Il l'a sauvé d'un terrible accident avec l'arbre. C'était moins une !

Élève 4

61	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
62	E4	C'est l'histoire d'un petit garçon qui marchait dans la forêt alors que le loup rôdait dans les bois. Patatra ! Un arbre tombe et le loup sauve le petit garçon.

Élève 5

63	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
64	E5	Un jour, un garçon était dans la forêt le soir. Le loup le suivait [imitation du hurlement du loup]. Et alors un arbre est tombé ! Mais le loup a sauvé le petit garçon de la catastrophe. [pause] Tu sais, je me suis beaucoup entraîné pour faire le loup et je sais faire le hibou et les pas dans la neige aussi.
65	PE	Comment ça se fait ?
66	E5	Quand je l'écoute je fais tous les bruits.

Élève 6

67	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
----	-----------	--------------------------------

68	E6	Il était une fois un petit garçon qui marchait dans la forêt. Il portait un manteau et il avait froid parce qu'il neigeait. Alors il marchait et le loup le suivait. Soudain on entend un grand bruit et le loup saute sur le garçon ! On croit qu'il va le manger mais il le sauve d'un arbre qui est tombé. Ils deviennent les meilleurs amis du monde.
----	-----------	---

Élève 7

69	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
70	E7	C'est l'histoire de loup noir et d'un garçon dans la forêt. Ça se passe en hiver, il fait froid car l'air est blanc quand le petit garçon respire. Alors le petit garçon marche et marche et marche et le loup le suit très près. Soudain il y a bruit effrayant et le loup sauve le petit garçon d'un immense arbre. C'était un gentil loup finalement. Le petit garçon et le loup sont amis.

Élève 8

71	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
72	E8	Il était une fois un petit garçon qui marchait dans la forêt. Il avait froid, très froid. Un arbre est tombé et le loup a sauvé le petit garçon d'un terrible accident. Ils deviennent des amis inséparables.
73	PE	Merci E8. Tu as écouté la mise en voix à la maison ?
74	E8	Oui avec mamie et je lui ai raconté avec le script aussi mais je veux faire ma version avec une autre histoire parce que mon frère il sait pas lire.
75	PE	Tu veux le faire avec quelle histoire ?
76	E8	Mortelle Adèle.

Élève 9

77	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
78	E9	C'est un loup noir qui avait l'air méchant mais il a sauvé le garçon et c'était en réalité un gentil loup blanc.
79	PE	Où se passe l'histoire ?
80	E9	La forêt et il fait froid.
81	PE	Comment tu sais qu'il fait froid ?
82	E9	Il y a de la neige et il [le garçon] a un manteau et une écharpe.
83	PE	Tu peux me raconter un peu plus fin de l'histoire ?
84	E9	L'arbre il va tomber sur le petit garçon alors le loup il saute dessus pour le sauver.

Élève 10

85	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
----	-----------	--------------------------------

86	E10	Il était une fois, un petit garçon qui marchait dans la forêt. Il avait froid, très froid et quand il expirait, l'air devenait blanc. Il avait une écharpe aussi. Dans la forêt il y avait aussi un loup terrifiant... [imitation du hurlement du loup]. Il y avait aussi un hibou [imitation du hululement du hibou]. Et alors soudain un arbre tombe et le loup saute pour sauver le garçon parce qu'il allait se faire écraser. Il a dû avoir peur ! Le loup est maintenant le meilleur ami du petit garçon et il n'a plus peur des loups.
87	PE	Tu as réécouté la mise en voix à la maison ?
88	E10	Oui beaucoup parce que quand je ferme les yeux je peux voir toute l'histoire et j'ai essayé d'écrire le script sur l'ordinateur à la maison mais c'est long.

Élève 11

89	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
90	E11	C'est l'histoire d'un petit garçon qui marche tout seul dans la forêt. C'est l'hiver et il neige. Le petit garçon joue avec la neige et il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois. Soudain, un arbre va lui tomber dessus et le loup se précipite pour le sauver. On pouvait croire qu'il voulait le manger mais il l'a sauvé !

Élève 12

91	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
92	E12	Il était une fois un petit garçon et un loup. C'était dans la forêt avec de la neige. Le petit garçon marche longtemps, très longtemps et le loup il le suit. On sait pas si le loup veut le manger ou le sauver mais il veut le sauver.
93	PE	Pourquoi le loup veut-il sauver le petit garçon ?
94	E12	Parce que l'arbre est tombé et c'est son ami.

Élève 13

95	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
96	E13	C'est l'histoire de loup noir et d'un petit garçon dans la forêt. C'était l'hiver et il neigeait. Le petit garçon marchait et le loup le suivait. Soudain, il y a un arbre immense qui va tomber sur le petit garçon ! Alors le loup le sauve au lieu de le manger. Ils sont amis en réalité.

Élève 14

97	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
98	E14	[E14 prend une longue inspiration] Il était une fois un garçon qui marchait dans la forêt. C'était l'hiver et il neigeait. Il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois ! Un hibou vivait un haut d'un sapin. C'est une très belle ambiance de Noël et d'hiver parce qu'il y a de la neige partout. Donc le petit garçon marchait et marchait et marchait et le loup le suivait et le suivait le suivait. Tout à coup, on entend un bruit [E14 imite un craquement]. C'est l'arbre qui allait tomber sur le petit garçon ! Alors le loup est très courageux et il le sauve d'un terrible accident.
99	PE	Merci E14. Tu as réécouté notre mise en voix à la maison ?

100	E14	Oui, plein de fois ! C'est mon histoire préférée, j'ai demandé le livre pour Noël comme ça je pourrais le raconter à ma soeur et mon frère.
-----	------------	---

Élève 15

101	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
102	E15	C'est l'histoire d'un petit garçon. Il marche dans la forêt et il ne sait pas qu'un loup est dans les bois. Soudain on se demande si le loup veut le manger ou le sauver. Soudain le loup le sauve d'un terrible accident.
103	PE	Quel est le terrible accident ?
104	E15	Que l'arbre allait écraser le petit garçon ! Le loup a sauté pour le sauver mais on pouvait croire que c'était pour le manger.

Élève 16

105	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
106	E16	Il était une fois, un petit garçon qui marchait dans les bois. Un loup était caché derrière les arbres. Alors soudain tout à coup, on entend un craquement d'un arbre. Le loup sauve le petit garçon de l'accident.

Élève 17

107	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
108	E17	Il était une fois, un petit garçon avec une écharpe et un manteau qui marchait dans la forêt. Il avait froid et quand il expirait l'air devenait blanc. Il marchait longtemps, longtemps et le loup était derrière, derrière. Soudain, un arbre est tombé soudainement et le loup a sauvé le petit garçon. C'était inattendu !
109	PE	Pourquoi c'était inattendu ?
110	E17	Parce qu'on croit que le loup est méchant et qu'il va manger le petit garçon mais pas du tout !

Élève 18

111	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
112	E18	Il était une fois, un petit garçon qui se promenait dans la forêt. Il ne sait pas qu'un loup était là aussi. Soudain, il entend un craquement sinistre et on ne sait pas si le loup veut le sauver ou le manger. Finalement, le loup a sauvé le petit garçon d'un terrible accident !

Élève 19

113	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
114	E19	C'est l'histoire d'un petit garçon qui est dans la forêt. Le petit garçon il marche longtemps et le loup le suit en secret. Ensuite, le loup sauve le garçon d'un arbre gigantesque qui allait l'écraser en mille morceaux.

Élève 20

115	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
116	E20	Il était une fois un petit garçon blond. Il marchait dans la forêt tranquillement quand soudain il entend un hibou. Il ne savait pas qu'un loup rôdait dans les bois. Soudain, il entend un craquement sinistre. Est-ce que c'est le loup qui va le manger ? Non, il le sauve parce que l'arbre allait tomber sur lui.
117	PE	Tu as réécouté la mise en voix à la maison ?
118	E20	Oui et papa il n'a pas reconnu ma voix alors que c'est facile !

Élève 21

119	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
120	E21	Il était une fois dans une forêt, il y avait un petit garçon. Il marchait pendant longtemps et il ne savait pas que le loup était caché. Le petit garçon marchait et marchait et le loup le suivait il était caché. Un jour d'un coup il entend un grand bruit et c'est un arbre qui tombe. Alors le loup il arrive et il sauve le petit garçon et il devient un loup blanc !

Élève 22

121	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
122	E22	C'est l'histoire d'un petit garçon qui a très froid. Il marche dans la forêt et le loup le suit. Il y a aussi un hibou qui vit perché sur un grand arbre. Soudain on entend un arbre qui tombe et le loup sauve le petit garçon !

Élève 23

123	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
124	E23	Il était une fois un petit garçon qui se promenait dans les bois. Le petit garçon marchait et marchait et marchait et le loup le suivait, le suivait, le suivait ! Soudain, on entendit un craquement terrible et sinistre, c'était en réalité un arbre qui tombait ! Alors le loup sauva le petit garçon et ils sont devenus des amis inséparables.

Élève 24

125	PE	Raconte-moi <i>Loup Noir</i> .
126	E24	Il était une fois dans la forêt, un petit garçon qui marchait et il y avait un loup noir terrifiant qui le suivait. Tout d'un coup, un arbre fait un énorme craquement et il tombe alors le loup va le manger ? Non il va le sauver ! Il sauve le petit garçon et c'est la fin.