

Université Toulouse II - Le Mirail



**U.F.R. Sciences, espace et société.
Département des Sciences de l'Éducation et de la formation**

UMR EFTS

**Mémoire de recherche – Master 2 Recherche
Spécialité : Education, Formation et Pratiques sociales**

Comprendre et interpréter l'album jeunesse : Quel étayage du maître à l'école maternelle ?

**Présenté par :
Marie-Annick FLOCH**

**Sous la direction de :
Laurence PASA**
Maître de Conférences en sciences de l'Éducation (Université de Toulouse)

Serge RAGANO
Maître de Conférences en sciences de l'Éducation (Université de Toulouse)

Membres du jury :
Michel GRANDATY - Professeur d'Université en Sciences du Langage (Université de Toulouse)
Laurence PASA - Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse)
Serge RAGANO - Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse)

Date de la soutenance : 13 septembre 2013

SOMMAIRE

Sommaire.....	1
Introduction.....	2
1 Cadre théorique.....	5
11 Album jeunesse et littérature.....	5
12 L'apprentissage social et culturel.....	23
13 État de la question.....	30
2 Problématique.....	39
3 Méthodologie.....	43
31 Le recueil des données.....	43
32 Le traitement des données.....	48
33 La posture du chercheur.....	50
4 Résultats.....	52
41 Analyse des vidéos.....	52
42 Analyse des entretiens d'autoconfrontation.....	73
43 Synthèse.....	79
Conclusion.....	81
Bibliographie.....	83
Table des matières.....	86
Résumé.....	90

❖ Annexes : Tome 2

COMPRENDRE, INTERPRETER L'ALBUM JEUNESSE : QUEL ETAYAGE DU MAITRE A L'ECOLE MATERNELLE ?

INTRODUCTION

Depuis les programmes de 2002, confortés par ceux de 2008, la littérature jeunesse occupe une place importante à l'école maternelle. La liberté de la méthode et de la démarche des enseignants ayant été réaffirmée dans ces programmes (B.O. 2008, p.3), la littérature jeunesse est abordée de diverses manières dans les classes.

Notre propos dans cette étude n'est pas de recenser les différentes pratiques, mais d'essayer de comprendre quel étayage du maître permet la production de discours compréhensifs ou interprétatifs de l'élève autour du récit de l'album jeunesse.

Il s'agit donc d'une recherche exploratoire de type compréhensif à visée heuristique, notre travail consistant à décrire, expliquer et comprendre (Bru, Pastré et Vinatier, 2007) la relation entre l'étayage du tuteur et les discours compréhensifs et interprétatifs des élèves. L'approche est qualitative.

L'origine de notre questionnement est double. D'une part, il résulte de notre pratique de classe où nous avons pu constater qu'à l'école maternelle, les albums de littérature jeunesse plaisent beaucoup aux élèves mais qu'ils constituent pour eux une complexité et que leur construction du sens du récit est parfois très éloignée du récit de l'album. Comment le maître peut-il étayer ce processus compréhensif et interprétatif ?

D'autre part, il est issu de de notre mémoire de Cafipemf « En quoi une programmation d'albums en syntaxe adaptée peut-elle contribuer à la construction des compétences relatives à l'appropriation du langage chez l'enfant de petite section ? » présenté en Mai 2010. En effet au terme de ce travail, une nouvelle interrogation était apparue relative à la construction du sens

du récit, lors de l'analyse des réponses des élèves mis en situation de raconter l'album : comment comprendre les nombreux contresens produits par les élèves, étaient-ils en relation avec l'étayage du maître ? Les travaux de Boisseau (2005), tout à fait pertinents par rapport à l'importance de l'appropriation des structures syntaxiques dans la construction du langage du jeune enfant, sur lesquels nous nous étions appuyés, ne prenaient pas suffisamment en compte la question de la compréhension du récit par l'élève.

D'un point de vue institutionnel, le B.O. du Ministère de l'Éducation Nationale du 19 juin 2008 précise dans « Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle. Domaine : S'approprier le langage/grande section. Paragraphe : Comprendre » qu'il s'agit pour l'élève de « **Comprendre** une histoire lue par l'enseignant : la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; **l'interpréter** ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin) (p.29) ». Nous entrevoyons que l'articulation entre la compréhension et l'interprétation de l'album devra être explicitée.

Nous nous appuyerons dans notre recherche sur des travaux théoriques qui relèvent de deux champs scientifiques différents : le champs littéraire et le champs des Sciences de l'Éducation.

Le champs littéraire nous permettra de définir la spécificité de l'album jeunesse avec notamment Nières-Chevrel (2009), mais aussi de documenter la question de la dialectique entre compréhension et interprétation avec Bruner (1996/2008), Eco (1992/2002), Giasson (2000/2005), Poslaniec (2002) et Tauveron (2002). Un détour sur les enjeux du récit permettra d'expliciter l'apport des albums jeunesse pour la construction de l'être humain.

Dans le champs des Sciences de l'Éducation, c'est à partir du courant de l'apprentissage social et culturel que nous élaborerons notre problématique et nous avons choisi de retenir deux cadres théoriques pour définir l'étayage du maître : celui des interactions de tutelle de Bruner (1983) et celui du conflit socio-cognitif de Doise et Mugny (1981).

A l'intersection de ces deux champs, une présentation des travaux sur les dispositifs didactiques en littérature, effectués par des chercheurs spécialisés dans la didactique du français parmi lesquels Boiron et Bensalah (2006), Crocé-Spinelli (2009), Jorro (1999), Terwagne et Vanesse (2008), contribuera aussi à la construction de la problématique.

Pour décrire et comprendre les incidences de l'étayage du maître sur la production de discours compréhensifs et interprétatifs de l'élève relatifs à l'album jeunesse, nous filmerons deux séances de lecture partagée conduites dans deux écoles maternelles par deux maîtresses avec des groupes de six élèves de fin de moyenne section. Ce recueil de données sera complété par l'enregistrement de deux entretiens d'autoconfrontation simples des tutrices avec la vidéo de classe.

L'album retenu pour cette étude est « Poussin Noir » de Rascal (1997), album dont la spécificité d'une fin ouverte est de nature à susciter des interprétations chez les enfants.

Les résultats seront essentiellement analysés au moyen de deux grilles : la première grille, construite à partir des interactions de tutelle de Bruner et du concept de conflit socio-cognitif de Doise et Mugny, répertorie les différents étayages du maître : la deuxième grille classifie les réponses possibles des élèves.

L'analyse de certains passages des entretiens d'autoconfrontation nous permettra de compléter, enrichir ou modifier les conclusions de l'analyse des vidéos.

1 CADRE THEORIQUE

1.1 Album jeunesse et littérature

1.1.1 Catégorisation des livres à l'école maternelle

L'univers des livres auxquels sont confrontés les enfants à l'école maternelle est assez riche et diversifié : documentaires, albums, imagiers, livres à compter, abécédaires...

Nous proposerons la catégorisation suivante :

- les livres que nous qualifierons de « livres outils » : les imagiers, les documentaires, les abécédaires, les livres à compter.

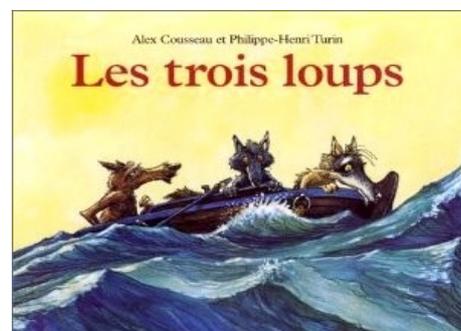
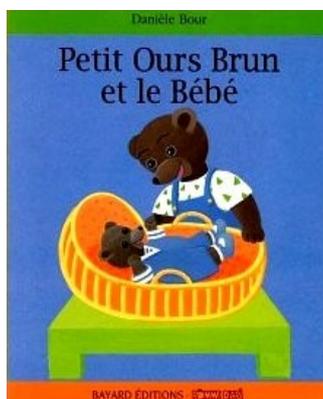
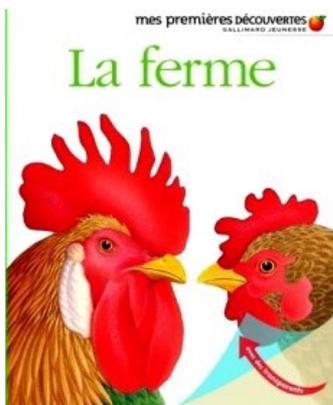
- les albums de format carré qui sont des récits du quotidien, les « scripts » selon Terwagne et Vanesse (2008) : « *Le script est une succession courante d'événements dans une situation de la vie quotidienne, comme le coucher, le lever, le restaurant, le magasin, etc.* » (p. 9). C'est dans cette catégorie que se trouvent les séries de petits albums tels Petit Ours Brun, T'choupi, Léo et Popi. Ces histoires pour tout-petits se déroulent de façon routinière.

- les albums supports de récit d'imagination selon la terminologie de Terwagne et Vanesse (2008). Leur spécificité est que le récit s'organise selon un motif, terme emprunté à Eco (1985) ou selon la péripétie d'après Aristote, c'est à dire une complication qui vient rompre la routine.

Terwagne et Vanesse (2008) proposent donc une catégorisation des albums « script » et « récit d'imagination » selon le type de récit qu'ils portent : simple routine ou récit avec complication aussitôt résolue pour les albums « script » et récit avec complication véritable pour les albums « récits d'imagination ». La définition du récit sera à interroger.

Nous pouvons aussi repérer que cette troisième catégorie d'albums est plus ancrée que les autres dans la dimension émotionnelle ; en effet si Petit Ours Brun se réveille, s'habille, déjeune et part à l'école, tout va bien, le climat reste serein pour l'enfant. Mais si sur le chemin de l'école, il rencontre un loup (récit d'imagination), des émotions plus ou moins importantes peuvent surgir (inquiétude, peur...). Cette émotion peut favoriser ou entraver le processus de construction du récit.

DES EXEMPLES DE LIVRES



« Livre outil »

« Récit du quotidien ou script »

« Récit d'imagination »

❖ **Quels objectifs d'apprentissage pour ces différents types de livres ?**

- Les « livres outils », imagiers, documentaires, abécédaires, livres à compter ont des fonctions tout à fait spécifiques : acquisition du vocabulaire pour les imagiers, apport de connaissances pour les documentaires, apprentissage de l'alphabet pour les abécédaires, apprentissage des nombres pour les livres à compter. Nous dirons qu'ils visent l'apport de connaissances.

- Les albums de forme carrée, les « scripts » ou récits du quotidien permettent, selon Terwagne et Vanesse (2008, p.9), de répondre à des questions comme « Que va-t-il se passer ? » et vont donc servir au jeune enfant à anticiper les événements. Nous dirons qu'ils permettent la construction de repères temporels et l'on peut aussi considérer avec Terwagne et Vanesse que les scripts ont une fonction éminemment pratique.

- Les albums de récit d'imagination portent des enjeux interprétatifs. Pour Terwagne et Vanesse ces albums vont permettre de développer les compétences interprétatives des enfants de l'école maternelle.

Ayant choisi de travailler sur les compétences de compréhension mais aussi d'interprétation des jeunes enfants, le support que nous utiliserons dans notre dispositif sera donc l'album de récit d'imagination, par opposition au récit du quotidien.

1.1.2 Qu'est ce qu'un album jeunesse?

1.1.2.1. Définition et description

C'est parce que progressivement l'image a pris une place de plus en plus importante dans le livre d'enfant et grâce aux avancées techniques dans la reproduction mécanique de ces images qu'émerge, vers la fin du 19^{ème} siècle, un nouveau genre, l'album. Selon Nières-Chevrel (2009), « *on peut dater de 1860 la naissance de ce qui va devenir l'album pour enfant au sens contemporain du terme* » (p.124) avec par exemple *La journée de Mademoiselle Lili* (Hetzel, 1862).

Qu'est ce qu'un album ?

Selon Nières-Chevrel (2009), si les éditeurs désignent globalement sous le terme album l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte, une deuxième définition de l'album est « *ces livres dont les effets de sens reposent sur les interactions du texte, de l'image, et du support, et qui sont ce que l'on appelle des "iconotextes"* » (p.124). Giasson (2000/2005) définit les albums comme des livres dans lesquels le texte et l'image sont inséparables: « *on ne peut donc comprendre le récit sans l'image et vice versa* » (p.49). Nous retiendrons la notion d'interactions entre le texte et l'image comme porteuses de sens, celle du support, c'est à dire le format (dimension des surfaces et proportion entre largeur et hauteur) nous semble moins pertinente, bien qu'elle permette une catégorisation des albums (format à la française, à l'italienne, petits formats...).

Les auteurs de ces formes hybrides sont, soit deux créateurs distincts, un écrivain et un illustrateur du texte qui travaillent souvent en collaboration, soit un seul créateur. Dans le premier cas, l'écrivain et l'illustrateur peuvent travailler ensemble autour d'un projet d'album mais souvent le texte produit est confié après coup à un illustrateur.

Giasson (2000/2005) note que la plupart des albums sont écrits pour être lus aux enfants et non pas lus par les enfants.

Qu'est ce que tourner la page ? Selon Nières-Chevrel (2009), c'est avancer dans le temps et dans l'espace : ce peut être « *au même endroit, mais plus tard* », « *plus tard et ailleurs* », « *au même moment et ailleurs* »..... *Les enchaînements narratifs s'inscrivent dans une*

succession temporelle (« avant/après ») qui est aussi une succession logique (« cause/conséquence »). » (p.133).

Combien de temps entre deux images ? Les informations relatives au temps et à la durée ne seront pas toujours énoncées clairement par le texte. Comme l'indique avec humour Nières-Chevrel : « *"Babar est dans son hamac ; on tourne la page : Babar a grandi. Il joue maintenant avec les autres enfants éléphants."* (*Histoire de Babar, le petit éléphant, 1931*). *Voilà, il a suffi de tourner la page pour que trois ans s'écourent et que le nourrisson se retrouve au jardin d'enfant!* » (p.134).

L'étude de la place de l'illustration est intéressante. Nières- Chevrel (2009) indique que la solution la plus simple consiste à placer le texte sur une page et l'image sur l'autre : « *La lecture occidentale s'effectuant de gauche à droite, c'est sur la page de droite que tombe notre regard quand nous ouvrons un livre. La page de droite....est celle que les typographes appellent "la belle page"* (p. 130). Elle constate ainsi que dans l'album, l'image (quand il n'y en a qu'une) ou la plus grande des images (quand il y en a plusieurs) occupe généralement cette "belle page"; toutefois texte et image peuvent aussi cohabiter sur une même surface, page unique ou double page, et il peut y avoir une seule ou plusieurs images sur cette même surface.

Notons par ailleurs que bien des albums n'ont pas de pagination, ce qui est source de complication pour le renvoi à telle illustration ou tel texte de l'album.....

La plupart des albums sont des albums narratifs dans lesquels l'image collabore le plus souvent avec le texte mais il aussi existe des albums sans texte : dans ce cas pouvons nous encore parler de littérature ? Le livre est un objet qui fut conçu, il y a bien longtemps, pour porter du texte ; l'image s'est très vite glissée dans les textes des manuscrits médiévaux mais en arriver à « *bouter le texte hors du livre* », selon l'expression de Nières-Chevrel (2009), comme dans certains albums narratifs (*L'Orage* d'Anne Brouillard, 1998), nous semble expulser ces livres du champs de la littérature ; peut être sont ils le support d'une lecture d'images ?

L'étude de la couverture du livre est aussi intéressante car son illustration peut « *reprendre une image intérieure (avec un possible effet d'insistance qui doit nous alerter) ou introduire*

une image supplémentaire » (Nières-Chevrel, p.134). Quant à la quatrième de couverture elle clôt ou relance le récit.....

Les contes traditionnels qui sont maintenant édités relèvent aussi de la catégorie album du fait de l'apport de l'illustration qui va induire des interprétations spécifiques du conte. Giasson (2000/2005) précise que le conte devient un album lorsque l'illustration n'a plus une fonction uniquement décorative, ce qui est actuellement le cas de la majorité des contes .

Les personnages des albums jeunesse sont des humains prioritairement des enfants mais aussi beaucoup d'animaux de toutes sortes, des animaux anthropomorphes qui ont pour partie une apparence animale, pour partie des attributs d'humanité que Nières-Chevrel (2009) décline ainsi : posture dressée, expressivité, vêtements et accessoires. Nous insisterons sur le critère de la parole qui vient humaniser l'animal. L'auteur émet l'hypothèse intéressante que l'animal occupe dans la fiction une fonction de détour et de mise à distance, l'écrivain pouvant avoir recours à l'animal anthropomorphe pour lui faire vivre des situations qu'il ne veut pas faire prendre en charge par des humains. Elle établit un lien entre le choix de l'animal et le projet narratif de l'auteur : mammifères et oiseaux pour les scènes familiales, animaux d'espèces différentes pour les histoires d'amitié, carnassiers (loup, renard....) pour les histoires où prédominent les thèmes de domination, d'agression et animaux à métamorphose (chenille, têtard...) pour le thème de la transformation du corps de l'enfant. Cette catégorisation pertinente nous semble devoir être nuancée car il existe dans la littérature jeunesse de nombreux loups ou renards symbolisant la gentillesse, la générosité...N'oublions pas non plus les nombreux personnages imaginaires que sont les monstres, les ogres, les fées...

C'est au milieu du 19ème siècle qu'apparaît le terme de littérature enfantine, auparavant on parlait de livres d'éducation puis de livres d'enfants. Nières-Chevrel (2009) indique que depuis 1974, les albums font partie de la catégorie littérature de jeunesse, il s'agit d'une littérature spécifique caractérisée par la cohabitation texte/image que nous allons étudier dans le paragraphe suivant.

1.2.2.2 Spécificité d'une double narration

La spécificité de l'album jeunesse mais peut être aussi sa complexité provient de sa

structure même texte/image car l'histoire que raconte le texte n'est pas tout à fait la même que celle que racontent les images. Le consensus s'établit autour de l'idée de double narration qui résulte de ce que Poslaniec (2002) nomme l'articulation texte/image tandis que Nières-Chevrel (2009) parle de l'interaction texte /image et crée les expressions de narrateur verbal et narrateur iconique qui correspondent à ce que Poslaniec nomme les deux narrateurs, l'un responsable du texte, l'autre des images. Selon ce dernier, « *ces deux narrateurs doivent trouver un modus vivendi qui se traduira soit par la soumission de l'un à l'autre (une forme de redondance ou d'insistance), soit par une forme d'affrontement (le texte ne raconte pas du tout ce que racontent les images ...), soit par un partage de la narration ...* » (p.183). Poslaniec note que ces trois formes de coopération entre le texte et les images cohabitent souvent dans le même album. Tauveron (2002) parle de redondance ou de tension subtile entre l'image et le texte. Nières-Chevrel (2009) note que lorsque l'auteur et l'illustrateur sont la même personne, celle-ci répartit de façon consciente ou non, les effets de sens entre son texte et ses images.

La lecture d'un album consisterait donc à mettre en rapport les informations distribuées respectivement par le texte et par l'image, l'écart entre texte et image portant la dynamique de l'album.

❖ Spécificités du texte et de l'image

Nières-Chevrel (2009) indique qu'il y a des informations qui ne peuvent passer que par le texte, par exemple les propos des personnages, leur dénomination, les liaisons logiques et temporelles, la durée, l'expression du virtuel, de l'hypothétique "*on dirait que tu serais*". L'image qui figure l'espace est inapte à figurer le temps mais elle réalise le virtuel, lui donne réalité: « *Ce sont les écoliers de Pef dans Moi, ma grand-mère ... (1978) qui s'inventent des grands-mères toutes plus splendides les unes que les autres* » (Nières-Chevrel, 2009, p.142). Poslaniec (2002) introduit la notion d'économie de narration pour indiquer qu'il est plus facile de représenter une action ou une relation entre deux personnages dans l'image qu'à travers le texte. Par ailleurs, l'image peut cacher une information en glissant celle-ci dans un espace décentré : Nières-Chevrel cite l'exemple de *Toc, Toc, Toc* (1982) de Tan et Yasuko Koide où la silhouette grise de l'ours dans le brouillard situé dans le coin gauche de la première double page passera certainement inaperçue mais sera convoquée à la fin de l'album par les propos de l'ours « *Aujourd'hui comme le brouillard était dense, je suis sorti pour voir si quelqu'un s'était*

perdu » (p.143).

L'image ignore la négation qui ne peut qu'être affirmée que par le texte.

Entre chaque image, il y a des blancs que le texte et le lecteur vont remplir.

1.1.3 Album jeunesse et littérature résistante

Poslaniec (2002) évoque la difficulté à clarifier le concept de littérature et déplore certaines simplifications réductrices : « *Quand on réduit la littérature au style, et la lecture à la compréhension, on ne procède pas autrement* » (p.10). Si pour Genette « *Je considère comme littéraire tout texte qui provoque chez moi une satisfaction esthétique* » (1991, cité par Poslaniec, 2002, p.60), la difficulté demeure puisqu'il n'existe pas d'instrument permettant de mesurer la beauté, le caractère esthétique d'une œuvre. Poslaniec note l'évolution des livres destinés aux jeunes considérant qu'ils sont entrés dans le champs de la littérature lorsqu'ils n'ont plus été conçus pour instruire et pour informer. Il considère que les albums jeunesse constituent une « *littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre les textes et les images* » (p.6).

Giasson (2000/2005) note l'évolution des théories littéraires depuis le début du siècle, indiquant qu'elles sont passées d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte pour en arriver aujourd'hui à une centration sur le lecteur. Dans les modèles centrés sur l'auteur, la tâche essentielle du lecteur était de découvrir le sens que l'auteur attribue au texte. Dans les modèles centrés sur le texte doté d'une signification déterminée, la tâche du lecteur sera de repérer l'intrigue et les principales figures de style. Le troisième courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte. Ce troisième courant qui insiste sur la réception du texte est le plus répandu actuellement mais Giasson indique « *qu'une centration uniquement sur le lecteur peut aussi conduire aux mêmes excès qu'une centration sur l'auteur ou sur le texte* » (p.13). Plusieurs auteurs proposent aujourd'hui de conjuguer la part du lecteur et la part du texte.

Nières-Chevrel (2009) différencie les textes univoques d'autres textes qui suscitent une invention renouvelée de la part du lecteur : « *Il y a littérature (quel que soit l'âge du destinataire) lorsqu'un texte ne s'épuise pas dès la première lecture, lorsqu'il résiste et que de nouvelles lectures - qu'elles soient de notre fait ou d'un autre - ouvrent de nouveaux réseaux*

de sens » (p.27). Elle fait référence à des œuvres d'une grande complexité qu'elle qualifie d'authentiques chefs d'œuvres pour les petits enfants.

Cette conception de littérature résistante est aussi portée par Tauveron (2002) qui parle d'une littérature problématique qui construit délibérément des zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle. Selon elle, « *Cette littérature là, lieu textuel d'une incompréhensibilité programmée, existe dans la littérature jeunesse comme ailleurs* » (p.17).

Il y a consensus (Poslaniec, 2002 ; Tauveron, 2002 ; Eco, 1985) pour dire que le récit de fiction littéraire est constitutivement lacunaire et que c'est le lecteur qui va donner sa forme ultime au texte en imaginant une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis, soit dit autrement, c'est le lecteur qui vient achever l'œuvre. Face aux blancs du texte ou des images, le lecteur va faire appel à son imagination, à ses souvenirs, ses références pour construire le sens de l'histoire : « *C'est ainsi que le lecteur devient co-énonciateur de l'œuvre* » (Poslaniec, 2002, p.70). Eco (1985) parle de la nécessaire coopération du lecteur pour remplir les espaces de non-dit.

Le lecteur va donc remplir ces blancs selon sa subjectivité et cette structure ouverte de l'œuvre littéraire permet de produire des interprétations toujours nouvelles mais qui s'inscrivent dans certaines limites, c'est ce que nous allons envisager maintenant.

1.1.4 Album et interprétation

1.1.4.1 La question de l'interprétation de l'œuvre littéraire

Un consensus (Bruner, 1996/2008 ; Eco, 1992/2002 ; Ferrier, 2009 ; Poslaniec, 2002 ; Tauveron, 2002) s'établit autour de l'idée que tout œuvre littéraire doit être interprétée par le récepteur mais que toutes les interprétations ne sont pas recevables.

Selon Tauveron (2002), il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui lit ; la lecture littéraire est un acte d'appropriation mais il existe des appropriations légitimes qui seront reconnues par la communauté interprétative et des appropriations abusives. Elle illustre son propos à travers une citation de Kerbrat-Orecchioni (1986) : « *s'il existe plusieurs lectures raisonnables possibles d'un texte, certaines de ces lectures sont*

meilleures que d'autres et il en est qui sont carrément mauvaises : les contresens, les erreurs de calcul interprétatif, ça existe » (p.31).

Selon Poslaniec (2002), si les interprétations sont en principe infinies, elles doivent être à la fin testées sur la cohérence textuelle. Il image ainsi le processus interprétatif : « *La machine interprétative est lancée » (p.78).*

Bruner (1996/2008) s'est beaucoup intéressé à la question de l'élaboration des significations et donc à l'interprétation des textes, des récits, des histoires. Selon lui, la compréhension d'un fait précis n'est juste ou erronée que du seul point de vue de la perspective adoptée mais « *la pertinence d'une interprétation traduit certaines règles qui touchent à la cohérence, à la compatibilité et au système de preuve. Tout n'est pas possible. Il existe des critères intrinsèques de pertinence, et la possibilité d'interprétations différentes ne les autorise pas toutes également » (p.29).* Par exemple la cause d'un événement ne peut se situer un siècle après cet événement.

Ferrier (2009) indique qu'une connaissance de l'intention de l'auteur ne peut contraindre le lecteur à une interprétation déterminée car « *Malgré toutes les limitations et les restrictions, la lecture demeure toujours un acte créateur et rebelle » (p.130).* Mais soucieux de limiter les contresens, il fait appel à Eco (1992/2002) qui a consacré un livre à cette question de l'interprétation et de la surinterprétation.

Eco étudie la dialectique entre les droits des textes et les droits des interprètes. Il s'inscrit en faux contre certaines théories critiques selon lesquelles « un texte n'est qu'un pique-nique où l'auteur apporte les mots et les lecteurs le sens » (p.22). Pour lui la notion de sémiosis illimitée ne signifie pas absence de norme de l'interprétation. « *Interpréter un texte, cela veut dire pourquoi ces mots peuvent faire des choses diverses (et non pas d'autres) en étant interprétés comme ils le sont » (p.22).* Eco dit mettre les interprétations des lecteurs sous le contrôle du texte comme tout cohérent. Eco va jusqu'à imaginer que dans certains cas, l'auteur pourrait dire : « *Non, je n'ai pas voulu dire cela, mais je dois reconnaître que c'est ce que le texte dit, et je remercie le lecteur qui m'en a rendu conscient. »(p.66).*

Pour conclure, je dirai qu'un texte peut avoir de nombreux sens mais pas n'importe quel sens et que le garde-fou est la cohérence de la totalité du texte.

1.1.4.2 L'interprétation dans l'album jeunesse: explicite, implicite, intertextualité et intericonité

Selon Nières-Chevrel (2009), « *Dans un album abouti, tout contribue à faire sens. Chaque élément est éclairé par la totalité et contribue à éclairer cette totalité, dans ce va-et-vient que la critique allemande appelle depuis le XIX^{ème} siècle le "cercle herméneutique"* » (p.144). Le processus interprétatif va s'appuyer essentiellement sur l'interaction texte/image.

Nous avons mentionné précédemment trois formes différentes de coopérations entre le texte et les images (redondance, affrontement ou partage) souvent présentes dans un même album. Cette coopération texte/image joue sur l'explicite et l'implicite.

« *L'explicite, c'est ce que dit le texte ou montre l'image. L'implicite du texte ce sont les blancs, mais aussi ce qui est suggéré par la polysémie du langage, ou les éléments intertextuels.* » (Poslaniec, 2002, p.183). L'implicite de l'image c'est la discontinuité des images, ce sont les blancs entre deux images où quelque chose se passe qui n'est pas illustré. La polysémie du langage, par exemple l'ambiguïté d'une formulation ou les homonymes, correspond à la polysémie de l'image, par exemple l'ambiguïté d'une attitude.

Poslaniec note la nécessité d'une culture commune entre le l'écrivain et le lecteur pour que lecteur perçoive une référence intertextuelle. Selon lui, une partie de l'intertextualité est accessible aux jeunes, alors qu'une autre partie semble plutôt réservée aux adultes. Il donne l'exemple d'une intertextualité mise à la portée des enfants : l'album de Nick Ward (2001), *Un loup derrière la porte* dans lequel plusieurs personnages poursuivis par le loup viennent frapper à la porte de la maison des ours : une petite chèvre, trois petits cochons, le Petit Chaperon rouge..... « *Toutes les références étant des références aux contes ou assimilés, elles sont à la portée des jeunes lecteurs* » (p.167).

Pour Poslaniec, l'intericonité fonctionne, dans les albums, pour les images de la même façon que l'intertextualité dans le texte. Il illustre la notion d'intericonité à travers l'album *Le Tunnel* d'Anthony Browne (1989) dans lequel seules les images permettent de faire référence au *Petit Chaperon rouge*, alors qu'il n'en est en apparence pas question dans l'histoire : à la 4^{ème} page, le frère, déguisé en loup s'amuse à effrayer sa sœur ; à une patère est accrochée

un chaperon rouge.....Plus loin les arbres prennent les formes d'un panier contenant une galette..... « *Cette forme d'intericonité met en relation la frayeur de l'héroïne du Tunnel, et celle de la victime du conte* » (p.168). Il pourra là aussi être intéressant de voir si l'intericonité est à la portée de l'enfant ; ainsi dans *Tout change* d'Anthony Browne (1990) on reconnaît dans une image la *Chambre de Vincent Van Gogh*, mais ce clin d'œil ne s'adresse -t-il pas plus au lecteur adulte qu'à l'enfant ?

L'enfant va donc s'appuyer à la fois sur l'implicite et l'explicite du texte et de l'image pour élaborer un sens du récit, plusieurs interprétations seront possibles mais pas toutes. Poslaniec (2002) illustre ce travail interprétatif nécessaire de l'album *Poussin Noir* de Rascal (1997) : à la fin de l'histoire, Poussin Noir qui est à la recherche de ses vrais parents aperçoit deux silhouettes sombres et pense avoir retrouvé son père et sa mère. Le texte final est « *Viens vite mon poussin, nous t'attendons* ». Mais que va-t-il se passer quand le héros découvrira les loups ? car l'album ne dit rien sur les intentions des loups et la littérature jeunesse regorge de gentils et de méchants loups. C'est donc au lecteur de conclure l'histoire.

1.1.5 Interprétation et/ou compréhension de l'album ?

C'est une question complexe car les auteurs traitant de littérature jeunesse ne différencient pas toujours les deux notions.

Ainsi Brigaudiot (2000) parle d'histoires difficiles à comprendre, la **compréhension** de l'album de fiction étant une tâche-problème à résoudre avec les élèves. Elle rapporte que les enfants de petite section ont eu beaucoup plus de difficultés à comprendre l'album *Le chien Bleu* de Nadja que l'album *Bon appétit Monsieur Lapin* de Boujon, ce dernier comportant une intrigue simple. Mais lorsqu'elle rend compte d'une situation didactique, dont la visée est la lecture/compréhension en moyenne section, elle rapporte qu'un enfant parle d'un loup dans l'histoire de *Bébés chouettes* de Waddel et Benson alors qu'il est question d'un renard dans l'album : « *Il est parti sur une **interprétation** de [lu] , qui est la prononciation du prénom du plus jeune des bébés chouettes et qui se sonorise de la même façon que « loup »* (p.103). On entrevoit déjà là que les domaines de la compréhension et de l'interprétation sont interdépendants, ce qui vient complexifier l'analyse .

Ferrier (2009) s'intéresse au rapport entre le niveau de vocabulaire et la compréhension de

l'album par l'enfant. Il considère que le vocabulaire de la littérature jeunesse doit être accessible mais non forcément pauvre car, si un enfant ne connaît pas autant de mots qu'un adulte, le manque de vocabulaire n'est pas réductible au jeune public. Prenant appui sur les études sociologiques qui ont isolé trois variables principales pour expliquer les variations en matière de connaissance du vocabulaire : l'âge, les conditions économiques et le sexe, il indique : « *Les conditions socio-économiques peuvent participer en premier lieu de la pauvreté sémantique des personnes* » (p.155).

Selon Ferrier, dans un texte pour enfants tous les mots n'ont pas besoin d'être connus pour que l'enfant se laisse prendre par la narration. Il fait référence au dessin humoristique de Quino sur ce sujet dans lequel Mafalda voit son père rechercher un mot dans le dictionnaire puis le refermer et commente « *A ce rythme là, tu ne sauras jamais comment cela finit* » (p. 193). De toute façon notre connaissance des mots d'une langue, si étendue soit elle, reste partielle : « *Il est nécessaire de **comprendre** le texte pas (tous) les mots* » (p.210). Ferrier rapporte que Beatrix Potter, mettant en avant le désir et le besoin d'apprendre des choses nouvelles des enfants, introduisait délibérément un mot difficile dans chacun de ses récits.

Terwagne et Vanesse (2008) qui s'appuient sur les travaux de Trabasso et Rodkin (1994) notent l'évolution de la mise en mots de l'enfant face à l'album : il désigne entre 1 et 2 ans, il décrit entre 2 et 3 ans, puis il interprète : « *Les enfants passent de la désignation et description d'éléments, d'états et d'action isolées à l'organisation temporelle d'actions qui sont intégrées de façon pertinente dans un contexte interprétatif* » (citation p. 24).

Terwagne et Vanenesse indiquent qu'ils visent à développer chez l'enfant des stratégies de **compréhension** de texte, mais dans le même paragraphe ils disent chercher à faire émerger les **interprétations** narratives.....

Tauveron (2002) définit la compréhension par la capacité de l'enfant à résumer l'intrigue de l'album: « *Pour pouvoir manifester sa compréhension, c'est à dire résumer l'intrigue.....* » (p.32). Plus largement, elle indique que comprendre un récit c'est pouvoir identifier les personnages, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. Elle remarque que, dans certains cas, il n'y a pas plusieurs manières de comprendre l'album et que les problèmes de compréhension non programmés n'ont de solution que consensuelle.

Dans les autres cas, l'interprétation précède la compréhension. Selon elle, les problèmes de compréhension de l'histoire liés aux blancs, aux effets de polyphonie peuvent accepter plusieurs solutions et ne peuvent donc se résoudre sans qu'au préalable ait été résolu le problème d'interprétation. Elle fait référence à l'album *Un loup trop gourmand* de Keiko Kasza où pour comprendre l'histoire, il faut l'interpréter en choisissant entre 2 hypothèses, soit le loup renonce, sous la pression des événements à son but initial qui était de manger la poule, soit le loup reformule ce but et envisage de dévorer ultérieurement la poule et sa couvée. La difficulté de l'interprétation est liée au fait que nous n'avons pas accès à la conscience du loup et donc à ses intentions futures.....

Tauveron considère qu'il existe une littérature (notamment des albums jeunesse) qui construit délibérément des zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle qui vont obliger le lecteur (ou le récepteur) à faire un travail d'interprétation.

Pour Tauveron «**comprendre et interpréter** sont deux opérations dialectiquement articulées..... » (p.21).

Pour Bruner, la compréhension d'un récit nécessite de saisir les intentions et les attentes des protagonistes, le moteur d'un récit étant généralement que ces intentions ont été contrariées par les circonstances (2002/2010, p.19). Il définit les neuf universaux des réalités narratives et s'interroge : « *Que veut-on dire lorsqu'on dit que la compréhension des récits est herméneutique ?* » (1996/2008, p.171). Il fait référence aux théoriciens de la littérature parmi lesquels Taylor (1985) selon lequel nous n'avons recours aux procédures herméneutiques que lorsqu'un texte est « *confus, incomplet ou flou* » (p.172). Or l'album jeunesse est par définition lacunaire (blancs du texte, blanc entre les images). Bruner considère que nous avons davantage conscience de verser dans le monde interprétatif dans ces circonstances précises. Il relie interprétation et compréhension : « **Le but de l'interprétation, c'est de comprendre....** ». (p.115).

Selon Bruner (1986/2008), la compréhension d'une histoire nécessite de relier deux paysages :

« ...l'histoire doit réussir à construire simultanément deux paysages. Le premier est celui de l'action ; l'agent, l'intention ou le but, la situation, l'instrument, toutes choses que l'on pourrait considérer comme la "grammaire" de l'histoire. L'autre paysage est celui de la conscience : que savent ceux qui y sont impliqués, que pensent-ils, que sentent-ils ? Qu'est ce

qu'ils ignorent, ne pensent, ni ne savent ? » (p.30).

Giasson (2000/2005) indique que pour comprendre un texte le lecteur doit combler ce que l'auteur a laissé d'implicite, la compréhension serait donc postérieure à l'interprétation. Elle introduit une notion intéressante pour définir les processus d'interprétation et de compréhension en faisant référence à Vanderdorpe (p.17) qui différencie comprendre et interpréter selon le degré de conscience du lecteur :

*« Si ce dernier a une pleine notion des relations qu'il établit entre les données pour en extraire le sens, des vides qu'il est obligé de combler et des incertitudes inhérentes à ces opérations, il est en train d'**interpréter**. Ce travail ne se met en marche que si le texte oppose une résistance, qu'il ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou qu'il exige la convocation de savoirs contradictoires. Si au contraire, des relations de sens s'établissent facilement, à l'aide de processus automatique, sans obliger le sujet à des effectuer des calculs conscients, celui-ci dira qu'il **a compris**... » (1992a, p.162).*

Pour Giasson, le degré d'interprétation d'un texte varie aussi avec l'âge du lecteur.

Selon Poslaniec (2002), la représentation de l'enfant qu'ont les auteurs est à prendre en compte. En effet, si l'on considère l'enfant comme un réceptacle passif (postulation fermée), celui ci devra extraire le sens de l'album, c'est à dire comprendre et non interpréter, et lui seront donc proposés des éléments explicites. Au contraire, la représentation d'un lecteur actif (postulation ouverte), capable de se faire co-énonciateur, va conduire l'auteur à laisser l'enfant construire la signification et à interpréter. On a ici un éclairage pertinent entre les 2 notions que nous résumerons ainsi : si l'enfant extrait le sens de l'album, c'est le processus de **compréhension** qui est activé, s'il construit le sens de l'album, c'est le processus d'**interprétation**. Pour Poslaniec, si historiquement la postulation ouverte a pris le pas sur la postulation fermée, l'affrontement entre les deux tendances demeure.

Boiron et Bensalah (2006), définissent clairement ce qu'elles entendent par la **posture d'interprète** qui n'est pas seulement la capacité de restituer le récit (on est là plus dans le domaine de la compréhension de l'histoire) mais concerne la façon dont le lecteur s'approprie le contenu narratif. Il s'agirait pour l'enfant de saisir l'implicite du texte ou de ce que Bruner (1996) nomme " *l'arrière – plan présuppositionnel*" qui aide à " *déclencher l'interprétation*".

Dans un autre article (2006), Boiron définit la capacité interprétative comme **le résultat d'un processus** : « *l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme un moyen de développer des conduites réflexives qui aident les enfants à se construire une posture d'interprète* ». Nous retiendrons ici cette notion de l'interprétation définie comme un processus en construction.

En résumé, nous retiendrons d'une part la notion **de dialectique entre les opérations de compréhension et d'interprétation**, plutôt que l'idée que l'interprétation serait antérieure à la compréhension car il existe plusieurs niveaux de compréhension et d'interprétation d'un album et une compréhension plus fine va nécessiter un travail d'interprétation approfondi : on pourrait parler d'aller retour entre les processus d'interprétation et de compréhension ce qui renverrait à la notion de dialectique introduite par Tauveron (2002). D'autre part, nous retiendrons l'idée de Vanderdorpe (1992) selon lequel la compréhension d'une histoire, lorsqu'elle est immédiate, se fait de façon inconsciente alors que l'interprétation du texte (que l'on pourra d'ailleurs élargir à l'interprétation de l'illustration dans les albums jeunesse) qui s'appuie sur des indices, favorise la prise de conscience du processus interprétatif par le sujet.

1.1.6 Le récit, définitions et enjeux

Ayant choisi dans notre étude de travailler sur les albums portant un récit d'imagination, il convient de s'interroger sur la définition et sur les enjeux du récit.

1.1.6.1 Définitions du récit

Le récit (Dictionnaire de la langue française, Wictionnaire) est défini comme la narration orale ou écrite d'un fait, d'un événement, d'une histoire inventés ou réels.

D'après Terwagne et Vanesse (2008), le texte narratif porte le récit et « *le verbe "narrer" vient du latin (g)narrare, qui signifie bien sûr raconter, mais dont la racine gnarus évoque surtout « celui qui sait » (par opposition à ...l'ignarus) » (p.8)* ; l'étymologie viendrait ici appuyer l'idée de Bruner selon lesquels les récits relèvent d'une pensée et d'un savoir aussi sérieux que ceux du domaine logico-scientifique : « *L'importance du récit est aussi essentielle pour la cohésion de notre culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie d'un individu* ». (Bruner, 1996, p.59, cité par les auteurs). C'est en effet sous forme d'histoires que se transmettent nos croyances les plus profondes (mythes, légendes..) et que se construit notre

personnalité. Selon Terwagne et Vanesse, « ...les récits d'imagination des albums jeunesse sont construits dans leur plus grande partie sur des motifs, des séquences narratives qui ne se contentent pas de décliner des actions entièrement prévisibles, mais se présentent comme des énigmes, des problèmes dont la résolution reste ouverte ». (p.73).

Bruner s'est beaucoup intéressé au récit : en 1986, il indique que « le récit est par excellence l'outil de construction de la culture » (p.8) et le titre d'un de ses derniers ouvrages (2002) « Pourquoi nous racontons nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité » synthétise sa conception du récit. Dans ce dernier ouvrage, Bruner étudie les récits littéraires, les récits de justice et les récits autobiographiques. Selon l'auteur, il ne peut y avoir de récit sans la *péripétéia* : « La péripétéia où les circonstances connaissent un brusque renversement, va subitement transformer une suite d'événements en récit » (p.8). La rupture est nécessaire à la dynamique du récit : « La dynamique du récit ne se déclenche que lorsqu' apparaît une rupture dans la banalité : il faut alors y faire face, la maîtriser, ramener les choses dans leur sillon familier. » (p.79) . Le récit littéraire va introduire de l'étrange dans ce qui est ordinaire, familier sous la forme d'un événement imprévu, une « brèche » ; l'histoire s'achèvera lorsque les personnages seront parvenus à une résolution du problème. Selon l'auteur, les histoires agissent simultanément dans 2 univers, l'univers de l'action et l'univers de la conscience où interviennent les pensées, les sensations et les secrets des protagonistes. Par ailleurs, il considère que « le récit peut être analysé et décrit en tant que mode « logique » et « scientifique » d'organisation du savoir » (1986/2008, p.8).

1.1.6.2 Les enjeux du récit

❖ la cohésion d'une culture et la structuration de l'individu

Bruner (1996/2008) considère que c'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers et que c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action. Il note que dans les cultures indigènes, « "raconter" et "montrer" sont des activités aussi universellement humaines que parler » (p.36) à travers lesquelles se construisent la transmission de la culture.

Pour Bruner (2002/2010), une caractéristique importante du récit est la *coda*, évaluation rétrospective du récit : « Qu'est ce que cela peut bien vouloir dire ? » (p . 21). Les histoires

nous procurent ainsi des modèles du monde. L'auteur constate que « ...*grâce au pouvoir régulateur de la culture, nos plans se réalisent en général sans grande surprise. Et c'est notre don pour le récit qui nous permet de donner un sens à ce qui déroge à nos plans* » (p.28). Les récits pourraient donc constituer une arme de défense contre les surprises de la vie. Le goût de l'homme pour le récit viendrait de ce qu'il lui donne le moyen de se raconter ce qui n'a pas fonctionné dans un plan et de revenir sur les espoirs déçus. Raconter des histoires serait intimement lié, voire constitutif de la vie culturelle. Les ruptures survenues dans l'ordre habituel des choses une fois domestiquées par le récit porteraient ainsi le sceau d'une culture et la vitalité d'une culture reposerait sur sa capacité dialectique à concilier les points de vue opposés, c'est à dire les récits qui s'opposent. (p.80).

Bruner considère que le don de raconter des histoires caractérise l'homme autant que la station debout ou l'opposition du pouce à l'index, le Moi serait le résultat de nos récits (p.77). Il s'appuie sur l'identification d'un dysfonctionnement neurologique appelé la dysnarrative qui affecte la capacité à raconter ou à comprendre les histoires avec la perte à peu près complète de la capacité à lire dans l'esprit des autres, à lire ce que les autres pensent, sentent et même voient. Les patients qui en souffrent auraient perdu toute idée d'eux-même et de l'autre. (Eakin, 1999, cité par Bruner). Selon Young et Saver (1995), « *les individus qui ont perdu leur capacité à raconter ont perdu leur Moi* » (cité par Bruner, p77).

Boris Cyrulnik (1999 p. 106) note l'étrange besoin et l'étrange plaisir de faire de sa vie un récit : « *Tous les chagrins sont supportables si l'on en fait un récit* » (H. Arendt, 1961, cité par Cyrulnik, p.106)). Bruner (2002/2010) note aussi qu'en psychiatrie il s'agit de « *d'aider le patient à raconter les histoires qui lui permettront d'aller mieux* » (p.14).

La capacité à produire un récit sur sa vie et sur celle d'autrui permettrait donc la structuration du Moi et aurait une fonction réparatrice.

❖ **La construction du langage**

Bruner (2002/2010) constate que les enfants entrent très tôt dans le monde du récit, particulièrement sensibles, voire attirés, comme les adultes, à tout ce qui est inattendu. Étudiant le cas d'une enfant Emmy, âgée de presque 3 ans et enregistrée en situation de soliloque où elle se raconte sa journée le soir dans sa chambre, il considère avec ses collègues que les progrès qu'elle réalise dans la maîtrise du langage étaient conduits par une sorte de pulsion narrative : « *Tout se passait comme si sa sensibilité narrative guidait sa recherche des*

formes syntaxiques adéquates » (p.32) .

❖ **L'Éducation**

Selon Bruner (1996/2008), « *un système éducatif doit aider ceux qui grandissent dans une culture à y trouver une identité, sinon ils avancent en trébuchant dans la quête de la signification* » (p.61) ; or pour l'auteur ce n'est que par le mode narratif que l'on peut construire une identité et trouver une place dans sa propre culture. C'est pourquoi il préconise que les écoles doivent cultiver, nourrir le mode narratif et cesser de le prendre pour une chose acquise.

« *Comment se fait-il qu'à l'école on n'enseigne pas aux enfants le concept de péripétieia, au même titre qu'on leur apprend la notion d'hypoténuse, pourtant infiniment moins magique ?* » (2002/2010, p.8).

Pour conclure avec Bruner : « *Nous comprenons enfin que le récit est une affaire sérieuse....* » (2002/2010, p.94).

1.2 L'apprentissage social et culturel

1.2.1 Comment apprend-on ? Les différentes théories sur l'apprentissage

Toute pratique enseignante repose sur des présupposés plus ou moins conscients, elle concrétise les conceptions de l'apprentissage implicites ou explicites de l'enseignant (IREM de Toulouse).

Dans la réalité des structures d'enseignement, les différentes représentations de l'apprentissage peuvent coexister, l'une ou l'autre pouvant être dominante.

On peut actuellement repérer trois grands courants relatifs aux théories de l'apprentissage :

1.2.1.1 Le modèle transmissif

Il est l'héritier des pédagogies traditionnelles et fonctionne souvent comme une représentation spontanée. L'apprentissage serait un enregistrement en mémoire du savoir exposé par l'enseignant. On présuppose « une tête vide » de l'élève qui écoute attentivement .

Les limites de ce modèle ont été décrites par plusieurs auteurs notamment Bachelard (La formation de l'esprit scientifique, 1938) selon lequel quelque soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte : « *La compréhension s'acquiert contre une connaissance antérieure en détruisant des connaissances mal faites* ».

1.2.1.2 Le modèle behavioriste ou comportementaliste

Ce courant est né au début du vingtième siècle aux Etats-Unis. Le behaviorisme a étudié le comportement de l'animal et de l'homme objectivement observables. L'apprentissage est défini comme la capacité à donner la réponse adéquate à un stimulus donné ; il s'agit donc d'un processus assez mécanique : les bonnes réponses sont récompensées donc renforcées, les mauvaises réponses sont sanctionnées donc abandonnées. On parle d'apprentissage par conditionnement opérant selon la théorie élaborée par Skinner (1904-1990).

Limites de ce modèle : Le modèle behavioriste a permis des progrès dans la connaissance des mécanismes élémentaires d'apprentissages simples, mais il constitue une réduction de la réalité. Il ne permet pas de rendre compte d'apprentissages complexes comme celui de l'acquisition de la lecture. L'élève est considéré comme un simple exécutant et l'apprentissage relève plus du dressage : « *L'influence de ce modèle demeure grande dans notre système éducatif, ainsi l'enseignement assisté par ordinateur en est fortement imprégné* » (IREM de

Toulouse). Bruner (1983) relève avec pertinence que « *la plupart des théories de l'apprentissage se sont appuyées sur des méthodologies d'une nature implicitement individualiste. Un rat solitaire est introduit dans un labyrinthe pour trouver seul son chemin. On sait grâce aux études éthologiques que les rats échangent une grande quantité d'informations au sujet de l'habitat qu'ils partagent. Il n'en paraît rien dans la littérature.....Que le même biais individualiste existe dans les études sur l'apprentissage dans notre espèce est bien plus extraordinaire, compte tenu de notre investissement culturel dans la famille, l'école, le groupe des pairs et de notre capacité à représenter le monde à nous même et aux autres à travers le langage* » (p.9).

Actuellement, la grande majorité des travaux de didactique s'écartent de la conception transmissive ou béhavioriste.

1.2.1.3 Les modèles constructivistes

Dans l'approche constructiviste, « *la réalité est fabriquée, elle n'est pas découverte* » (Goodman, cité par Bruner, 1996/2008, p.36).

Le modèle constructiviste a mis en lumière l'importance de l'interaction dans l'apprentissage. Piaget l'a décrit comme le fruit de l'interaction entre le sujet et son environnement physique tandis que Vygotski , Bruner et Doise et Mugny, dans le courant de l'apprentissage social, considèrent que les interactions sociales sont primordiales dans l'apprentissage.

❖ Le constructivisme individuel de Piaget

L'influence de Piaget, fondateur de l'épistémologie génétique, est considérable en psychologie cognitive. Pour Piaget (1967, *La psychologie de l'intelligence*), biologiste de formation, le développement cognitif est en continuité avec le développement biologique. Les étapes de ce développement suivent un ordre constant et sont nommées stades (stade sensori-moteur, stade pré-opératoire, stade des opérations concrètes, stade des opérations formelles). La pensée devient de plus en plus logique.

Limites de ce modèle : Chez Piaget, le développement de l'intelligence semble automatique. On ne peut vraiment l'accélérer et tout le monde (hors pathologie grave) atteint le stade des opérations formelles. Les différences entre individus ont un rapport avec l'hérédité biologique : « *Certes il y a un facteur héréditaire dans le fonctionnement de*

l'intellect, en ce sens qu'on a jamais pu élever le degré d'intelligence d'un individu même moyen ou débile » (Piaget, 1974, cité par Doise et Mugny, 1981, p.11).

Doise et Mugny considèrent que les conceptions piagésiennes du développement cognitif « *rejetent explicitement l'éventualité d'une intervention causale du social dans le cognitif* » (1981, p.15). Pourtant Piaget a conscience des limites de cette conception : « *L'intelligence humaine se développe, chez l'individu, en fonction d'interactions sociales que l'on néglige en général beaucoup trop* » (1967, *Biologie et connaissance*, p.260). Mais pour lui, l'apprentissage reste une relation privée entre un sujet, les objets, la tâche et le problème. Les relations sociales entre pairs ou avec un éducateur ne semblent pas prééminentes dans le développement cognitif : on voit mal la place de l'enseignement dans ce développement.

❖ **Le modèle socio-constructiviste ou l'apprentissage social et culturel**

Ce courant se caractérise par l'importance que les auteurs accordent aux interactions sociales, moteur essentiel du développement et des apprentissages. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue nécessairement dans un cadre social : « *La vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel* » (Vygotski, 1997),

C'est ce modèle où l'enseignant n'est plus celui qui transmet les connaissances sous la forme d'un exposé, mais celui qui aide l'enfant à les construire au cours des interactions didactiques, que nous choisissons pour notre recherche : nous allons donc présenter les points de vue des principaux auteurs de ce courant de l'apprentissage social et culturel.

Nous illustrerons le choix de notre cadre théorique par une citation de Bruner à propos de Vygotski (1983, p.8) : « *C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture* ».

1.2.2 L'apprentissage social et culturel

1.2.2.1 Vygotski et le concept de zone proximale de développement

Vygotski (1997) considère que le langage sert d'outil d'appropriation tant du point de vue de l'attribution du sens que du point de vue de du développement des fonctions cognitives.

On trouve chez Vygotski (p.350 à 360) deux notions qui éclairent ce qui se construit dans cette interaction langagière : l'imitation et « *zone proximale de développement* » (ZPD) définie comme « *l'écart entre ce qu'un individu est capable de réaliser intellectuellement seul à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui.*

« *L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction C'est pourquoi la zone prochaine de développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement ... Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser* ». Mais l'auteur nous met en garde : « *On ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation* ». Ce processus d'apprentissage social permet donc à l'individu d'entrer, grâce à la collaboration d'un partenaire plus expert que lui dans des opérations mentales de haut niveau, de développer les opérations de la pensée verbale avant de les intérioriser.

1.2.2.2 Bruner, un des fondateurs de la psychologie culturelle

Pour Bruner, l'adulte est un médiateur de la culture. Il considère que « *l'activité d'un être humain n'est jamais isolée, jamais menée sans assistance même lorsqu'elle a lieu dans notre tête : nous sommes la seule espèce qui enseigne que ce soit dans les classes, au sein de la famille, dans un contexte professionnel ou ailleurs* » (1996/2008, p.7).

L'enseignant est défini comme « *un guide pour la compréhension, quelqu'un qui vous aide à découvrir par vous même* » (p. 9). Bruner s'est beaucoup inspiré des travaux de Vygotsky et a introduit la notion d'étayage ; il fait de la médiation humaine un élément déterminant et pose la nécessité de l'échange verbal pour extérioriser les processus mentaux : « *Considérons maintenant le langage comme une sorte d'outil, peut être l'outil le plus avancé que nous ayons. Que sous-entend ce point de vue ? Nous voudrions suggérer que le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales* (1983, p.285). Pour Bruner, l'expert offre au novice une collaboration ajustée à la zone de proche développement, définie par Vygotski, de manière à le conduire

vers un niveau de compétence supérieur à celui qu'il maîtrise déjà. Dans cette collaboration, l'adulte expert pratique vis-à-vis de l'enfant un étayage soutenu fondé sur les interactions de tutelle qu'il décrit ainsi : enrôlement, simplification de la tâche, maintien de l'orientation (objectif et motivation), signalisation des caractéristiques déterminantes (faire comprendre les écarts), contrôle de la frustration, démonstration ou présentation de modèles de solution pour la tâche (1983, p.277 à 279) . Pour Bruner (1986/2008), le modèle d'apprentissage inspiré de Vygotski est celui de Socrate guidant dans un dialogue par ses questions le jeune Ménon dans les arcanes de la géométrie ; il parle de « *tutorat socratique* » (p.159). Mais Bruner (1996/2008) met aussi l'accent sur l'importance des pairs dans la construction des apprentissages : « *les apprenants s'aident les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes* » (p.7). L'enseignant est présent mais il n'a plus le monopole de la transmission du savoir : « *...la classe peut être repensée pour en faire une sous -communauté de ce type où des apprenants entrent dans cet échange mutuel et où l'enseignant orchestre les choses* » (p.38). Les pratiques varient selon la matière enseignée.

1.2.2.3 Bandura et l'apprentissage vicariant

Bandura (1976/1980,) est l'un des théoriciens de l'apprentissage par l'observation et imitation de modèles compétents qui apparaît très tôt chez l'enfant. Il a défini l'apprentissage vicariant :

« *En réalité, pratiquement tous les phénomènes d'apprentissage par expérience directe surviennent sur une base vicariante, c'est à dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend en effet les individus capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d'essais et d'erreurs* » (p.19/20).

L'observation d'autrui sert de guide pour l'action. L'apprentissage par modelage permet aux individus d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles mais ne dispense pas de l'expérience directe de l'apprentissage (accomplissement d'une action et expérience de ses conséquences). L'apprentissage par observation met en œuvre chez les sujets des processus attentionnels, des processus de rétention (les patrons de réponses doivent être représentés en mémoire sous une forme symbolique imagée ou verbale), des processus de reproduction motrice et des processus motivationnels : « *il y a plus de chance que les gens adoptent un comportement si les*

résultats du comportement ont de la valeur que s'il aboutit à des effets non renforçants ou punitifs » (p.34).

Bandura indique que sa conception de l'imitation diffère de celle de Piaget selon lequel au stade sensori-moteur « *les enfants ne peuvent imiter des réponses qu'ils n'ont pas d'abord accomplies spontanément parce qu'une action ne peut être assimilée si elle ne correspond pas à un schème préexistant (p.36).*

Dans la partie consacrée au modelage créatif, Bandura met l'accent sur l'intérêt de présenter des modes de pensée divergents, rejoignant ici le concept de conflit socio-cognitif de Doise et Mugny : « *Les gens qu'on expose aux modes de pensée divergents deviennent effectivement plus innovateurs que ceux que l'on expose à des modèles qui se comportent d'une façon conventionnelle et stéréotypée » (p.51).*

1.2.2.4 Doise et Mugny et l'interactionnisme social

Doise et Mugny (1981) décrivent leur conception du développement cognitif comme interactionniste et constructiviste : «..... *certaines interactions socialesentraînent le développement d'une nouvelle organisation cognitive » (p.34).* Les auteurs considèrent que l'on passe d'une psychologie bipolaire (égo-objet) à une psychologie tripolaire (égo-alter-objet) (p.172). Dans la lignée de Vygotski, leurs recherches visent à montrer à travers une vingtaine d'expériences « *comment la participation des enfants à certaines interactions sociales a provoqué chez eux un progrès cognitif » (p.39) ; cette interaction sociale se situe entre les enfants mais aussi entre enfant et adulte. C'est dans ce cadre qu'ils ont élaboré la notion de conflit socio-cognitif. Si Piaget a proposé une théorie de l'équilibration selon laquelle l'enfant réagit aux perturbations provenant des conflits entre ses propres réponses, cette perturbation permettant le développement vers un équilibre de niveau supérieur, Doise et Mugny mettent l'accent sur la nature sociale de cette perturbation : « En effet, quand autrui introduit fermement une centration opposée à celle de l'enfant, celui-ci ne se trouve pas face à un conflit de nature seulement cognitive, mais aussi sociale.....La communication introduit le point de vue d'autrui, et s'il diffère du point de vue propre au sujet, il y aura un conflit hic et nunc » (p.40/41). Pour être constructive l'interaction sociale doit donc induire une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires (p.91) et, pour donner lieu à une restructuration cognitive, le conflit doit être particulièrement fort (p.116).*

Le conflit socio-cognitif, défini comme « *une hétérogénéité des réponses face à un*

problème cognitif » (p.175), va induire un développement cognitif et ceci pour trois raisons. Premièrement l'enfant prend conscience de réponses autres que la sienne (prise en compte de points de vue différents) ; le conflit socio-cognitif est source de déséquilibre à la fois social et cognitif. Deuxièmement, « *autrui donne des indications qui peuvent être pertinentes pour l'élaboration d'un nouvel instrument cognitif* » et troisièmement « *le conflit socio-cognitif augmente la probabilité que l'enfant soit actif cognitivement* » (p.176). Pour être bénéfique, l'interaction sociale doit assurer le plein déroulement du conflit socio-cognitif et non seulement viser une solution purement relationnelle en termes d'entente ou de mésentente : « *lorsqu'une régulation purement relationnelle du conflit intervient, c'est au détriment d'un progrès cognitif* » (p.105). La perturbation ainsi créée permet le développement vers un équilibre de niveau supérieur. Les auteurs ont proposé l'hypothèse suivante : « *L'occurrence de conflits de communication est une condition nécessaire à la décentration intellectuelle* » (p.41).

Doise et Mugny considèrent par ailleurs que des progrès cognitifs peuvent s'expliquer sans l'intervention de modèles corrects mais « *à partir de la confrontation avec des centrations opposées produites socialement* » : il est possible d'apprendre à partir des erreurs d'autrui . Un des rôles du modèle correct serait d'apporter au sujet perturbé des éléments importants pour la réorganisation de son savoir.

1.2.3 Choix des auteurs de référence

Pour notre recherche qui s'inscrit dans le cadre théorique de l'apprentissage social et culturel, nous prendrons appui sur Bruner et sur Doise et Mugny, ceci pour deux raisons :

D'une part, il serait trop complexe de manipuler 4 cadres théoriques en même temps, même s'il existe des liens forts entre ces différents auteurs ; Bruner et Doise et Mugny ont d'ailleurs mentionné leur filiation à Vygotski.

D'autre part, Bruner et Doise et Mugny partagent l'idée forte que le développement cognitif et la culture sont intimement liés : « *le cognitif n'est pas indépendant de la culture* » (Doise et Mugny, 1981, p.23) et Bruner en a même fait le titre d'un ouvrage : « Car la culture donne forme à l'esprit » (1990). Or notre objet d'étude se situe dans un domaine culturel, celui de la littérature.

1.3 L'état de la question : quels dispositifs didactiques en littérature ?

Les travaux des didacticiens ont été majoritairement effectués auprès d'élèves d'école élémentaire (Crocé-Spinelli, 2009 et Giasson, 2000/2005), peu de recherches ont été menées auprès d'élèves d'école maternelle (Boiron et Bensalah, 2006). Certains auteurs ont travaillé de façon plus transversale de la grande section de maternelle au CM2 (Tauveron, 2002) ou de la maternelle à l'Université (Terwagne, 2008). Bruner n'a pas spécifiquement travaillé sur un dispositif didactique mais les remarques qu'il a formulées sur l'analyse narrative de la réalité (1996/2008) enrichissent la problématique. La recherche de Jorro (1999) a porté sur l'interprétation du texte documentaire mais ses conclusions peuvent aussi fournir des pistes au didacticien de la littérature jeunesse.

1.3.1 Crocé-Spinelli : le débat littéraire au service de la lecture interprétative

Crocé-Spinelli (2009) étudie la situation didactique du débat littéraire « *en s'inscrivant dans le courant de la didactique du français qui.... pense la lecture littéraire à partir du sujet lecteur en termes de postures de lecteur; ce qui signifie que le sens se construit dans la relation entre un texte et un lecteur* ». Cette conception « *se situe en rupture avec la conception sous-tendue par l'enseignement traditionnel des textes littéraires, qui planifie par avance le questionnement propice à diriger la maîtrise du contenu textuel ou la découverte de la "bonne" interprétation du texte* » (p.1). Pour cet auteur, « *la lecture littéraire est un processus où se conjugue une pluralité de systèmes de pensées d'un lecteur ... le débat littéraire est alors conçu comme un dispositif didactique au service de la lecture interprétative* » (p.2). Le débat favoriserait dans l'interaction la circulation entre des postures de lecteur et la dynamique du processus interprétatif.

Dans son étude réalisée auprès d'élèves de cycle 3 confrontés au roman « L'enfant océan » de Jean-Claude Mourvelat (1999), elle présente le travail d'une enseignante dont l'objectif est de favoriser le développement du processus interprétatif des élèves dans l'interaction. La séance (8 élèves assis en cercle avec l'enseignante) a fait l'objet d'un enregistrement vidéo et de deux entretiens d'autoconfrontation conduits avec l'enseignante et les élèves, ceci afin de recueillir le point de vue des acteurs. Dans cette recherche, l'auteur se centre essentiellement sur l'étude du langage verbal de l'enseignante. Crocé-Spinelli tente de comprendre l'émergence de l'événement interprétatif et conclut que l'événement interprétatif décrit n'est

pas le fait d'un seul élève mais qu'il procède d'une construction collective. L'analyse du corpus fait apparaître que cet événement interprétatif serait le fruit d'un lecteur qui réorchestrerait de façon innovante les différents points de vue énoncés précédemment pour produire une interprétation de portée générale. Il nous semblerait souhaitable que cette notion d' « *interprétation de portée générale* » (p.5) soit définie et interrogée.

L'auteur recense les gestes professionnels favorables au développement du processus interprétatif parmi lesquels la valorisation de la posture du lecteur (gestes d'accueil et d'accompagnement de la parole du lecteur), l'amplification de la parole interprétative de l'élève (soit par la reformulation questionnante d'une parole interprétative d'un élève, soit par la mise en relief des points de vue divergents des lecteurs, cette amplification permettant une dynamisation du processus de lecture collectif), l'accompagnement d'une communauté de lecteurs (mises en partage de la lecture d'un élève, mise en avant d'une lecture du groupe qui fait consensus, relances de l'activité de lecture collective, ceci se traduisant par l'emploi de pronoms fédérateurs *vous* ou *on*) et la posture de « *retenue éthique* » (encouragement et respect de la parole des élèves, retenue de son propre point de vue, soit une reconnaissance de la lecture de l'élève) (p.10).

1.3.2 Giasson et la création d'une communauté de lecteurs

Giasson (2000/2005) met en avant la nécessité de la création d'une communauté de lecteurs qui se construit grâce à des discussions authentiques animées par l'enseignant ou réalisées entre pairs.

Elle note une évolution des pratiques :

- Dans les modèles traditionnels de discussion autour d'un texte littéraire, c'était l'enseignant qui décidait qui parle à qui et sur quel sujet, la bonne réponse étant connue par l'enseignant.
- Dans le modèle actuel fondé sur une approche socio-constructiviste (l'apprentissage est conçu comme un processus social), la communication circule de l'élève à l'enseignant mais aussi entre les élèves et il y a une tentative de construire la signification de façon collaborative.

Ainsi dans l'approche actuelle, l'enseignant agit comme facilitateur, il orchestre la discussion en invitant les élèves à y participer ; il reformule, demande des précisions, des éclaircissements sur la production orale d'un élève. En résumé, il facilite les réactions et

interactions des élèves .

Pour Giasson, l'enseignant « ...doit être particulièrement attentif aux réponses qui ne vont pas dans le même sens que celui de sa propre interprétation ce qui va permettre l'élaboration d'un autre point de vue » (p.37).

1.3.3 Tauveron : l'ouverture d'un espace de négociation de sens

Tauveron (2002) a souhaité aider les enseignants de la GS au CM à construire un enseignement de la compréhension des textes littéraires et « à organiser les conditions didactiques d'un double dialogue : dialogue de chaque enfant et du texte, dialogue des enfants autour du texte » (p. 8).

Tauveron considère que la lecture informatrice traditionnelle centrée seulement sur le Qui ? , Où ? , Quand ? , Comment ? est une lecture qui reste extérieure à l'élève car, faisant l'objet la plupart du temps d'un consensus, elle ne s'échange pas. Elle a constaté que les élèves qui n'entrent pas dans les dispositifs traditionnels s'impliquent plus lorsque le maître dépose son pouvoir de valider les réponses au profit de la classe. Considérant que « *La lecture ne devient littéraire que si l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris. [...]. Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée* » (Gervais, 1998, cité par Tauveron, p.94), Tauveron propose des dispositifs où l'enseignant, au lieu d'éviter les errements de lecture, les recherche pour les faire fructifier. Ces dispositifs varient mais

« *Tous ces dispositifs ont en commun l'ouverture d'un espace de négociation de sens, espace qui autorise, légitime et encourage la parole des élèves, le partage et l'affinement des réactions individuelles, le débat argumentatif comme la sanction collective des contresens provisoires* » (p.95).

Il s'agirait de créer un espace qui « *permet de socialiser ses émotions privées, où il ne s'agit pas de d'imposer ses certitudes mais où l'on peut communiquer et partager ses incertitudes dans le doute créatif* » (Burgos, 1996, cité par Tauveron, p.95). Le rôle de l'enseignant est de concevoir le dispositif spécifique en relation avec le texte, puis de veiller par un étayage discret à son efficacité. Tel un jardinier, « *il collecte et fait fructifier les amorces d'interprétations entraperçues dans le bouillonnement des échanges* » (p.96) et les fait rebondir (sans orienter par ses questions l'interprétation).

Tauveron porte un regard critique sur la pratique de lecture affectivo-identitaire effectuée

en maternelle (sorte de projection des affects du lecteurs) car si cette situation permet de donner libre cours à la parole de l'enfant, « *elle ne fait guère que juxtaposer (en marge du texte) des subjectivités qui ne s'entendent ni ne s'échangent* » (p.20).

1.3.4 Terwagne, Vanhulle et Lafontaine : le cercle de lecture

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2001) proposent le cercle de lecture comme dispositif didactique permettant à des élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes *d'apprendre ensemble à lire à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées* (p. 7).

Les auteurs considèrent que les interactions entre pairs *favorisent la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation*. La confrontation au sein de ces groupes, avec l'aide du maître, des lectures individuelles conduit chacun à accéder à l'implicite des textes, les échanges permettant aux élèves de se décentrer et de devenir des lecteurs experts en mettant en œuvre le slogan de l'AFL (Association française pour la lecture) : *C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul*.

Pour Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, les situations d'apprentissages créées par ces cercles de lecture « *correspondent à des zones de proche développement* » (p.13), selon la terminologie de Vygotski, car elles se caractérisent par un niveau de difficulté relativement supérieur à ce que l'élève est capable d'accomplir seul.

Les auteurs considèrent qu'une telle dynamique n'est possible que si les activités proposées sont suffisamment complexes pour favoriser de véritables échanges, discussions et même des conflits socio-cognitifs dont la fonction serait de faire prendre conscience aux élèves de ces divergences d'idées et des différentes manières d'entrer dans les textes et de les interpréter.

Afin d'entraîner les élèves dans des activités qui correspondent à leur zone de proche développement, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine proposent de mettre en œuvre l'échafaudage de Bruner (1983) défini comme régulant les processus mentaux à travers le dialogue : l'enseignant questionne, reformule, relance, demande des approfondissements, opère des mises en lien « *que pensez vous de ce que vient de dire Marlène ?* » (p.33), résume et met en valeur les découvertes ou les contradictions.

Terwagne (2008) indique que ces cercles de lecture organisés de la maternelle à l'Université

mettent en avant l'idée que la signification d'un texte est quelque chose de discutable : « *Cela met bien en évidence le fait que chaque lecteur doit construire cette signification, qui n'est pas donnée toute cuite dans le texte lui même, ni révélée par la sainte parole du maître. Le dialogue entre les lecteurs permet aux apprentis lecteurs de comprendre que la lecture est un dialogue, que le lecteur doit y être actif, y mettre du sien pour recueillir les fruits du texte* ». L'auteur dit qu'il sollicite d'emblée les compétences d'interprétation à l'opposé de la pédagogie traditionnelle de la lecture (qui met l'accent sur le déchiffrage et la compréhension littérale comme préalable au développement des compétences interprétatives). Lorsqu'il utilise le terme de cercle de lecture en maternelle, Terwagne précise que le mot « lecture » est pris ici dans son sens le plus riche : élaboration de significations à partir d'un texte écrit ou multimédia : que ce texte soit ici lu par l'institutrice ne change rien. Il indique que quelque soit l'âge des participants aux lectures et discussions, une phase d'initiation à l'interprétation est nécessaire, avec le soutien de l'enseignant qui démontrera notamment quels types de questions (ouvertes) permettent le développement des interprétations ; un des objectifs de ce dispositif est que les enfants apprennent à poser leurs propres questions, étape indispensable vers une lecture interprétative autonome.

❖ **Vanhulle : un enseignant expert et médiateur**

Vanhulle (1999), tente dans une approche exploratoire de mieux comprendre l'articulation entre la tutelle du maître et les apprentissages des élèves, dans un dispositif de lecture partagée. Au plan théorique, elle situe cette didactique dans l'interactionnisme social de Vygotski, la capacité interprétative étant envisagée comme une capacité hautement socialisée. L'interaction sociale permettra la multiplication et la confrontation des questions, des interprétations et des représentations et ce mode d'apprentissage découle d'un fonctionnement démocratique : « *l'enseignant gère de façon soutenue un climat d'interdépendance entre les élèves, en sorte que le contexte de classe soit un lieu de négociation de sens* » (Ruddell, 1995, cité par l'auteur, p.656). Vanhulle adapte le modèle de l'étayage de Bruner à la situation d'interactions entre pairs et la collaboration de l'adulte expert envers l'enfant consiste alors à « *se mettre ensemble en quête d'interprétations possibles face à un texte* » (p.657). Elle opte pour un format général qui allie les 2 modes de collaboration, l'un étayé solidement par l'enseignant, l'autre reposant sur la coopération entre pairs.

Cette recherche ayant été effectuée auprès d'élèves lecteurs et scripteurs, ce dispositif de

Cercle de lecture et ses premiers résultats sont spécifiques à des élèves d'école élémentaire mais les premières observations peuvent fournir des pistes pour un dispositif spécifique aux élèves d'école maternelle ; ainsi il semblerait que les étudiants qui pratiquaient de façon experte l'étayage par des techniques de reformulation et de questionnement en vue de faire approfondir les interprétations amenées par les enfants, obtenaient de meilleurs effets (des interprétations fines et pertinentes venant des enfants) que ceux qui intervenaient plutôt sur les contenus (en sélectionnant d'emblée des thèmes de discussion par exemple).

Selon l'auteur, l'enseignant doit pouvoir se laisser surprendre par des apports inattendus des élèves et ensuite étayer ces pistes interprétatives intéressantes, cette saisie des occasions propices permettant de maintenir l'engagement et la motivation des élèves. Par ailleurs, elle constate que les élèves entrent volontiers dans les processus de discussion s'ils ne se sentent pas jugés sur les interprétations qu'ils proposent. En conclusion « *l'enseignant se définit comme un expert sur les contenus, mais capable de suivre les voies proposées par les enfants, comme un médiateur qui gère les interactions en tant que sources d'apprentissages, comme un acteur institutionnel aussi, parce qu'il réfléchit son projet de classe comme un projet social.* » (Perrenoud, 1999, cité par l'auteur, p.671)

1.3.5. Boiron et Bensalah : une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle

Boiron et Bensalah (2006) ont essayé de construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle et ont analysé les échanges autour du texte entre l'adulte et les pairs : ces échanges dialogués permettraient aux enfants de développer des significations qui interrogent l'implicite du texte de l'album activé comme œuvre ouverte. Selon les auteurs, la construction d'un enfant interprète des récits dans leur forme écrite et illustrée se fait grâce à la médiation de l'adulte et des pairs. Elles identifient deux facteurs favorisant la posture d'interprète définie comme un processus en acquisition : dans un premier temps la lecture à haute voix de l'adulte (dramatisation de l'enseignant) constitue déjà une orientation interprétative ; dans un deuxième temps le dialogue avec le texte, l'adulte et entre pairs permettrait à l'enfant de se rendre compte que plusieurs personnes peuvent avoir des points de vue différents sur un même texte : « *un même texte est repris -modifié et devient le produit des interactions qui le transforment* » (p.47). Les auteurs concluent que lors de l'élaboration par l'enfant d'une perspective qui lui est propre et qu'il énonce, son discours repris-modifié par

l'autre devient potentiellement un objet de pensée pour soi.

Dans un autre article, Boiron (2006) indique que la saisie progressive du sens de l'album jeunesse se construit grâce à l'étayage du maître, aux échanges langagiers avec l'adulte et entre pairs. Selon elle, « *on peut parler de co-activité dans la mesure où l'activité langagière des élèves modifie celle de l'adulte : par exemple, la réponse d'un enfant opère un déplacement de la question du maître et, ce faisant la transforme* » .

1.3.6. Bruner : débattre pour créer des sens

Pour Bruner (1996/2008), « *on a toujours admis tacitement que la capacité à raconter nous vient "naturellement", qu'elle n'a pas à être enseignée. Si l'on y regarde de plus près, il n'en est rien.....elle se construit par étapes bien définies* » (p.59). L'auteur met en avant les travaux de Judy Dunn relatifs au développement de la compréhension sociale chez les enfants, travaux établissant clairement que la négociation narrative commence tôt.

Bruner n'a pas spécifiquement travaillé sur un dispositif didactique mais les remarques qu'il a formulées sur l'analyse narrative de la réalité peuvent fournir des pistes au didacticien ; en effet, il note que les récits que nous produisons sont trop automatiques : « *Si nous souffrons de quelque chose, c'est d'un excès d'expertise. Notre problème est plutôt de parvenir à la conscience de ce que nous faisons de manière automatique ; c'est le vieux problème de la prise de conscience* » (p.183). Il propose trois antidotes à cette inconscience de l'automatisme : le contraste, la confrontation et la métacognition. Pour le contraste, il suffit d'écouter deux comptes rendus différents du même événement pour le mettre en œuvre. Le principe actif de la confrontation est le fait de trouver que notre version initiale de la réalité se heurte à la réalité revendiquée par autrui. Enfin dans la métacognition, l'objet de la pensée est la pensée elle même.

Bruner considère que le débat et la négociation vont permettre de parvenir non pas à l'unanimité mais à davantage de conscience, c'est à dire plus de diversité : « *L'analyse narrative réalisée en collaboration ne se solde pas par un match nul. Il n'y a pas besoin d'hégémonie pour créer du sens, comme si la version du plus fort devait être imposée au plus faible* » .

1.3.7 Jorro : un dispositif d'apprentissage coopératif

Jorro (1999) s'est intéressée au processus de compréhension/interprétation d'un texte

documentaire par des élèves de cycle 3 ; elle met en avant l'importance de la confrontation des points de vue en situation didactique, celle ci mettant en évidence l'hétérogénéité interprétative. Il y aurait instauration d'une communauté de lecteurs autorisés à faire part de leur interprétation, la situation de lecture appelant un processus de négociation avec les imaginaires des lecteurs. Le rôle de l'enseignant ne serait plus de poser des questions sur le sens du texte en ayant la prérogative du sens et en maintenant ainsi le lecteur dans un rôle de répondeur mais viserait le partage du sens en s'appuyant sur les interactions des lecteurs. Le lecteur serait autorisé à perdre du temps, à reformuler ses propos, à mettre en œuvre sa pensée. Selon le nouveau modèle américain de la communication orchestrale (*métaphore de l'orchestre sans partition ni chef* de Winkin, 1981, cité par Jorro, p.38), l'enseignant devient un partenaire qui au cours de l'échange est amené à prendre en compte l'aléa, l'incertitude, la planification préalable trouvant donc ici ses limites. Ce contexte communicatif basé sur les interactions entre élèves participerait à l'instauration de communautés de recherche. Garcia Debanc (1991, citée par Jorro, p.39) constate que « *l'interaction crée des espaces discursifs communs aux partenaires de l'échange* » qui s'engagent alors dans une négociation de sens.

Pour Jorro, « *si les élèves ont le pouvoir de dire, on peut penser qu'ils élaborent des constructions mentales hétérogènes, conflictuelles, qui feront l'objet de modulations, transformations, négociations* ». Ces communautés de recherche permettraient aux élèves de prendre conscience de l'aspect provisoire de l'élaboration du sens. Dans cette conception, la place de l'enseignant consiste à mettre en valeur les interprétations des lecteurs avant de faire valoir sa propre lecture du texte. Pour Bonniol (1988/1989 cité par Jorro, p.79), « *l'enseignant veille à être un passeur, à accompagner l'autre, finalement dans la situation à abandonner la prérogative de sens* ». Jorro considère « *qu'il s'agira donc d'accueillir les interprétations des élèves, de valoriser les significations pertinentes, de questionner celles qui ne le sont pas* » (p.100). Il s'agit « *d'entendre les agencements inédits dans les interprétations, de s'inquiéter de la manière dont le lecteur a pu donner telle version du texte, de la faire rebondir avec telle autre* » (p.114). Une telle démarche didactique suppose l'accueil de l'hétérogénéité interprétative comme possibilité de confrontation des manières de comprendre le texte, cette action pédagogique étant sous-tendue par le principe « *partir de ce que l'apprenant sait* ».

Prenant appui sur les travaux de l'apprentissage social de Vygotski (1997) et de Doise et Mugny (1981), Jorro décrit un dispositif d'apprentissage coopératif où les élèves ne travaillent

pas dans la solitude de leur pensée mais interagissent afin de s'apporter une aide mutuelle et d'échanger ou de confronter leurs points de vue, dispositif qui favoriserait les négociations de sens. Le climat de classe doit permettre d'ouvrir une aire de dialogue et d'échange, de sorte que « *les interprétations se combinent, s'affrontent, se relativisent....., bref se métissent sans peur de dire une bêtise, sans crainte d'entendre sa lecture disqualifiée...* »(p.116).

1.3.8 Synthèse

L'ensemble de ces auteurs se réfèrent aux théoriciens de l'apprentissage social : Bruner, Vygotski, Doise et Mugny.

Un consensus sur les limites des dispositifs traditionnels apparaît : le questionnement du maître visant la bonne réponse, l'interprétation / compréhension correcte de l'œuvre est remis en question car les questions fermées du type « qui, quand, où, comment? » produisent des réponses uniques qui ne peuvent être échangées par la communauté des apprenants, d'où la nécessité de questionner les élèves de façon ouverte vers l'interprétation singulière.

Cette évolution des pratiques se caractérise par la mise en place de situations visant à construire la signification de manière collaborative à travers les échanges des pairs étayés par le maître.

Le dispositif didactique est généralement constitué par un groupe de pairs réunis autour du tuteur pour s'exprimer autour du récit (cercle de lecture, lecture partagée, rappel de récit...). Le maître vise le partage du sens du récit.

Le rôle de l'enseignant consiste à reformuler, résumer, demander des précisions, relancer, opérer des mises en lien, mettre en relief des points de vue divergents, encourager le débat, collecter les amorces d'interprétations et les faire rebondir, soutenir la parole interprétative, faire fructifier les errements de lecture, maintenir la motivation et l'engagement des élèves.

Le maître apparaît comme un facilitateur des échanges et réactions des élèves, un orchestrateur de la discussion.

La capacité du tuteur à se laisser surprendre par les interprétations et à ne pas les juger contribue à l'efficacité du dispositif.

Le conflit socio-cognitif a pour fonction de favoriser la prise de conscience des différentes manières d'interpréter.

2 PROBLEMATIQUE

A l'issue de cette prospective tant dans le domaine littéraire que dans celui des Sciences de l'Éducation, il apparaît que la complexité de notre recherche est que nous visons l'étude de l'émergence de processus de compréhension/interprétation autour de l'album jeunesse, qui sont difficilement appréhendables si ce n'est au travers de productions langagières des enfants. La notion d'émergence d'événement interprétatif (Croce-Spinelli, 2009) est à retenir ainsi que l'idée d'articulation dialectique entre le processus de compréhension et d'interprétation de l'album (Tauveron, 2002).

Notre résumé des différentes théories sur l'apprentissage nous a conduit à choisir le cadre de l'apprentissage social et culturel et spécifiquement la théorie de Bruner pour tenter de comprendre comment la médiation de l'adulte peut favoriser l'élaboration de ces compétences interprétatives/compréhensives. Notre choix est guidé par l'idée que l'être humain se caractérise par sa nature sociale et que la médiation humaine est un élément déterminant pour construire des apprentissages ; nous reprenons l'idée de Bruner (1983) selon lesquels l'échange verbal permet d'extérioriser les processus mentaux.

D'autre part, notre étude sur l'interprétation/compréhension de l'album ayant fait apparaître que les interprétations d'un récit sont plurielles le concept de conflit socio-cognitif élaboré par Doise et Mugny ((1981), selon lesquels la production de réponses hétérogènes est source d'apprentissage, apparaît indispensable pour étudier la situation de lecture partagée.

D'un point de vue général, il s'agit donc de caractériser l'activité du tuteur et d'appréhender l'incidence de la tutelle et de la médiation exercée par l'enseignant sur les productions langagières de type compréhensif/interprétatif des élèves relatives au récit de l'album jeunesse. Nous entrevoyons déjà que notre étude consistera à mettre en relation l'étayage du maître et les réponses des élèves ; pour cela il sera nécessaire d'élaborer des grilles avec des indicateurs relatifs, d'une part aux interactions de tutelle et au conflit socio-cognitif, d'autre part aux réponses des élèves.

Deux questions se posent :

- Comment articuler le modèle théorique de Bruner et celui de Doise et Mugny ?
- Comment adapter le modèle général des interactions de tutelle Brunérien et celui du

conflit socio-cognitif de Doise et Mugny à la situation spécifique de lecture partagée ?

Question 1 : Comment articuler le modèle théorique de Bruner et celui de Doise et Mugny ?

Bruner (1983) cherche à définir quelles formes d'aide (les interactions de tutelle) vont permettre à l'enfant de *résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* (p. 263) tandis que Doise et Mugny (1981) développent le concept de conflit socio-cognitif, défini comme « *une hétérogénéité des réponses face à un problème cognitif* » (p.175), pour comprendre le développement cognitif. Donc si leur objectif de construction d'un apprentissage, d'un développement cognitif grâce à l'expertise et l'aide d'un tuteur est commune, leur conception du rôle du tuteur diffère. Nous considérerons donc que l'étayage du tuteur s'appuie d'une part sur les 6 interactions de tutelle et d'autre part sur le conflit socio-cognitif.

Question 2 : Comment adapter le modèle général des interactions de tutelle Brunérien et celui du conflit socio-cognitif de Doise et Mugny à la situation spécifique de lecture partagée ?

Bruner (1983) étudie le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème et il précise que son étude de la nature du processus de tutelle a une visée générale mais qu'elle est réalisée en fonction d'une tâche particulière : « *une tutrice cherche à enseigner à des enfants âgés de 3, 4 et 5 ans comment monter une construction particulière à trois dimensions exigeant un niveau de savoir-faire qui les dépasse initialement . C'est le type ordinaire de la situation de tutorat dans laquelle l'un des membres « connaît la réponse » et l'autre ne la connaît pas* » (p.261). Or dans la situation de lecture partagée autour de l'album, certes la maîtresse possède une expertise par rapport à la structuration du récit mais elle ne connaît pas la réponse à proprement parler puisque des discours interprétatifs des élèves auxquels elle n'avait pas pensé peuvent apparaître et c'est même souhaitable. L'expertise du maître consiste non pas à connaître la réponse mais à connaître les réponses acceptables (rôle d'arbitre).

Doise et Mugny (1981) ont montré l'efficacité du conflit socio-cognitif dans l'apprentissage à partir d'une expérimentation conduite auprès d'enfants de 6 ans d'âge moyen ; leur tâche était d'indiquer si 2 rails ou 2 chaînettes étaient de longueur identique, un collaborateur introduisait des réponses différentes de celle de l'enfant ou bien l'expérimentateur provoquait une confrontation des points de vue entre pairs. Ces situations sont aussi bien éloignées de

celle de lecture partagée et nous devons donner des indicateurs littéraires au conflit socio-cognitif.

Il va donc s'agir de décrire systématiquement les modes de réponses des enfants aux différentes formes de l'étayage et la construction de 2 grilles d'indicateurs, d'une part de cet étayage, d'autre part des réponses des élèves sera nécessaire.

Le transfert de ces 2 cadres théoriques à une situation spécifique de littérature/lecture partagée nous conduira à littéraliser certains indicateurs des interactions de tutelle de Bruner et à produire des indicateurs illustrant le concept de conflit socio-cognitif en littérature partagée.

Les 6 interactions de tutelle de Bruner pourront elles être adaptées à la situation de littérature partagée ? Examinons les respectivement (p.278/279) :

- 1: L'enrôlement qui consiste à « *engager l'intérêt et l'adhésion* » de l'enfant envers les exigences de la tâche .
- 2 : La réduction des degrés de liberté qui implique une simplification de la tâche
- 3 : Le maintien de l'orientation : le tuteur doit maintenir l'enfant à la poursuite d'un objectif défini, d'une part en le maintenant dans le champs, d'autre part en maintenant sa motivation par le déploiement d'entrain et de sympathie.
- 4 : Signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution, sa tâche est de faire comprendre les écarts entre ce que l'enfant a produit ce qui est considéré comme une production correcte.
- 5 : Contrôle de la frustration : *la résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui*, par exemple en sauvant la face pour les erreurs commises.
- 6 : La démonstration : il s'agit de la présentation par le tuteur de modèles de solutions pour une tâche.

Les interactions de tutelle consistant à engager l'intérêt de l'enfant, à simplifier la tâche, à maintenir l'enfant dans le champs et à maintenir sa motivation et à contrôler sa frustration (interactions 1, 2, 3 et 5) pourront aisément trouver des indicateurs mais celles relatives à la signalisation des caractéristiques de la tâche et à la présentation de modèles (interactions 4 et

6) devront être retravaillées pour pouvoir être adaptées à cette situation spécifique de lecture partagée ; en effet dans le champs de la production de discours interprétatif/compréhensif sur l'album, d'une part les caractéristiques de la tâche sont complexes pour un jeune enfant et d'autre part il n'y a pas de modèle au sens de référent qui serait à copier par l'élève .

3 METHODOLOGIE

La méthodologie utilisée est qualitative, elle s'appuie sur l'observation directe et l'entretien d'autoconfrontation avec la vidéo.

3.1 Le recueil des données : observation directe et entretien d'autoconfrontation

Le recueil de données est double :

« *Selon le sociologue de l'action qu'est M. Weber, pour comprendre le monde, il faut saisir l'ordinaire et les significations attribués par les acteurs à leurs actes* » (Pourtois et Desmet, 1988/2007, p.8). C'est ce que nous avons tenté de faire en saisissant l'ordinaire de 2 séances de lecture partagée en école maternelle que nous avons filmées, puis en recueillant les significations accordées par les maîtresses à leur étayage au moyen d'entretiens d'autoconfrontation simples avec la vidéo. Ces entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone.

Donc le recueil de données a été effectué par la méthode de l'observation directe complétée par l'entretien d'autoconfrontation avec la séance filmée.

3.1.1 L'observation : les séances filmées

L'enregistrement vidéo des séances de classe permet d'avoir un matériel objectif, toujours à disposition du chercheur lorsqu'il souhaite vérifier un élément ou approfondir l'analyse d'un moment particulier ; ce recueil de données a été préféré à celui de l'utilisation de grilles d'observations de séance qui nous auraient fait perdre des données. Il s'est aussi avéré plus adapté au sujet de mémoire qu'un simple enregistrement audio des interactions verbales qui n'auraient pu rendre compte des mimiques des tutrices qui font partie de l'étayage. Nous avons reçu l'aide technique de Nicole Ramirez, professeur à l'IUFM de Cahors pour le tournage des séances.

Il est possible que la présence d'une caméra ait un peu déstabilisé les élèves en début de séance, surtout dans l'école de campagne de Nuzéjols où les élèves reçoivent moins de visites d'intervenants extérieurs qu'à l'école de Chapou rattachée à l'IUFM de Cahors, mais le visionnage de la séance laisse apparaître que les élèves oublient rapidement la présence de la caméra et des tiers.

3.1.2 Les entretiens d'autoconfrontation

Selon Theureau (2010), dans l'entretien d'autoconfrontation, la remise en situation par des observations ou des enregistrements du comportement permet la participation des acteurs à l'analyse de leur propre activité et c'est dans dans cette optique que nous les avons réalisés. Ces entretiens doivent être effectués peu de temps après l'enregistrement de la séance ; la vidéo est regardée conjointement par l'acteur et le chercheur qui tend par ses questions à mieux comprendre l'activité de l'acteur, ce dernier pouvant interrompre spontanément la vidéo pour effectuer un commentaire.

Nous avons donc préparé en amont la conduite de ces entretiens en sélectionnant, en fonction de nos préoccupations de recherche, certains passages de la vidéo et en élaborant des questions visant à documenter l'activité de l'acteur et à recueillir ses intentions; ces questions furent beaucoup de la forme suivante : « *quelles étaient tes attentes lorsque ?* », « *quelle était ton intention ?* », « *donc là, tu attends quelle réponse là ?* » Mais il y eut aussi des demandes simples d'explicitation « *je m'étais demandée simplement est ce que vous aviez parlé de la couveuse ou pas ?* », « *pour toi, quel est le rôle de ces gestes dans la dynamique du récit ?* », « *et je me demandais est ce que pour toi, le groupe, c'est un bon moyen pour aider l'enfant à mieux comprendre ? Est ce que souvent tu l'utilises ?* ». Nous avons conscience que ces questions ne sont pas neutres mais le chercheur doit se défaire de toute illusion de neutralité : « *En effet par son intervention de guidage, il imprime nécessairement dans l'échange dialogique qui se joue les marques issues de la culture qui lui est propre et notamment de sa culture disciplinaire* » (Faïta et Vieira, 2003, p.133)

En suivant les recommandations de Theureau (2010, p.295) nous avons proscrit dans la conduite de ces entretiens « *les questions de la forme " pourquoi ? " qui risquent d'induire des explications ou des justifications de la part des acteurs qui étaient absentes de l'activité étudiée* ».

Nous avons essayé de faire preuve d'empathie, d'établir un climat de confiance sans jugement de valeur sur les propos énoncés ; l'esprit de ces entretiens d'autoconfrontation, que nous avons souhaité instaurer, a été que nous cherchions ensemble à mieux comprendre les étayages mis en œuvre.

A l'issue de ces entretiens, il a été bien sûr convenu que nous porterions à la connaissance des tutrices les résultats obtenus au terme de cette recherche.

3.1.3 Chronologie du recueil des données

Les 2 professeurs d'école ont été contactées par téléphone en mai 2012 pour les informer du projet de recherche : leur accord pour collaborer à la recherche ayant été obtenu, nous nous sommes rendus dans leur école respective afin de leur remettre un exemplaire de l'album Poussin Noir et d'explicitier succinctement le protocole de la séquence. Le 12 juin 2012, nous avons filmé avec l'aide de Nicole Ramirez, les 2 séances de lecture partagée. Les entretiens d'autoconfrontation avec la vidéo ont été réalisés respectivement le 4 juillet 2012 avec Marion et le 10 juillet 2012 avec Valérie, c'est à dire environ un mois après la séance, des contraintes d'emploi du temps ne nous ayant pas permis de les faire avant.

3.1.4 Les acteurs

Les professeurs d'école que nous avons sollicitées pour notre recherche ont entre 35 et 40 ans et enseignent depuis une quinzaine d'années. Valérie est directrice d'une école à 2 classes située en zone rurale dans le village de Nuzéjols ; sa classe a un double niveau, petite et moyenne section. Marion occupe un poste de Maître-formateur à l'école Maternelle Chapou à Cahors, école à 3 classes rattachée à l'IUFM de Cahors ; sa classe a aussi un double niveau, petite et moyenne section.

Dans leur pratique de classe habituelle, les enseignantes s'appuient sur les albums jeunesse pour construire des apprentissages, toutes deux apprécient la littérature jeunesse ; elles ne connaissaient pas au moment de la prise de contact l'album « Poussin Noir » de Rascal.

Les élèves de fin d'année de moyenne section ont entre 4 et 5 ans.

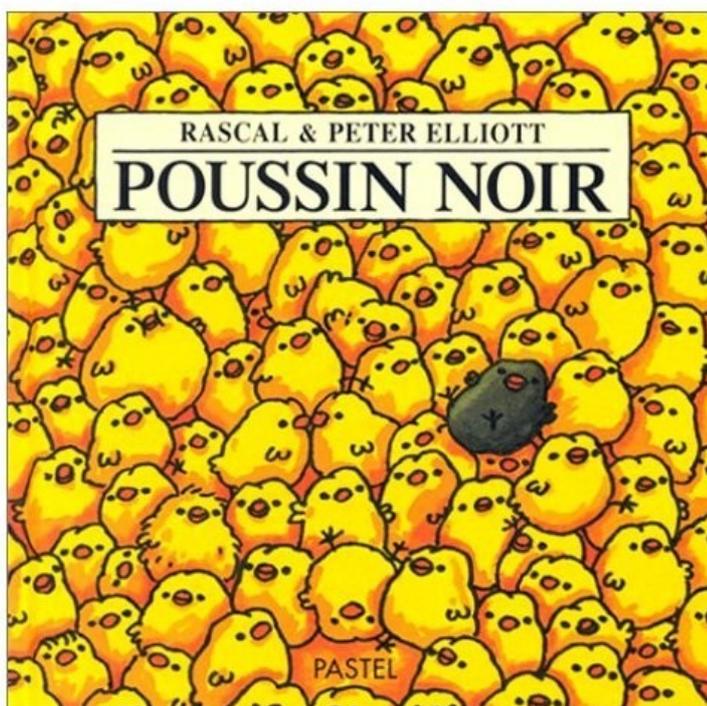
Ce sont les maîtresses qui ont choisi les 6 élèves de la séance de lecture partagée, 2 garçons et 4 filles dans le groupe de Marion, un seul garçon dans celui de Valérie.

3.1.5 Les consignes données

Elles ont été assez succinctes : nous avons demandé aux tutrices d'effectuer une séquence de classe ordinaire autour de l'album « Poussin Noir » sans influencer sur la structuration de la séquence ; puis nous avons indiqué que nous viendrions filmer une séance de lecture partagée en petit groupe (5 à 6 élèves), séance se situant vers la fin de la séquence où nous souhaitons observer comment les élèves comprenaient et interprétaient l'album Poussin Noir.

3.1.6 Analyse et spécificité de l'album Poussin Noir

Le choix de l'album Poussin Noir de Rascal comme support de la séance de lecture partagée a été principalement motivé par sa spécificité d'une fin ouverte propice à déclencher les interprétations des élèves.



❖ Présentation de l'album :

L'album Poussin Noir de format carré (18cm x 18 cm) contient 14 pages. L'image de la première de couverture (très proche de la première illustration) se poursuit sur la quatrième de couverture, une centaine de poussins y sont représentés, un seul est noir. Le fait que Poussin Noir soit représenté sur la première de couverture et absent de la quatrième a pu être interprété comme indice de sa fin tragique. Le titre, en noir, fait écho à la couleur noire du héros, Poussin Noir. Les pages de garde sont totalement noires tout comme les pages de fin de l'ouvrage. La page de titre montre le poussin noir sortant de sa coquille. Les illustrations de l'album occupent soit une double page avec le texte positionné sous l'image, soit deux pages, le texte étant en haut ou en bas de l'image. Dans l'analyse des résultats, afin de favoriser le renvoi à telle ou telle illustration, nous avons numéroté les illustrations de un à quinze : un numéro de page par illustration. L'album est assez attrayant : les couleurs de l'album sont

assez vives, gaies et diversifiées avec une légère dominante de jaune et de noir. Les dessins sont assez précis. Les textes sont courts et assez clairs, le vocabulaire est relativement simple. La construction du sens du récit se fait à partir de l'interaction entre l'image et le texte.

Les thèmes abordés dans cet album sont la recherche des origines, l'identité, la différence et l'humour noir (selon l'interprétation du lecteur)...

❖ **L'auteur et l'illustrateur**

L'album Poussin Noir édité en 1997 aux éditions Pastel (École des loisirs) a été écrit par Rascal et illustré par Peter Elliot.

Rascal, à la fois auteur et illustrateur a publié environ 90 albums chez Pastel. Il a reçu le Grand prix triennal en littérature de jeunesse de la Communauté française 2009-2012. Les thèmes récurrents de l'auteur sont l'ambiguïté de l'être, la cruauté de la vie, l'amitié, l'abandon, l'humour, la nostalgie et l'espoir, le voyage : « *Je ne veux pas dire ou raconter, j'espère juste être capable de transmettre une émotion. C'est mon seul souci. J'écris des histoires d'enfance. Brèves et poétiques comme le sont les saisons* ». (Extrait du livret Le monde de Rascal).

❖ **Résumé et structure de l'album :**

L'album est à structure répétitive, rythmée par la rencontre avec 5 animaux noirs, de la quatrième à la treizième illustration :

_ 3 premières illustrations : dans une couvée de 99 poussins jaunes un poussin noir rejette les fermiers, ses parents adoptifs et décide de partir à la recherche de sa vraie famille : c'est l'élément déclencheur du récit, la péripétie.

_ 10 illustrations suivantes : commence alors la quête de Poussin Noir : celui ci va rencontrer successivement, et en s'éloignant de plus en plus de la ferme, des familles d'animaux noirs (père ou mère avec ses petits) : le chien, la chatte, le porc, la chèvre et la canne. A chaque rencontre une même question « *Es tu es mon papa ?* » ou « *Es tu ma maman ?* » et une même réponse négative : « *Mais non mon poussin....* ». Une déception renouvelée à chaque fois et une évocation illustrée de ce qu'aurait rêvé faire Poussin Noir avec cette famille (jouer, barboter).

_ L'avant-dernière illustration (la quatorzième) marque une rupture : Poussin Noir aperçoit, sous un soleil couchant, 2 silhouettes noires et croit enfin avoir trouvé ses vrais parents : « *Papa ! Maman ! C'est moi, votre petit garçon !* ». Notons la modification de la formulation :

Poussin Noir ne questionne plus, il affirme.

_ La chute : la dernière illustration (la quinzième) présente deux loups en train de pique-niquer, les serviettes autour du coup, les couteaux et les fourchettes dans les mains ; leur réponse « *viens vite, mon poussin, nous t'attendons !* » et l'absence de Poussin Noir sur l'image ouvrent la porte à des interprétations diverses.

Poussin Noir est présent dans toutes les illustrations sauf la deuxième et la dernière ; le récit se déroule sur une journée. Poussin Noir, dans sa quête, s'éloigne de plus en plus de la ferme et l'histoire s'achève dans la forêt.

❖ Une fin ambiguë

La fin de l'histoire est ambiguë, le propos des loups étant polysémique ; la difficulté de l'interprétation tient à ce que nous n'avons pas accès à la conscience des loups. Le paysage de la conscience est à construire par le lecteur spécifiquement à la dernière illustration. Les enfants vont prélever des indices sur l'illustration pour proposer leur interprétation. Certaines études s'appuient sur l'absence de Poussin Noir à la fin de l'album pour étayer une interprétation : Poussin Noir s'est enfui, s'est caché ou bien il va arriver et sera dévoré D'autres études s'appuient sur la prédominance des couleurs rouge et noir à l'avant-dernière illustration (soleil couchant) pour appuyer l'interprétation d'une fin « saignante » et tragique pour Poussin Noir.....Beaucoup considèrent que cet album comporte de l'humour noir.

Cet album appartient à la littérature dite résistante selon Tauveron (2002). On peut parler d'une « *Œuvre Ouverte* » au sens où l'entend Eco. (1992/2002, p.130).

Cette dernière illustration peut permettre d'enclencher un débat littéraire : Poussin Noir peut-il ne pas être mangé ?

3.2 Le traitement des données

La démarche générale du traitement des données a consisté à établir des liens entre les divers éléments recueillis, à noter les régularités et les changements . Nous avons essayé de voir si le cadre théorique retenu (les interactions de tutelle selon Bruner et le conflit socio-cognitif selon Doise et Mugny) permettait de comprendre l'émergence des discours compréhensifs et interprétatifs des élèves ; lorsque la conduite de l'étayage faisait apparaître des éléments non pris en compte dans notre cadre théorique de départ nous avons essayé

d'émettre d'autres hypothèses interprétatives pour l'expliquer.

3.2.1 Les outils utilisés

3.2.1.1 Transcription des corpus recueillis

Nous avons été confrontés au problème de la mise par écrit de l'oral et avons quelque peu différencié la retranscription des 2 corpus vidéo et entretien.

Afin de retranscrire les observations recueillies au moyen de la vidéo, nous avons utilisé la grille de conventions de transcription de Vion (ni ponctuation, ni majuscules) en la simplifiant ; nous avons indiqué les pauses + ++ +++ (selon leur durée), les chevauchements de paroles en les soulignant et avons utilisé les «.....» pour indiquer que l'on n'a pas compris ou que le propos ou le mot est incomplet. Nous n'avons pas noté les intonations montantes et descendantes, ni les allongements de syllabes ; par contre nous avons indiqué le plus souvent les gestes, mimiques et intonations de voix, un peu à la manière d'une pièce de théâtre. Nous avons effectué cette retranscription avec beaucoup de rigueur mais quelquefois les propos des élèves n'étaient pas compréhensibles.

La retranscription des entretiens d'autoconfrontation a été effectuée de façon plus souple : nous avons transcrit d'une manière plus littéraire (ponctuation, majuscules...), nous avons gagné en lecture et en clarté et perdu en fidélité ; cette orientation de la transcription littéraire plus que littérale a été effectuée en prenant appui sur une communication de Gueranger « *A propos de trois problèmes pratiques de l'écriture sociologique : La retranscription d'un entretien par Pierre Bourdieu* » (22 et 23 septembre 2006).

Toutes les interventions faites au cours des vidéos et des entretiens d'autoconfrontation ont été numérotées afin d'en faciliter le repérage.

3.2.1.2 Grille de l'étayage du tuteur et grille des réponses possibles des élèves

Pour simplifier la mise en relation de l'étayage du tuteur et des réponses des élèves, nous avons élaboré 2 grilles spécifiques avec des indicateurs précis ; la première grille (cf annexe 1) relative à l'étayage du tuteur décline les 6 interactions de tutelle définies par Bruner et l'étayage relatif à la mise en œuvre du conflit socio-cognitif de Doise et Mugny et leurs indicateurs que nous avons adaptés à une séance de lecture partagée à l'école maternelle ; la deuxième grille (cf annexe 2) relative aux réponses possibles des élèves catégorise ces

réponses entre réponses de type compréhensifs et réponses de type interprétatif et propose aussi des indicateurs précis permettant une identification simple lors du traitement des données.

3.2.1.3 Analyse de termes récurrents

Nous avons aussi procédé à une analyse des termes utilisés par les tutrices au cours de la présentation des illustrations 14 et 15, lors des étayages visant la production de discours interprétatifs et avons regroupé ces termes dans des catégories.

3.2.1.4 Comparaison des formes d'étayage

Enfin bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude comparative nous avons aussi été amenés à recenser les ressemblances et les différences des étayages des 2 tutrices et à en proposer une interprétation.

3.2.1.5 Prise en compte du mouvement global de la séance

Nous avons aussi dû prendre en compte d'autres facteurs dans l'analyse des vidéos tels le mouvement global de la séance qui se structure à partir des 15 illustrations de l'album. Nous avons aussi été conduits à l'analyse de moments spécifiques tels le lancement de la séance mais aussi l'amorce de chaque illustration par le tuteur. Par ailleurs la fin de la séance autour de l'illustration 15 a nécessité un traitement approfondi du fait de sa spécificité de « fin ouverte » propice à déclencher les productions langagières interprétatives des élèves.

3.3 La posture du chercheur

La méthodologie utilisée n'étant pas quantitative le rôle de l'apprenti chercheur est de mettre en relation des éléments recueillis dans les séances filmées et dans les entretiens d'autoconfrontation, de les analyser à partir du cadre théorique et des grilles d'interactions élaborées ; donc le chercheur sélectionne, met en relation et interprète ces différents éléments et sa subjectivité est à l'œuvre dans ces différentes opérations ; pour la contrecarrer, l'utilisation d'une part de notions théoriques clairement identifiées et définies (grilles), d'autre part le recueil des intentions des tuteurs au moyen des entretiens d'autoconfrontation s'avère efficace mais la vigilance s'impose car le chercheur doit effectuer de façon permanente un regard réflexif sur sa pratique ; ce travail critique vis à vis de son interprétation des données

peut être facilité par le travail théorique réalisé dans ce mémoire sur le processus interprétatif en littérature .

Ainsi nous avons conscience qu'il se peut, qu'à notre insu, lors de la présentation de notre projet d'étude aux 2 maîtresses, nous les ayons influencées sur la conduite de l'étayage car la manière de présenter un protocole n'est pas neutre. Toutefois, les consignes de passation ont été brèves et peu contraignantes, laissant toute liberté aux tutrices dans la mise en œuvre de leur séance.

Par ailleurs, le fait que je sois moi même enseignante et que j'ai effectué un travail sur l'album Poussin Noir avec mes élèves a pu influencer sur ma représentation de la tâche. Ainsi le fait que certains de mes élèves aient proposé un dénouement heureux à l'histoire (« des loups gentils qui vont adopter Poussin Noir », ou aussi « un couple de loups amoureux qui a terminé son pique nique »...) et leur absence dans les propositions des élèves des 2 classes ont quelque peu influé sur le contenu de certaines questions de l'entretien d'autoconfrontation ainsi que sur l'interprétation des résultats. Mais le travail théorique effectué sur l'interprétation de l'album comme œuvre ouverte justifiait que le chercheur s'interroge sur l'absence de fin heureuse dans les deux séances observées.

Le travail de chercheur n'implique-t-il pas d'assumer cette part de subjectivité inhérente à tout travail de description et de compréhension du réel : « *Les faits ne sont jamais purs et simples ; dès lors l'observateur extérieur ou le partenaire ne saisit que certains aspects de la réalité, notamment ceux qui sont pertinents pour lui* » (Schütz, 1975, cité par Pourtois et Desmet, 1988/2007, p.8) . Faire le deuil de l'objectivité scientifique absolue ne conduit pas au relativisme mais à une exigence accrue de clarté et de cohérence de ses propositions interprétatives. C'est ce que nous efforcerons de faire dans la partie relative à l'analyse des résultats.

« *Le chercheur qualitatif doit rendre compte explicitement de sa démarche afin que chacun puisse en mesurer les limites et apprécier sa scientificité* ». (Pourtois et Desmet, p.30)

4 RESULTATS

Dans une première partie (partie 41) axée sur l'analyse des vidéos de classe (annexes 3 et 4), nous étudierons la relation entre l'étayage des tutrices et les réponses des élèves de type compréhensif (paragraphe 411), puis de type interprétatif (paragraphe 412).

Dans une deuxième partie (partie 42), nous procéderons à l'analyse de certains passages des entretiens d'autoconfrontation (annexes 5 et 6) afin de compléter, enrichir ou modifier les conclusions de l'analyse des vidéos.

Dans cette analyse des résultats, nous nous référerons aux 7 étayages du tuteur définis dans la grille d'étayage du tuteur (annexe 1) ainsi qu'à la grille des réponses possibles des élèves (annexe 2).

4.1 Analyse des vidéos de classe : quel étayage du tuteur ?

L'analyse des deux vidéos de la séance de lecture partagée prend en compte le mouvement global de la séance lié, d'une part à la conduite générale d'une séance de lecture partagée en école maternelle, d'autre part à la structure de l'album Poussin Noir explicitée dans le paragraphe 316.

Les réponses des élèves de type compréhensifs étant majoritaires au cours des 2 séances, nous examinerons dans le paragraphe 411 quels étayages des tuteurs permettent leur production, puis nous étudierons quelques réponses attestant une compréhension incorrecte de l'histoire. L'analyse de cet étayage se fera des illustrations 1 à 14.

Les réponses de type interprétatifs étant minoritaires, nous procéderons dans le paragraphe 412 à une analyse plus spécifique de leur production en relation avec l'étayage des tuteurs. Cet étayage sera essentiellement analysé à l'illustration 15.

4.1.1 Étayage du tuteur et réponses de type compréhensif

4.1.1.1 Lancement de la séance et Etayage N°1 Enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion envers la tâche)

Cet étayage N°1 Enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion envers la tâche) se situe au lancement de la séance.

Marion

1 - alors on va continuer de travailler sur Poussin Noir + (elle tient le livre posé verticalement sur ses genoux) vous vous en souvenez ? hein ? la dernière fois on a parlé des personnages ++ ensuite on a essayé de comprendre l'histoire parce que "yavè" des moments un petit peu difficiles et aujourd'hui + (elle se penche vers les élèves en souriant) c'est vous qui travaillez ++ (elle leur sourit avec une mimique complice) c'est vous qui allez travailler puisque vous allez nous raconter l'histoire mais + on va pouvoir regarder les images comme on fait d'habitude ++ donc je vais bien tourner les pages + (elle articule lentement) vous allez bien lever le doigt Margaux pour parler (elle reprend un rythme d'élocution plus rapide et accompagne le discours d'un geste de la main droite) pour éviter qu'on parle tous en même temps + pour bien que l'on se comprenne et on va essayer de raconter l'histoire du début jusqu'à la fin dans l'ordre ++ on est prêt ?

Valérie

1 - regardez + Poussin Noir on l'a déjà regardé (elle montre aux élèves la couverture de l'album) mais cette fois c'est pas moi qui vais raconter l'histoire (elle se désigne du doigt) aujourd'hui là Nicole et Marie-Annick elles sont là pour vous écouter raconter l'histoire + donc c'est vous qui allez raconter + la première qui va commencer à raconter l'histoire donc on va faire dans l'ordre (elle montre les élèves à tour de rôle) ce sera Léontine + tu es prête ? tu es prête ?

Les 2 tutrices amorcent la séance en faisant référence au travail préalable effectué précédemment sur l'album, indiquent la tâche que vont devoir effectuer les élèves aujourd'hui et énoncent les règles de fonctionnement de la séance .

La nature de la tâche est formulée de façon similaire par les tutrices « *vous allez nous raconter l'histoire* » (Marion), « *c'est vous qui allez raconter* » (Valérie) quant aux règles de fonctionnement, Marion insiste sur la nécessité de lever le doigt pour demander la parole tandis que Valérie précise que les élèves parleront à tour de rôle.

Cet étayage du tuteur de type 1 repose aussi sur des éléments affectifs : les 2 tutrices préparent de façon douce la première prise de parole : « *on est prêt ?* » (Marion) , « *tu es prête ?* » (Valérie) afin de mettre les enfants en confiance. Marion : « elle leur sourit avec une mimique complice ».

Les tutrices valorisent le statut de « celui qui raconte » : « *aujourd'hui c'est vous qui travaillez* » (Marion), « *aujourd'hui là Nicole et Marie-Annick elles sont là pour vous écouter raconter l'histoire* ».

La séance étant lancée, les tutrices vont recueillir les premiers discours compréhensifs.

4.1.1.2 Étayage N°2 Simplification de la tâche à l'illustration 1

Cet étayage N°2 simplification de la tâche vise à recueillir les premiers discours

compréhensifs :

Marion : 5 : - «*qu'est ce qui se passe au début + de cette histoire ?* »

Valérie : 1 : -*qu'est ce qui se passe là Léontine ? qu'est ce qu'on voit ?*

Nous constatons de fortes similitudes sur le contenu de la formulation des tutrices.

La différence de gestion du groupe tient en ce que Marion n'interpelle pas un élève en particulier et Margaux propose une réponse - << *ya* >> *des poussins jaunes* (6) tandis que Léontine interpellée directement Valérie énonce d'une voix faible : - *les poussins* (2).

Ensuite si la séance est enclenchée chez Marion, puisqu'Alma lève le doigt et prend la parole : - << *ya* >> *des* + << *ya* >> *un poussin noir* (8), elle a du mal à se mettre en place chez Valérie : Léontine sollicitée une deuxième fois par la maîtresse répond : « - *je m'en rappelle plus* » (4), puis Lili à la deuxième sollicitation répond : « - << *ché plu* >> » ; Valérie utilise alors l'interaction de tutelle N° 5 « Contrôle de la frustration (par exemple en sauvant la face pour les erreurs commises) » : - *tu t'en rappelles plus ? un peu de timidité ...* (5)

Deux éléments d'explication : L'école Chapou est une école d'Application de Cahors qui travaille régulièrement avec l'IUFM et dont les élèves sont habitués à voir des étudiants ; ils sont donc moins déstabilisés par la présence de tiers et par la caméra que les élèves de l'école de Nuzéjoul, petite école de village située en campagne.

D'autre part, Marion n'interpelle pas un élève en particulier et donc le plus à l'aise prend la parole.

La dynamique de la séance étant enclenchée, l'étayage des tuteurs se poursuit lors des illustrations suivantes.

4.1.1.3 Étayage N°2 Simplification de la tâche en amorce des illustrations 2 à 14

Voici les interventions effectuées lors de la présentation d'une nouvelle illustration :

Marion :

Illustration 2 : - *qu'est ce qui se passe + ensuite ?* (32)

Illustration 3 : -*Marlin + Poussin Noir qu'est ce qu'il décide de faire ?* (68)

Illustrations n° 4 et 5 : - - *alors Nolway ++ qui va-t-il rencontrer ?* (78)

Illustration 6 : -*c'est + Alma qui va nous raconter la suite* (103).....

Illustration 7 : -*qui c'est que l'on voit là ? +++ Marlin ? on voit les ++* (131)

Illustrations 8 et 9 :*+ Marlin que se passe-t-il ensuite ?* (137)

Illustrations 10 et 11 : - *que va-t-il se passer ensuite pour Poussin Noir ?* (173)

Illustration 12 : -*ah ! tiens qui veut parler ? c'est pas moi qui interroge(195)*

Illustration 13 : -*qui c'est que l'on voit ?* (231)

Illustration 14 - qu'est ce qui se passe pour Poussin Noir ? Margaux (246)

Valérie :

Illustration 3 : -alors là c'est Lili qui parle vas y Lili (31)

Illustrations 4 et 5 : -Mathis à toi qui est ce ? qu'est ce qui se passe ici ? (50)

Illustration 6 : - oui alors Léontine qu'est ce qui se passe ici ? (91)

Illustration 12 : - on va voir ah + ça y est il arrive ++ qui est ce qui est là ? (208)

Illustration 13 : - pourquoi ? qu'est ce qu'il aurait aimé faire ? (216)

Illustration 14 : - Lili qu'est ce qui se passe là ? (225)

Ces différentes interventions sont toutes sous formes de questions que l'on peut regrouper sous 2 catégories : questions générales du type « *que se passe-t-il ?* », « *à toi de raconter la suite* » ou questions plus précises sur les personnages du type « *qui est ce qui est là ?* », « *qu'est ce qu'il décide de faire ?* ». Elles appartiennent à l'étayage N°2 Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche . Elles sont efficaces puisqu'elles permettent la production par les élèves de discours de type compréhensif :

Alma : - << y a >> un petit bébé là à côté de la maman (104)

Lili : - puisque c'est comme ça je vais trouver ma vraie famille (34).

Dans leur majorité elles ont aussi pour fonction de « distribuer la parole », un des indicateurs de l'étayage N°2.

4.1.1.4 Étayage des tutrices au cours des illustrations 2 à 14

L'amorce des productions orales des élèves pour une illustration étant enclenchée, examinons comment les tutrices gèrent la conduite du groupe pour une illustration.

Nous observons **une succession d'interactions de type N°2** simplification de la tâche :

→ Les tutrices posent des questions le plus souvent ouvertes :

Séance de Marion (illustrations 4 et 5)

** M. : - alors comment il se sent Poussin Noir ? (92)*

Enzo : - triste (93)

** M. : - pourquoi ? (94)*

Enzo : - parce que c'est pas son parent (95)

Séance de Valérie

V : - pourquoi ? (intonation indiquant la déception) (107)

Lili : - parce que je suis une chatte et voici mon petit chaton (108)

→ Par ailleurs, les tutrices répètent ou reformulent le discours de l'enfant puis posent une question précise le plus souvent ouverte :

Séance de Marion : (illustrations 8 et 9) :

Marlin : - *le poussin noir* ++ <est ce que té > ? <est ce que té > *mon papa* ? (145)

M. : - *est ce que tu es mon papa ? et Marlin qu'est ce qu'il va répondre le porc ?* (146)

Séance de Valérie : (illustrations 4 et 5) :

Faustine : - *et aussi* + *j'aimerais bien* + *promener* + *mon maître* (80)

V. : - *j'aimerais bien promener mon maître* + *et qu'est ce qu'il aimerait faire encore ?* (81)

→ Les tutrices effectuent aussi de courtes synthèses suivies de questions, mais ce procédé est peu utilisé :

Marion :

- *c'est vrai* <que ya> *quand même des fortes ressemblances* + *le bec est orange**et en plus ils sont noirs tous les 2* + *est ce que ça suffit* + *pour que ce soit sa maman?* *ça suffit ?*.... (214)

→ Fréquemment les tutrices amorcent une phrase pour enclencher la parole de l'élève :

Séance de Marion :

M. : - *il* (74)

Alma : - *s'en va* (75)

Séance de Valérie :

V. : - *il est différent et alors donc Lisa qu'est ce qu'il a dit ? je vais* ++ (43)

Lili : - *m'en aller* (elle crie) (44)

Ce procédé est beaucoup utilisé par Valérie.

Nous pouvons établir une **progression dans cet étayage N°2** « Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche » mis en œuvre tout au long de la séance des illustrations 1 à 14 : plus la formulation questionnante de la tutrice est précise plus la tâche de l'élève est simplifiée au détriment de son libre choix ; le guidage augmente d'une question générale de type « *qu'est ce qui se passe ici ?* », à une question précise de type « *qui c'est que l'on voit là ?* », la simplification maximale étant l'amorce de phrase de type : « *on voit les.....* ».

Lorsque les élèves en restent à une description de l'image et ne racontent pas ce qui se passe la tutrice utilise **l'interaction de type N°4** « Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche » (indicateur : Signaler à l'élève qu'il ne répond pas à la consigne « raconter

l'histoire »)

Marion : - *oui mais on va pas décrire l'image + il faut qu'on raconte l'histoire* (52).

Ce type d'étayage est très minoritaire.

Les tutrices mettent aussi en œuvre **l'interaction de tutelle N°5** Contrôle de la frustration (par exemple en sauvant la face pour les erreurs commises) :

Séance de Marion :

-*Marlin est ce que te souviens à quoi elle sert cette machine ? +++ tu ne t'en souviens pas ? + (Marlin indique non d'un signe de tête) alors qui c'est qui peut l'aider ?* (28)
- *non ! chatons c'est les bébés + Agrippine + bon les prénoms ils sont un peu difficile (attitude compréhensive)* (131)

Séance de Valérie :

Mathis : - *parce que il aimerait bien se s'amuser heu + je me rappelle plus* (191)

V. : - *mais si Mathis tu t'en rappelles (intonation encourageante) il aimerait bien* (192)

Mathis : - *jouer à cache-cache dans la paille* (193)

Interaction N°3 : Maintien de l'orientation, de l'objectif : - maintien dans le champs et maintien de la motivation par déploiement d'entrain et de sympathie

Par leurs intonations, leur théâtralisation (mimiques et gestes) et leur discours, les 2 tutrices manifestent de l'intérêt pour la parole de l'élève et par ailleurs maintiennent un certain suspense sur le déroulement du récit, bien que les élèves connaissent déjà bien cette histoire ; quelques exemples ci dessous :

Séance de Marion :

-*oui (mimique **approbatrice**)* (7)
- *hou (**approbateur**) tu te souviens même du prénom(elle **sourit** à Nolway)* (82)
- *M.* : - *tu es mon papa ? (elle théâtralise : intonation, mimique et gestes, main sur une hanche) + et alors ? (geste de la main et mimique **interrogeurs**) et alors ?* (84)
- *c'est vrai <que ya> quand même des fortes ressemblances + le bec est orange ça on en avait pas parlé + je l'avais même pas vu moi c'est bien Enzo et (voix forte)* (214)

Séance de Valérie :

- *hum hum (**approbateur**) le dernier était noir d'accord* (7)
- *bravo alors on va voir*(225)
- *mais non mon petit poussin (mimique et intonation indiquant la déception)* (158)

❖ **Quelques étayages des tutrices inadaptés**

On relève quelques interactions de tutelle non adaptées par exemple chez Valérie qui

demande aux élèves de faire parler la chatte ou la chèvre alors que dans l'album c'est Poussin Noir qui initie le dialogue, mais les élèves rectifient d'eux même :

*V. : - *la chatte + qu'est ce qu'elle lui dit la chatte ? (elle regarde Faustine) (101)*
Lili : - *est ce que t'es ma + est ce que t'es ma maman ? (102)*

*V. : - *voir la chèvre d'accord + alors qu'est ce qu'elle lui dit cette chèvre ? (182)*
Lili : - *mais mais Poussin Noir il dit en fait <<tè>> ma maman ? mais non mon p'tit poussin je suis une maman chèvre et voici mes petits enfants (183)*

❖ Gestion des tours de parole

Les tutrices d'une façon générale sollicitent les élèves à tour de rôle. Mais Valérie ayant informé les élèves dès le départ de cette règle de fonctionnement « *on va faire dans l'ordre* », nous observons que les élèves vont interférer dans la régulation de la distribution de la parole : interaction N°2 : Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche, indicateur « distribuer la parole ».

Valérie prendra en compte les interventions des élèves lorsqu'elles seront pertinentes du point de vue de la règle de départ :

* Leila : - *et t'as oublié Faustine (92)*
V. : - *Faustine elle a un tout petit peu parlé Léontine qu'est ce qui se passe ? (93)*

* Léontine : - *faut dire ce que je pense moi (291)*
V. : - *bai oui Léontine (292)*

❖ Gestion de la présentation des illustrations

La présentation des illustrations relève aussi de l'étayage N°2 (simplification de la tâche).

Les tutrices ne présentent pas certaines illustrations :

Valérie omet 2 fois de présenter l'illustration de la page de droite (Illustrations 5 et 9) qui est la page qui évoque ce qu'aurait aimé faire Poussin Noir avec sa famille et une élève va signaler cette omission qui sera prise en compte par la tutrice :

* Léontine : - *ah non mais là on a loupé un truc là (76) Illustration 5*
V. : - *ah on avait oublié ça (mimique et intonation indiquant un fort intérêt pour ce complément d'information) j'aimerais bien avoir un papa fort (79)*

* Léontine : - *non on a oublié un truc (159)*
V. : - *ah vas y Léontine (160) Illustration 9*

Dans sa gestion, Marion ne présente pas volontairement cette page de droite mais aucun élève ne le fait remarquer. Donc si dans la séance de Valérie, un élève (Léontine) a joué le rôle

de tuteur en participant à la régulation du groupe, ceci ne se produit pas dans la séance de Marion.

On peut faire l'hypothèse que les tutrices ont institué au préalable de façon implicite des modes de fonctionnement de classe qui autorise ou pas les élèves à interférer dans la régulation : gestion plus centralisée chez Marion que chez Valérie.

4.1.1.5 Les réponses des élèves de type compréhensif

Elles sont produites par les élèves des illustrations 1 à 14 et dans l'ensemble il y a peu de réponses incorrectes. Parfois les élèves décrivent plus qu'ils ne racontent mais dans la mesure où le support est un album c'est bien dans cette interaction entre texte et illustration que se construit la compréhension :

Exemple : *Colin - les autres ils sont jaunes + mais l'autre il est tout noir (10) : description*

❖ Quelques réponses inexactes

Peu de réponses attestant une **compréhension incorrecte** du déroulement de l'histoire :

Séance de Marion

Nous ne relevons pas d'erreur de compréhension des élèves, excepté à l'illustration 14 où Colin et Margaux ont des difficultés à identifier le paysage de la conscience de Poussin Noir :

258 M. : *il les voit là ? attends laisse Colin pour qu'on lui explique + Colin est ce qu'il sait que ce sont des loups là ?*

259 Colin : - **oui**

260 M. : - *vous êtes d'accord avec Colin ?*

261 Enfants (en chœur) : - *non (Enzo lève le doigt, Margaux fait **oui** de la tête)*

Séance de Valérie

Dans l'ensemble de la séance on ne relève que 5 inexactitudes mineures qui n'entravent pas la compréhension globale de l'histoire.

3 confusions de lieux :

- « Leila : - <<.....>> **le verger** (74) » au lieu de **l'étable**.

- Lili : - *vas voir dans **l'étable** si tes parents n'y sont pas ?* (120) au lieu du **verger**

- Lili : - *dans **le bois*** (125) au lieu du **verger**

2 erreurs de vocabulaire :

- Leila : - ***au berger*** (126) au lieu du **verger**

- Lili : - *moi je suis un **porcelet** et voici mes petits porcelets* (149) au lieu de **porc**

Piste explicative

Il semblerait que Marion a plus travaillé que Valérie en amont sur le vocabulaire, tant sur le nom des lieux que sur le nom des animaux : « M. : - *pourtant on a travaillé sur les endroits* » (123). Ceci peut expliquer les différences entre les 2 séances par rapport aux inexactitudes de vocabulaire.

Mais nous noterons que contrairement aux 2 élèves de Marion l'identification du paysage de la conscience de Poussin Noir à l'illustration 14 ne pose pas de difficultés aux élèves dans la séance de Valérie :

232 V. : - *qu'est ce qu'il a vu ?*

233 Enfants : - *des loups*

234 V. : - *est ce qu'il sait que c'est des loups là ?*

235 Enfants : - *non (en chœur)*

❖ Quelle réaction des tutrices face à une incompréhension d'un élève ?

Séance de Marion

(illustration 14)

244 M. : *et là ? (elle montre l'illustration 14)*

245 Enfant : - *le loup ah hou*

246 M. : - *qu'est ce qui se passe pour Poussin Noir ? Margaux (elle la désigne du doigt) tu le dis après (elle s'adresse à un autre enfant en chuchotant) Margaux*

247 Margaux : - *il rencontre deux ++*

248 Nolway : - *deux loups*

249 M. : - *est ce que sur cette image il rencontre deux loups ?*

250 Enfants (en chœur) : - *oui*

251 Enzo: - *non (voix faible)*

252 M. : - **non Enzo n'est pas d'accord**

253 Enzo : - *on voit juste un + on voit juste + <i> croit <qui> sont ici ses parents parce que c'est tout noir*

254 M. : - *oui et on voit juste tu ne te souviens pas du mot tu veux que je te le donne ?*

255 Enfant : - *les loups*

256 M. : - *les silhouettes les silhouettes des loups (elle les montre du doigt) qui sont toutes noires + est ce qu'il les rencontre vraiment là ?*

257 Enfants : - *oui*

258 M. : *il les voit là ? attends laisse Colin pour qu'on lui explique + Colin est ce qu'il sait que ce sont des loups là ?*

259 Colin : - *oui*

260 M. : - **vous êtes d'accord avec Colin ?**

261 Enfants (en chœur) : - *non (Enzo lève le doigt, Margaux fait oui de la tête)*

262 M. : - *Margaux tu es d'accord avec lui ? et non il ne sait pas Colin que ce sont des loups est ce que tu vois que ce sont des loups toi là ? (elle agite la main pour indiquer une incertitude) non on ne le sait pas trop + il voit du noir + donc il se dit + Nolway*

263 Nolway : - *c'est mes parents*

264 M. : - *ce sont mes parents hein ça on l'avait dit et tu voulais rajouter Enzo ?*

Ce passage de l'histoire est un moment un peu difficile pour les élèves car, à ce moment du récit, Poussin Noir ne sait pas que ces 2 silhouettes noires sont des loups, seule la couleur sombre des deux silhouettes le conduit à imaginer avoir retrouvé ses parents et à crier « *Papa ! Maman ! C'est moi, votre petit garçon !* ». Certains enfants qui au préalable ont eu connaissance de l'illustration suivante, où apparaît le couple de loups, ont du mal à construire le paysage de la conscience de Poussin Noir et pensent qu'à ce moment du récit Poussin Noir sait que les silhouettes sont des loups. C'est ici le cas de Colin et Margaux. La tutrice va donc s'appuyer sur le désaccord entre Enzo et Colin pour faciliter la compréhension de cette illustration (étayage N° 7), mais l'explication pertinente d'Enzo « *<i> croit <qui> sont ici ses parents parce que c'est tout noir (253)* » ne suffira pas à modifier immédiatement la représentation de Colin et de Margaux.

Séance de Valérie

Valérie ne se rend pas compte de l'erreur de Leila

« *- vas voir dans le verger hum hum (ton approbateur)* » (75),

Elle rectifie les erreurs de Lili :

- V. : - *ne criez pas ils sont déjà dans l'étable* (122)

et de Leila « *c'est pas le berger c'est le ++ verger* » (127).

Elle répète volontairement l'erreur de Lili ce qui permet la rectification par le groupe des pairs, c'est une amorce de l'étayage de type 7.

- *moi je suis un porcelet il dit le grand le grand là ? (intonation marquant un doute, un questionnement, elle montre le porc sur l'illustration 8) (150)*

- *Enfants : - non (en chœur sauf Lili qui fait un signe de tête affirmatif) le porc*

4.1.1.6 Synthèse A : étayage et discours compréhensifs

L'étayage N° 2, simplification de la tâche, est mis en œuvre de façon majoritaire par les tutrices au cours de la séance pour les illustrations 1 à 14.

Les autres interactions de tutelle N°1 (enrôlement), 3 (motivation) et 5 (contrôle de la frustration) apparaissent aussi. L'interaction de tutelle N°4, signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, n'est mise en œuvre qu'une fois par une tutrice. Nous ne notons pas

de trace de l'interaction de tutelle N°6, présentation de modèle de solution pour la tâche, mais la notion de modèle dans le domaine de la compréhension d'un album est-elle envisageable ?

L'étayage N°7, qui consiste à s'appuyer sur le conflit socio-cognitif n'apparaît qu'une fois dans la séance de Marion et est amorcé dans la séance de Valérie. La faible proportion de cet étayage dans les deux séances peut s'expliquer par le fait que les élèves produisent dans l'ensemble des réponses correctes et donc il n'y a pas de réponses hétérogènes.

Enfin nous constatons que dans le groupe de Valérie il y a une amorce de l'appropriation de la tutelle par un pair ce qui ne se produit pas chez Marion où la gestion est plus centralisée.

4.1.2 Étayage du tuteur et réponses de type interprétatif

Les réponses de type interprétatif apparaissent majoritairement, comme l'on pouvait s'y attendre, à la fin de l'album et spécifiquement à la dernière illustration (15) :

4.1.2.1 Analyse de la séance de Marion

❖ Synthèse des interprétations

● Relevé des interprétations

Illustration 2 :

67 Enzo : *mais peut être après il se fait manger par le loup*

Enzo a anticipé sur la fin, ce que lui rappelle la maîtresse.

Illustration 14 :

265 : Enzo : - *on voit du sang*

269 : - Enfants : - *le sang + à du sang*

Illustration 15

286 (M : - *et là que font les loups ?*) 287 Colin : - *ils le mangent*

291 Enzo : - *peut-être <i s'cache> dans l'herbe*

316 Alma : - *il y aura du sang*

315 et 317 (M. : - *donc du coup ça nous fait penser quoi ?.....- qu'ils vont*) 318 Enfant : - *le manger*

322 Enzo : - *<isfait> manger ou peut-être que non*

328 Enfants : - *<i s'cache> dans l'herbe*

331 Enzo : - *<i> passe derrière à pas de fourmi + sans faire de bruit*

333 Enfant : - *partir dans l'autre sens*

351 Enzo : - *pour pas qu'il se fasse manger par le loup*

359 Nolway : - *quand <i> s'est fait manger heu*

361 Nolway : - *j'aime pas quand le loup et les loups <ison> mangé Poussin Noir j'aime pas*

363 Marlin : - ils l'ont mangé Poussin Noir (intonation triste)

Au total dans l'ensemble de la séance de Marion, 15 interprétations sont produites par les élèves, 12 relatives à l'illustration 15, 2 à l'illustration 14 et 1 à l'illustration 2.

5 enfants proposent des interprétations ; Margaux ne produit aucune interprétation de façon individuelle tandis qu'Enzo en produit 6 sur 15. Il y a des interprétations collectives de plusieurs enfants (269, 328), l'auteur de 2 interprétations n'est pas identifiable sur la vidéo (318, 333).

Nous relevons 2 interprétations spontanées sans étayage préalable du tuteur : 67 Enzo : *mais peut être après il se fait manger par le loup* (illustration 2) 291 Enzo : - *peut être <i s'cache> dans l'herbe* (illustration 15).

• **Le contenu des interprétations :**

Toutes les interprétations proposées sont acceptables exceptée celle d'Enzo « - *on voit du sang* » (265) qui est discutable car Enzo interprète la couleur rouge du soleil comme étant réellement du sang alors que la tutrice a seulement dit que le rouge peut faire penser à du sang .

Pour 4 enfants, Colin, Alma, Nolway, Marlin, Poussin Noir se fait manger par les loups ; quant à Enzo il y a évolution de sa position puisqu'il il évoque des possibilités qui permettraient à Poussin Noir de ne pas se faire dévorer, se cacher dans l'herbe, passer derrière à pas de fourmi sans faire de bruit, mais finit par dire qu'il se fait manger.

Dans cette séance aucune fin heureuse où par exemple les loups adopteraient Poussin Noir n'est envisagée. La représentation des loups par le groupe est celle de loups dangereux dont il faut se méfier.

❖ **Quel étayage du tuteur pour ces réponses de type interprétatif ?**

Nous allons étudier l'étayage relatif à l'illustration 15 (13 interprétations produites) :

Nous observons que la démarche de la tutrice est spécifique : elle commence par faire décrire l'illustration aux élèves par des questions (étayage N°2):

286 M : - *et là que font les loups ?*

296 M. : -*qu'est ce que l'on voit sur l'image ?*

Elle **valide** les différentes réponses descriptives des élèves en les **répétant** (étayage N°2) textuellement (298 : - des couteaux et des fourchettes, 300 : - *du ketchup*, 302 : - *le panier* ;)

ou en les modifiant légèrement, mais les modifications ne sont pas neutres car elles induisent une interprétation dramatique de la fin de l'histoire (la dévoration de Poussin Noir par les loups) :

303 Enfants : - *la serviette*

304 M. - *les serviettes déjà mises*

306 Enfants ; - *les fourchettes + les dents*

307 M. : - *les petites dents + pointues*

A partir de là, les questions (étayage N°2) de la tutrice ne visent plus la description de l'illustration par les élèves mais leur interprétation de ces descriptions :

315 M. : - *donc du coup ça nous fait penser quoi ?*

317 M. : - *qu'ils vont*

Après avoir obtenu la production d'une interprétation « *ils vont le manger* », la tutrice va relancer la dynamique interprétative grâce à l'interaction de tutelle N°6 de Bruner

« Démonstration : présentation de modèles de solution pour la tâche » :

321 M. : - *donc on peut penser + que peut être ++*

323 M. - *peut être que non + peut être qu'il va parvenir à s'échapper on sait pashein qu'est ce que vous en pensez ?*

Nous analyserons dans le paragraphe suivant pourquoi cette interaction de tutelle N°6 ne suscite pas des interprétations plurielles chez les élèves.

A partir de l'intervention 325 :M. : - *donc au final est ce que ça se termine bien pour Poussin Noir ?* , la tutrice ne vise plus le processus interprétatif mais veut s'appuyer sur ce récit pour faire une leçon de morale qui consiste à dire que si Poussin Noir n'avait pas décidé de se lancer dans cette quête identitaire il ne lui serait pas arrivé toutes ses mésaventures et la tutrice invite ici les enfants à être « raisonnables ».....

327 M. : - *on avait dit qu'est ce qu'il aurait fallu pour que ça se termine bien ?*

334 M. : - *sans rencontrer les loups au tout début de l'histoire + pour ne pas qu'il lui arrive toutes ces mésaventures ?*

335 Enfant : - *rester avec ses parents*

Nous noterons que la tutrice supprime ici le fondement du récit à savoir la péripétie définie par Bruner. L'objectif de la tutrice dans ce passage, des interventions 327 à 340, n'étant pas le recueil des interprétations des élèves mais la production d'une morale de l'histoire, elle ne prend pas en compte les interprétations recevables des élèves :

328 Enfants : - *<i s'cache> dans l'herbe*

331 Enzo : - *<i> passe derrière à pas de fourmi + sans faire de bruit*

333 Enfant : - *partir dans l'autre sens*

Mais elle valide celle d'un enfant qui va dans le sens de la morale :

335 *Enfant* : - *rester avec ses parents*

Amorce de l'étayage N°7 (conflit socio-cognitif)

286 *M.* : - *et là que font les loups Colin ?*

287 *Colin* : - *ils le mangent*

287 *M.* : - *est ce qu'ils le mangent ? est ce qu'on les voit le manger ?*

288 *Enfants* : - **non non**

289 *M.* : - *on ne le voit pas*

290 *Enzo* : - **peut être <i s'cache> dans l'herbe**

291 *M.* : - *qu'est ce qu'ils disent les loups ? Colin*

Il y a ici l'amorce d'un conflit socio-cognitif caractérisé par la production de réponses hétérogènes, Poussin Noir est mangé ou pas, ou alors il se cache dans l'herbe, mais la tutrice ne s'appuie pas sur ce conflit socio-cognitif pour associer les autres élèves à cette négociation collective de sens puisqu'elle choisit de recentrer les élèves sur le texte « *qu'est ce qu'ils disent les loups ?* », puis sur la description de l'illustration.

En résumé à l'illustration 15, l'étayage N°2 (simplification de la tâche) et une fois l'étayage N°6 (présentation de modèles de solution pour la tâche) sont mis en œuvre par la tutrice ; l'étayage N°7 n'est qu'amorcé.

❖ Influence de la tutrice sur les interprétations des élèves

Illustration 14 :

265 à 273 : 268 *M.* : - *.....et l'on avait dit que le sang ça pouvait faire penser à quoi ?*

269 : - *Enfants* : - *le sang à du sang*

270 : - *à du sang et que donc ça pouvait peut-être nous faire penser que ++ (elle pouffe de rire) que ça va saigner pour Poussin Noir (mimique de connivence)*

La tutrice suggère une mise en relation de la couleur rouge du soleil couchant avec une fin saignante pour Poussin Noir.

Illustration 15

307 *M.* : - *les petites dents + pointues*

311 *M.* : - *voilà et ça nous fait penser à quoi ?*

315 *M.* : - **donc du coup ça nous fait penser quoi ?**

316 *Alma* : - *il y aura du sang*

Il y a un glissement dans le discours de la tutrice (311 et 315) où apparaissent successivement 2 fois les formulations : «ça nous fait penser à quoi ? » : il s'agit d'une pensée collective et unique du groupe identifiée par le pronom personnel "nous", ce qui peut laisser entrevoir qu'il y aura une interprétation du récit unique.

317 M : - qu'ils vont

318 Enfant : - le manger

319 M. : le manger (air désappointé) mais est ce qu'on le voit être mangé ?

320 Enfants : - non non

321 M. : donc on peut penser + **que peut-être** ++

322 Enzo : <isfait> manger ou peut-être que non

323 M. : peut-être que non + peut-être qu'il va parvenir à s'échapper on sait pas **mais quand même c'est mal parti là** (main sur la poitrine et mimique indiquant l'embarras) ++
hein qu'est ce que vous en pensez ?

324 Enfants : - houai (les enfants sont sérieux, ils ne sourient pas, semblent réfléchir)

325 M. : **donc au final** est ce que ça se termine bien pour Poussin Noir ?

326 Enzo : - non (voix faible)

327 M. : - **apparemment pas très bien**

Nous observons ici que Marion oscille entre 2 attitudes : sa conviction sur l'interprétation finale et l'accueil de la diversité des interprétations.

Par ailleurs, alors que grâce aux interventions 319 et 321 de la tutrice Enzo semblait avoir ébauché une compréhension du processus interprétatif « <isfait> manger ou peut-être que non », les interventions 323 et 325 de la tutrice l'enferment dans l'unique possibilité d'une fin tragique pour Poussin Noir et il ne peut que répondre « non » à la question « est ce que ça se termine bien pour Poussin Noir ? ». Ceci est conforté par la suite lors du passage suivant :

349 : Enzo - moi j'aimais bien quand il + si il restait à la ferme

350 M : - tu aurais bien aimé alors + tu aurais bien aimé changer l'histoire pourquoi ?

351 Enzo : - pour pas qu'il se fasse manger par le loup

Donc là il n'y a plus de place pour l'incertitude sur la fin de l'histoire ou pour la pluralité interprétative : les loups vont manger ou ont mangé Poussin Noir.

Cette interprétation est reprise par Nolway, puis par Marlin à la fin de la séance au moment où la tutrice interpelle chaque enfant pour qu'il donne son avis sur le récit :

359 Nolway : - quand <i> s'est fait manger heu

361 Nolway : -j'aime pas quand le loup et les loups <ison> mangé Poussin Noir j'aime pas

363 Marlin : - ils l'ont mangé Poussin Noir (intonation triste)

L'unicité de l'interprétation de la fin de l'histoire par les enfants entre en résonance avec le

propos terminal affirmatif de la tutrice :

374 M. : -alors bien sûr je me dis qu'ils vont le manger le poussin

Par ailleurs, les intonations, gestes et mimiques du tuteur constituent des aides pour l'enfant pour comprendre mais elles induisent aussi des interprétations :

244 M. : - *et là ?* intonation **grave** nuancée par une mimique souriante

305 : *la maîtresse montre ses dents*

4.1.2.2 Analyse de la séance de Valérie

❖ Synthèse des interprétations

● **Relevé des interprétations**

Illustration 2 :

26 Lili : - *et puis et puis le poussin + (elle montre du doigt l'illustration) il a dit + regarde Papa je monte sur tes chaussures*

Illustration 15 :

253 Lili : - *et puis après il a regardé et puis les loups ils l'ont vu ils l'ont attrapé et bai ils l'ont coupé en deux et ils l'ont mis dans la machine ils l'ont coupé en mille morceaux (elle fait le geste de couper) et puis après ils ont fait <<mram mram mram mram>> (elle imite quelqu'un qui mange)*

255 Faustine : - *moi je pense que qu'il est pas encore arrivé*

(258 V. : - *pourquoi ils l'attendent ?*) 259 Enfants : - *pour le manger (en chœur)*

261 Léontine : - *<<ya>> le papa et la maman*

265 Mathis : - *je crois qu'il s'est caché*

269 Mathis : - *il est parti très loin + il s'était caché*

273 Enfants : - *non (rejet de l'interprétation d'une fin heureuse proposée par la tutrice)*

278 Leila : - *<<.....>> peut-être peut-être ils sont gentils les loups*

280 Léontine : - *mais non le garçon il fait comme ça (elle fronce les sourcils pour imiter le loup)*

284 Leila : - *mais peut-être peut être ils ont un œil crevé peut être*

288 Léontine : - *ils vont le manger*

295 : Léontine : - *pareil que Lili*

303 Leila : - *peut-être peut-être il est grimpé (elle le mime avec ses mains) par par l'arbre et qu'il + et que les loups ils aimaient pas heu monter la tête et*

307 Leila : - *et après il est redescendu mais sans bruit*

311 Leila : - *parce que lui lui il avait trop peur des loups*

Au total dans l'ensemble de la séance de Valérie, 16 interprétations sont produites par les élèves, 14 relatives à l'illustration 15 et 1 à l'illustration 2. Tous les élèves produisent au moins

une interprétation, Leila en propose 5 sur 16. 2 interprétations (259, 273) sont collectives.

Sur ces 16 interprétations 2 sont spontanées, c'est à dire qu'elles ne sont pas déclenchées directement par une question/intervention préalable de la tutrice (interprétation 26, illustration 2 et interprétation 303, illustration 15).

● **Le contenu des interprétations :**

Toutes ces interprétations sont acceptables exceptée celle de Leila (284) « *mais peut être peut être ils ont un œil crevé peut être* » car elle ne correspond pas à l'illustration et les explications de Leila ne permettent pas de la valider (286) « *- quand je me frotte les yeux ben moi je dis j'ai un œil crevé* ».

Les interprétations sont plurielles ; l'interprétation d'une fin tragique pour Poussin Noir est portée par Lili et Léontine qui considèrent que les loups vont dévorer Poussin Noir après l'avoir coupé en mille morceaux ; pour Faustine, Poussin Noir n'est pas encore arrivé ; Mathis pense que Poussin Noir s'est caché puis est parti très loin ; seule Leila envisage à un moment une fin heureuse avec des loups gentils mais sa position évolue puisqu'ensuite elle pense que Poussin Noir s'est caché dans l'arbre, puis est redescendu sans bruit parce qu'il avait peur des loups.

❖ **Quel étayage du tuteur pour ces réponses de type interprétatif ?**

La démarche de Valérie diffère de celle de Marion : elle formule ses questions de façon à solliciter successivement l'interprétation de chaque enfant : V. : -*Lili tu veux raconter la dernière image ou pas ?..... alors Lili raconte nous ce que tu en penses* (250) . V. : *Faustine qu'est ce que tu penses toi ?* (254) V. :*Mathis qu'est ce que tu en penses toi ?* (264) V. :*et Léontine qu'est ce qu'elle pense ?* (294)*Lisa + tu crois pas qu'ils l'appelaient pour lui faire un calin ?* (272) ; à aucun moment n'apparaît la référence à une pensée collective du groupe telle que l'avait formulée Marion (« *ça nous fait penser quoi ?* »).

En sollicitant les différents avis des élève sur l'illustration finale, la tutrice enclenche la production de réponses hétérogènes ; nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe relatif au conflit socio-cognitif.

● **L'étayage N°2 (simplification de la tâche)**

Nous relevons un nombre important de questions, sollicitations, reformulations, validations

indicateurs de l'interaction de tutelle N°2 , simplification de la tâche :

250 -alors Lili raconte nous ce que tu en penses ++ quand il arrive

258 - pourquoi ils l'attendent ?

268 - ah pourquoi parce qu'il

287 - oh ben dis donc <<.....>> montre nous Faustine comment ils font + avec les dents là ?

+ ça veut dire quoi ?

302 - on le voit pas

306 - ah peut être

310 - d'accord

● L'étayage N°6 (présentation de modèles pour la tâche)

Ces interactions de tutelle N°6 sont au nombre de 7 :

254 - donc Lili elle pense que le petit poussin a été mangé.....

264 -tu crois qu'ils l'attendent pour le manger ?

266 - quand il les a vus peut-être il s'est caché ?

272 - mais peut-être ils l'appelaient pour lui faire un calin ?

277 - et peut-être qu'ils étaient en train de faire un pique-nique tranquillement..... leur nourriture (elle montre le panier sur l'illustration) elle est peut-être là

279 - hé (elle lève un bras pour marquer une interrogation) on sait pas peut-être ils sont gentils

294 - donc Mathis il a dit qu'il s'était caché le petit poussin + Lili elle a dit qu'il avait été mangé et découpé en mille morceaux et mangé

● L'étayage N°7 : le conflit socio-cognitif

La tutrice s'appuie sur le conflit socio-cognitif défini comme l'hétérogénéité des réponses dans la mesure où elle favorise par son étayage cette production d'interprétations diverses : elle s'appuie sur l'interprétation de Lili qu'elle synthétise pour relancer le processus interprétatif en interpellant Faustine :

253 Lili : - et puis après il a regardé et puis les loups ils l'ont vu ils l'ont attrapé et bai ils l'ont coupé en deux et ils l'ont mis dans la machine ils l'ont coupé en mille morceaux (elle fait le geste de couper) et puis après ils ont fait <<mram mram mram mram>> (elle imite quelqu'un qui mange)

254 V. : - donc Lili elle pense que le petit poussin a été mangé + **Faustine qu'est ce que tu penses toi ?**

Ce procédé est efficace puisqu'elle obtient une interprétation différente :

255 Faustine : - moi je pense que qu'il est pas encore arrivé

Mais lorsque elle interroge le groupe sur les intentions des loups elle obtient un quasi consensus :

258 V. : - pourquoi ils l'attendent ?(intonation indiquant le suspense)

259 Enfants : - pour le manger (en chœur)

Alors la tutrice va relancer le processus interprétatif en s'appuyant sur cette interprétation

dramatique :

264 V. : - *ah d'accord + et Mathis qu'est ce que tu en penses toi ? tu crois qu'ils l'attendent pour le manger ?*

Et là encore le procédé sera efficace puisque Mathis propose une autre interprétation :

264 Mathis : - *je crois qu'il s'est caché*

269 Mathis : - *il est parti très loin + il s'était caché*

Ensuite la tutrice va introduire un autre procédé pour favoriser le débat, elle va proposer une autre hypothèse interprétative, une proposition de dénouement heureux pour Poussin Noir, accentuant par là, l'hétérogénéité des réponses :

272 V. : - *mais peut être ils l'appelaient pour lui faire un câlin ? Lisa + tu crois pas qu'ils l'appelaient pour lui faire un calin ?*

Cette interprétation étant peu reprise par le groupe « 273 Enfants : - non », la tutrice propose à nouveau une interprétation divergente par rapport au groupe :

277 V. : - *et peut-être qu'ils étaient en train de faire un pique-nique tranquillement*

Ce procédé est efficace puisqu'il permet l'amorce d'un débat chez les élèves :

278 Leila : - <<.....>> *peut être peut-être ils sont gentils les loups*

280 Léontine : - *mais non le garçon il fait comme ça (elle fronce les sourcils pour imiter le loup)*

En résumé à l'illustration 15, les étayages N°2 (simplification de la tâche), N°6 (présentation de modèles de solution pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif) mis en œuvre par la tutrice permettent la production des interprétations des élèves.

❖ **Influence de la tutrice sur l'interprétation des élèves**

Elle semble moins importante que celle qu'exerce Marion. Toutefois on peut considérer que, dans la réponse que fait Valérie à Leila, le doute transparaît quand à la possibilité de la gentillesse des loups :

278 Leila : - <<.....>> *peut-être peut-être ils sont gentils les loups*

279 V. : - *hé (elle lève un bras pour marquer une interrogation) on sait pas peut-être ils sont gentils (intonation manquant de conviction, moue marquant l'incertitude, la perplexité)*

La probabilité d'une fin tragique pour Poussin Noir est aussi confortée par la tutrice dans ce passage où Valérie prend appui sur la mimique de Faustine pour faire resurgir l'interprétation tragique qu'elle conforte par sa résignation.

287 : V. : - oh ben dis donc <<.....>> montre nous Faustine comment ils font + avec les dents là ? + ça veut dire quoi ?

288 Léontine : - ils vont le manger

289 V. : - qu'ils vont qu'ils veulent le manger d'accord bon (elle lève une main, geste et intonation indiquant la **résignation**)

4.1.2.3 Récurrence de certains termes dans l'étayage

Nous observons que certains termes ou expressions sont récurrents lors des étayages des tutrices relatifs à la production de discours interprétatifs :

● Discours de Valérie :

Illustration 15

** ce que tu en penses 250*

elle pense que 254

qu'est ce que tu penses ? 254

qu'est ce que tu en penses toi ? 264

qu'est ce qu'elle pense ? 294

tu penses que 298

Ces expressions que l'on peut regrouper sous la catégorie « pensée de l'élève » sont au nombre de 6.

** tu crois que 264, 266*

tu crois pas que 272

Ces expressions que l'on peut regrouper sous la catégorie « croissance de l'élève » sont au nombre de 3.

** peut être 266, 272, 277 (3 fois) 279, 304, 306 8 fois au total*

on sait pas 279

est ce qu'on peut le savoir ? 312

on peut pas savoir on peut pas trop savoir 315

Ces expressions que l'on peut regrouper dans la catégorie « incertitude » sont au nombre de 11.

* Certains de ces termes sont repris par les élèves :

je pense que 255

ce que je pense 291

je crois que 265

peut-être 278, 284, 303 3 fois au total

Dans cette séance au total, Catégorie « pensée de l'élève » : 6. Catégorie « croissance de l'élève » : 3. Catégorie « incertitude » : 11.

6 termes sont repris par les élèves dans leur discours.

● Discours de Marion :

Illustration 14

ça pouvait faire penser à quoi ? 268
ça pouvait nous faire penser que 270
peut-être 270

Illustration 15

ça nous fait penser quoi ? 311 315
on peut penser que 321
qu'est ce que vous en pensez ? 323
peut-être 321, 323 (2 fois) 340
on sait pas 323

Ici au total, Catégorie « pensée de l'élève » : 3 . Catégorie « pensée collective » : 3. Catégorie « croyance de l'élève » : 0. Catégorie « incertitude » : 6

Un seul terme est repris par un élève dans son discours : peut-être 322

● Synthèse :

Catégories	Marion	Valérie
Pensée de l'élève	3	6
Pensée collective	3	0
Croyance de l'élève	0	3
Incertitude	6	11

La diversification des interprétations des élèves produites dans la séance de Valérie pourrait être mise en lien avec le nombre plus important de termes induisant une interprétation singulière qu'elle utilise.

Pour élaborer ces catégorisations des discours des tutrices, nous nous sommes appuyés sur le concept d'interprétation que nous avons définie comme une production individuelle, originale (ce que le sujet pense, ce qu'il croit), incertaine (on ne sait pas) et résultant de la production d'hypothèse (peut-être) acceptables. Ces catégorisations pourraient être approfondies et débattues ; elles permettraient de caractériser plus précisément l'étayage relatif à la production de discours interprétatif ; un approfondissement de la question de la pertinence de la notion d'interprétation de portée générale que nous avons soulevée dans le

paragraphe 131 (page 31) sera nécessaire. L'étude des termes repris par les élèves pourraient être un indice de l'efficacité de l'étayage.

4.1.2.4 Synthèse B : étayage et discours interprétatifs

Le nombre d'interprétations produites par les élèves dans les 2 séances observées est quasi identique : autour de 15, une seule interprétation dans chaque groupe n'étant pas acceptable.

C'est plus au niveau du contenu interprétatif que les réponses diffèrent : il y a des interprétations plus diversifiées dans le groupe de Valérie que dans celui de Marion et nous avons vu que l'étayage des tuteurs influe sur le contenu des interprétations produites : ainsi l'étayage spécifique de Marion relatif à la couleur rouge du soleil à l'illustration 14 conduit les élèves à penser que la fin de l'histoire sera tragique pour Poussin Noir. L'ébauche d'une catégorisation des discours des tutrices fait apparaître la récurrence de certains termes facilitant la production d'interprétations.

Ce sont essentiellement les étayages N°2 (simplification de la tâche), N°6 (présentation de modèles de solution pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif) qui sont mis en œuvre par les tutrices mais dans la séance de Marion l'étayage N°6 n'apparaît qu'une fois et le conflit socio-cognitif n'est qu'amorcé.

Il semblerait que la présentation de modèles de solution pour la tâche (étayage N°6) et le conflit socio-cognitif (étayage 7) soient des étayages particulièrement adaptés à la production de discours interprétatifs diversifiés comme ils l'ont été dans la séance de Valérie, le conflit socio-cognitif permettant de dynamiser, de relancer le processus interprétatif.

4.2 Analyse des entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens d'auto-confrontation font apparaître les points suivants :

4.2.1 Les étayages N° 2, 3, 6 et 7

Au cours des entretiens, les tutrices énoncent mettre en œuvre les étayages suivants pour la production de discours interprétatifs ou compréhensifs :

- L'étayage N°2 (simplification de la tâche)

*5 Mr : - oui voilà, donc il y en qui vont s'exprimer spontanément, qui vont lever le doigt et il y en a d'autres qui ne vont pas forcément le lever et je suis là, moi aussi, pour les interroger.
133 Va : - c'est ça, et eux ils savent que quand j'amorce un truc, hop, ils continuent.*

- L'étayage N°3 **Maintien de l'orientation, de l'objectif** : - maintien dans le champs / -

maintien de la motivation par déploiement d'entrain et de sympathie :

5 Mr : -pour les valoriser.....

29 Mr : -donc, oui, je la valorise parce que je trouve ça super qu'elle s'en souviene.

90 Va : - c'est vraiment ma façon de raconter qui est toujours un peu théâtrale et moi il me semble que c'est une façon de les rendre plus attentifs.....

120 Va : - oui et c'est vis à vis de certains élèves qui n'interviennent pas trop, qui n'y arrivent pas trop et bai ces élèves là quand ils y arrivent, qu'ils disent un truc qui est important, oui, là je vais les encourager encore plus.

● **L'étayage de type N°6** Démonstration : présentation de modèles de solution pour la tâche

60 Mr : -Et puis, encore une fois, pour leur faire prendre conscience que le texte pouvait dire des choses et que l'illustration en apportait d'autres. Alors je ne leur ai pas dit tel quel mais, disons, qu'ils l'ont perçu. (illustration 14)

171 Va : -Je trouve que c'est pas mal de leur montrer qu'on peut interpréter de façons différentes.

Ces 2 commentaires des tutrices sont énoncés dans le cadre de la production de discours interprétatifs.

● **Étayage de type 7** Induire une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires

Marion fait référence une fois au conflit socio cognitif sur lequel elle s'est appuyée pour favoriser la compréhension de 2 élèves :

58 Mr : -oui c'est important aussi qu'entre eux ils confrontent leurs idées, qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas d'accord et que ça se fasse dans la bonne entente, voilà ; et je préférerais que ce soit un enfant qui le dise plutôt que moi de l'apporter

Valérie qui s'est beaucoup appuyée sur le **conflit socio-cognitif (étayage N°7)** pour amorcer des interprétations l'énonce à plusieurs reprises :

145 Va : - je sais que certains d'entre eux n'étaient pas forcément d'accord avec ça ; donc c'était bien pour poser l'idée de Lili « il a été mangé » ensuite « qui pense différemment ? ».....

Elle est consciente de favoriser le débat en émettant ce qu'elle considère comme une interprétation peu recevable :

*169 Va : - alors moi j'avais bien envie qu'ils disent « ah mais non, pas du tout, tu te trompes, tu te trompes maîtresse, t'as pas compris que là, vraiment, il se passe quelque chose de pas normal ; c'est pas juste un câlin, c'est pas juste un pique-nique, il se passe quelque chose de»donc voilà, **je prêchais le faux** pour que vraiment ils disent : « ah mais non, c'est pas du tout un câlin, c'est pas du tout un pique-nique normal »*

Elle valorise l'hétérogénéité des réponses et considère que la dernière illustration permet l'instauration d'un débat entre les élèves :

175 Va : - et moi je trouve que c'est intéressant qu'il y ait plusieurs points de vue comme ça.

187 Va : - voilà, ce qui est intéressant sur cette page là, c'est que justement, là, il y a débat ; alors qu'auparavant, il n'y a pas forcément un débat, un peu moins ; mais là il peut y avoir débat.

4.2.2 Étayage et influence des tuteurs

4.2.2.1 Influence de la tutrice sur la compréhension des élèves et Étayage N°2.

Simplification de la tâche

❖ Des questions spécifiques

Nous avons vu dans la partie 41 que cet étayage N°2 est caractérisé par des questions du tuteur de nature plus ou moins précises avec une graduation du général « que se passe t il ? » vers le spécifique « *qu'est ce qu'il aurait aimé faire ?* » Or si les questions des tutrices sont d'une façon générale assez similaires, certaines diffèrent ; ainsi à l'illustration 1 , Marion questionne les élèves sur la fonction de la couveuse (28 : -*Norway à quoi elle sert la machine la couveuse ?*) tandis que ce mot n'est jamais utilisé dans dans la séance de Valérie. Ce terme est le septième mot du texte de l'album : « Cent œufs sont éclos dans la couveuse des fermiers Vitellus ».

Lors de l'entretien, Marion justifie sa question sur la couveuse tandis que Valérie considère que ce point n'est pas essentiel :

Entretien avec Marion :

14 Ma : - *alors donc là tu as fait l'intervention par rapport à la couveuse ; donc j'ai supposé que vous aviez travaillé un peu cette signification autour de la couveuse, parce que pour des petits c'est un peu compliqué*

15 Mr : - *le début de l'histoire était très compliqué dans la mesure où le fermier et la fermière sont assimilés comme étant les parents des poussins ; on les voit quasiment pas, on ne voit que leurs pieds donc c'était un point de compréhension très difficile, je trouve. Donc on a vraiment insisté dessus : qu'est ce qu'était la couveuse ? Qui étaient les vrais parents des poussins ? Parce qu'il m'a semblé important aussi de leur faire comprendre qu'il y avait une poule et un coq, heu on a passé les détails de comment ça fonctionnait, mais qu'ils comprennent bien que le fermier et la fermière allaient s'occuper des poussins, étaient habillés de la même couleur donc les poussins les reconnaissaient comme étant leurs parents mais qu'ils avaient été fabriqués dans une machine*

17 Mr : - *c'est compliqué oui mais ça me semblait important de pas passer à côté parce que toute la compréhension de la suite pour moi aurait été faussée.*

Entretien avec Valérie :

3 Ma : -est ce que vous aviez parlé de la couveuse ou pas ?

4 Va : - pas du tout, le mot couveuse et non, tu vois pourtant je l'ai lu, je l'ai lu quand je leur ai raconté l'histoire, je l'ai lu, j'ai utilisé ce mot là mais on n'en a absolument pas parlé ; **donc est ce qu'ils savent même ce que c'est une couveuse ? Je ne l'ai pas expliqué.**

9 Ma : - donc, tu n'as pas considéré que c'était essentiel à la compréhension de l'histoire, on ne peut pas s'arrêter sur tous les mots c'est nous qui sélectionnons de toute façon.

10 Va : - hum hum et c'est vrai qu'ils se sont pas posés la question.

Nous pouvons supposer que les questions des tuteurs de l'étayage de type 2 relatif à la simplification de la tâche pourront se différencier selon leur propre compréhension du récit ; ici Marion, à la différence de Valérie, considère que l'explication de la la fonction de la couveuse est indispensable pour la compréhension générale de l'album.

Inversement, à l'illustration 3, dont la première phrase du texte est « *Seul Poussin Noir les a rejetés* », Marion n'évoque pas le rejet des fermiers par Poussin Noir tandis que Valérie oriente les élèves sur ce point par sa question :

50 Ma : - alors là, tu leur demandes : « pourquoi est ce qu'il les a rejetés ? » et, bon, quelle était ton intention quand tu leur poses cette question ?

51 Va : - alors là Poussin Noir les a rejetés, ben c'était juste d'expliquer pourquoi il s'en va en fait, alors qu'il a une famille, alors qu'ils s'entendent bien, il a des frères et sœurs or, il s'en va, il les rejette. Et moi je trouvais que le terme rejeter, c'était fort quand même, il les a rejetés ; donc ça, je trouvais que c'était intéressant quand même, qu'ils réfléchissent à ça : ils les a rejetés, c'est pas seulement qu'il est parti.

59 Va : - **il y avait tellement de pistes.** Oui mais moi je trouvais quand même que le mot rejeter c'était important qu'ils l'entendent et **qu'ils comprennent** qu'il n'est pas juste parti.

La nature des questions des tutrices dans l'étayage 2 est donc en rapport avec leur propre construction de la compréhension de l'histoire.

❖ **Des modalités de la présentation des illustrations spécifiques**

Nous avons vu dans la partie 41 que la présentation des illustrations de l'album différait selon les tutrices, Marion n'interpellant pas les élèves sur les illustrations 5, 7, 9, 11 et 13 relatives aux rêves de Poussin Noir :

Entretien avec Valérie :

62 Ma : - voilà donc là il y a Léontine qui dit « on a loupé un truc », les enfants ils n'avaient pas évoqué l'illustration qui porte sur la page de droite, qui porte sur les rêves, les souhaits de Poussin Noir face aux chiens, et **est ce que pour toi cette page de droite est moins importante que celle de gauche pour le déroulement ou la compréhension de l'histoire ?**

.....

63 Va : - **alors non c'est pas moins important au contraire**,..... Et alors dans la chronologie c'est vrai que, c'est pas l'essentiel, puisque on passe de l'un à l'autre, il faut avancer mais ça, quand même, ça leur plaisait bien le fait qu'il aurait bien aimé rester là, rester avec les autres et, comme ça se répète, je pense **qu'ils l'ont bien compris ça**, qu'il avait des souhaits particuliers.....

Entretien avec Marion :

48 Ma : - tu n'as pas trop orienté sur la page qui était sur la droite où le poussin noir il disait « oui parce que si j'avais été dans cette famille j'aurais bien aimé faire ci, j'aurais bien aimé avoir une maman comme ça »

49 Mr : - c'est vrai je l'ai un peu laissée de côté, c'est venu comme ça ; il m'a semblé qu'il y avait tellement d'autres choses. Tous les regrets qu'il exprime « j'aurais bien aimé » on l'a évoqué quand on a lu l'album, mais j'ai pas insisté dessus..... Mais c'est vrai que c'est quelque chose, oui, sur lequel j'aurais pu, mais je n'ai pas insisté.

51 Mr : - oui après j'aurais pu aussi, je l'ai pas senti comme ça ; le reste me semblait tellement plus difficile à percevoir que je me suis vraiment concentrée sur ça.

En résumé, dans leur étayage N°2 Simplification de la tâche de compréhension de l'histoire, les tutrices priorisent par leurs questions la compréhension de certains passages du texte ou de certaines illustrations selon leur appréciation de leur importance pour la compréhension générale de l'album.

4.2.2.2 Influence de la tutrice sur les interprétations des élèves et étayage N°7

(conflit socio-cognitif)

Marion explicite clairement la conception de son rôle de tutrice qui consiste à recueillir les hypothèses des élèves puis à les guider vers celle qui paraît la plus plausible ; pour Marion il n'y a pas de doute sur la fin de l'histoire : Poussin Noir sera dévoré :

63 Ma : - donc là c'est un moment intéressant, difficile, ils émettent des hypothèses et donc là ton rôle c'était de recueillir un peu les différentes hypothèses

64 Mr : - oui, que l'on avait déjà émises quand on avait travaillé la compréhension ; donc je les avais beaucoup plus recueillies quand on avait travaillé la compréhension. Là mon rôle c'est de les recueillir et puis d'**essayer de les guider sur celle qui paraît la plus plausible** ; mais eux ils avaient vraiment envie, alors ils avaient à la fois envie que ça saigne, qu'il soit croqué et ils avaient à la fois envie qu'il s'en sorte en fait. Donc qu'il se cache dans l'herbe, qu'il passe à côté sans bruit, qu'il passe derrière eux, qu'ils arrivent pas à l'attraper, on sentait les deux..... cette, cette cette ambivalence ; donc c'était super intéressant, vraiment.

65 Ma : - donc pour toi l'hypothèse la plus plausible c'est qu'il va se faire manger ?

66 Mr : - oui, oui, parce qu'il y a l'humour des loups, ils ont tout installé, ils ont les dents qui sortent, ils ont les couteaux ; bon oui, pour moi il n'y a pas de doute. Et puis ce pauvre poussin il est naïf, bon ça on ne l'a pas évoqué, la naïveté ; mais donc moi en tant qu'adulte, moi je je me dis, il va foncer et puis il va même pas avoir conscience, il va peut-être penser qu'il va manger avec eux. Ça cet aspect là, on ne l'a pas vraiment évoqué oui mais pour moi il n'y a pas de doute.

Par rapport à l'étayage N°7 Induire une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires, nous pouvons dire que Marion s'appuie sur le conflit socio-cognitif mais dans l'intention d'orienter les élèves vers une interprétation spécifique de l'album « *celle qui paraît la plus plausible* » ; l'influence de la tutrice sur le contenu des interprétations observée dans la partie 41 est ici revendiquée par Marion. En définitive nous pourrions qualifier le débat mis en œuvre comme débat orienté par l'interprétation de la tutrice.

Pour Valérie à la différence de Marion, il n'y a pas d'interprétation « plausible » de l'histoire mais toutefois une fin heureuse pour Poussin n'est pas envisageable puisqu'elle a énoncé précédemment avoir prêché le faux d'une fin heureuse autour de loups gentils (cf ci dessus intervention169) :

195 Va : - objectivement on ne peut pas savoir ; sur cette page là, on ne peut pas être objectif ; alors on a des indices, mais, en fait, il n'y a pas de preuve de ce qui s'est passé : est-ce qu'il s'est caché ? Est ce qu'il est déjà reparti ? Est ce qu'il a été mangé ? Voilà, moi j'avais bien envie qu'ils voient que là, quoiqu'on se dise, quoiqu'on émette comme hypothèse, de toute façon on ne peut pas savoir et c'est donc à chacun de se faire son idée.

Valérie a conscience d'avoir influé sur le contenu de l'interprétation d'une part lorsque Leila a repris son hypothèse interprétative de loups gentils d'autre part lorsque sa mimique exprimant le doute conduit le groupe des pairs à rejeter cette piste :

177 Va : - en disant ce que moi je pense être faux et pour voir comment ils allaient réagir. Alors c'est vrai que je me suis un peu plantée puisque Leila m'a suivie, mais j'ai dû faire une espèce de tête, pour émettre un petit doute ; du coup les autres, allez hop.....

Donc pour les 2 tutrices une interprétation heureuse de l'histoire où Poussin Noir retrouverait des parents n'est pas envisageable et pour Marion l'hypothèse la plus plausible est dramatique, Poussin Noir sera dévoré, tandis que pour Valérie il existe une possibilité que Poussin Noir se sauve.

4.2.3 Étayage partagé

Nous avons vu dans la partie 41 qu'une élève mettait en œuvre l'étayage N°2 : Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche, indicateur « distribuer la parole » dans la séance de Valérie. Celle ci explicite le rôle qu'elle attribue aux élèves :

*67 Va :bon mais voilà il y a toujours **l'intervention qui sauve**, Léontine qui dit « non on a oublié quelque chose » et c'est bien de rebondir sur ce qu'elle dit..... il faut se servir de ce qu'ils disent ; on rebondit « ah oui tiens ça me fait penser que ça c'est important » donc j'insiste là dessus....*

78 Va : - *c'est le groupe qui régule* parce que, là aussi, je l'avais un peu sauté quand même le tour de paroles et ben non, Léontine « mais non je m'en rappelle pas moi, il faut d'abord interroger Faustine ».

Les élèves sont donc autorisés « implicitement » à participer à l'étaillage et surtout lorsque la tutrice commet quelques oublis, mais ces interventions d'élèves dans la gestion de la séance d'élèves restent minoritaires.

4.2.4 Synthèse (C) : apport des entretiens d'autoconfrontation sur l'étaillage

Les tutrices énoncent mettre en œuvre les étaillages N°2 (simplification de la tâche), N°3 (maintien de l'orientation et de la motivation) et N°6 (présentation de modèle de solution pour la tâche), cet étaillage N°6 étant relatif à la production de discours interprétatifs.

La nature des questions des tutrices (tel le choix d'évoquer ou pas la fonction de la couveuse) ainsi que leur présentation des illustrations, étaillages N°2, sont en lien avec leur propre construction de l'histoire.

En ce qui concerne l'étaillage N°7 (conflit socio-cognitif), l'une des tutrices (Marion) indique une fois que la confrontation d'idées a favorisé la compréhension tandis que l'autre tutrice (Valérie) fait référence plusieurs fois aux désaccords des élèves, à l'intérêt de points de vue divers et du débat à l'illustration 15 (discours interprétatifs) ; elle dit avoir émis une interprétation "erronée" pour susciter le débat.

Les interprétations des tutrices sur la fin de l'histoire ont en commun l'idée que la quête de ses parents par Poussin Noir ne pourra aboutir mais différent dans le sens où seule Valérie envisage que Poussin Noir puisse échapper à la dévoration des loups.

4.3 Synthèse finale (D) relative à l'analyse des vidéos et des entretiens d'autoconfrontation.

En nous appuyant sur les synthèses A "étaillage et discours compréhensifs", B "étaillage et discours interprétatifs" et C "apport des entretiens d'autoconfrontation sur l'étaillage", nous allons essayer d'articuler les résultats de l'analyse des vidéos et des entretiens d'autoconfrontation sur la question de l'étaillage.

En ce qui concerne la production de discours compréhensifs, l'étaillage N°2 (simplification de la tâche) est majoritairement mis en œuvre par les tutrices, les interactions de tutelle N°1 (enrôlement), N°3 (maintien dans le champs et maintien de la motivation) et N°5 (contrôle de la frustration) sont aussi présentes. L'interaction de tutelle N°4 (signalisation des

caractéristiques déterminantes de la tâche) et l'interaction N°7 (conflit socio-cognitif) ne sont mises en œuvre qu'une fois par une seule tutrice. Aucune trace de l'interaction de tutelle N°6 (présentation de modèle pour la tâche). Au cours des entretiens d'autoconfrontation, les tutrices indiquent mettre en œuvre ces étayages N°2, 3 et 7. L'analyse de ces entretiens laisse apparaître que le choix des questions des tutrices et du mode de présentation des illustrations (étayage N°2) est en lien avec leur compréhension de l'histoire.

La production de discours interprétatifs diversifiés semble être favorisée par les étayages N°6 (présentation de modèle pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif), l'étayage N°2 (simplification de la tâche) étant aussi présent. Au cours des entretiens d'autoconfrontation, la tutrice qui a recueilli les interprétations les plus diversifiées fait référence de façon réitérée à l'importance du débat interprétatif. Elle construit une situation de conflit socio-cognitif puisqu'elle dit avoir volontairement émis une interprétation, qu'elle considère comme erronée, pour favoriser le débat. L'interprétation personnelle des tutrices relative à la fin de l'histoire semble influencer sur l'étayage et sur le contenu des interprétations des élèves.

Les étayages N°1 (enrôlement), N°3 (maintien dans le champs et maintien de la motivation) et N°5 (contrôle de la frustration) sont des étayages non spécifiques d'une situation de lecture partagée. Par contre les étayages N°2 (simplification de la tâche), N°4 (signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche), N°6 (présentation de modèle pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif) sont plus en lien avec la nature de la tâche, ici "comprendre et interpréter".

En résumé, l'étayage N°4 (signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche) est quasi absent d'une situation de lecture partagée : en effet la description ou la définition des tâches de compréhension ou d'interprétation de l'album ne semblent pas être à la portée du développement cognitif du jeune enfant.

L'étayage N°2 (simplification de la tâche) est majoritairement mis en œuvre de façon efficace par les deux tutrices, plus particulièrement en relation avec la production de discours de type compréhensif.

Les étayages N°6 (présentation de modèle pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif) semblent particulièrement adaptés pour favoriser la production de discours de type interprétatif.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour visée de décrire une situation de lecture partagée à l'école maternelle et de comprendre comment l'étayage du maître pouvait permettre aux élèves de produire des discours de type compréhensifs et interprétatifs, discours indicateurs de leur appropriation d'un sens du récit.

Les cadres théoriques de la littérature et de l'apprentissage social, avec les concepts d'interactions de tutelle de Bruner et de conflit socio-cognitif de Doise et Mugny nous ont permis de construire une problématique dont la complexité est liée principalement au caractère dialectique des processus de compréhension et d'interprétation de l'album par le jeune enfant, caractère que nous avons identifié dans la première partie avec Tauveron. A l'issue de notre travail, nous nous apercevons que nous avons quelque peu priorisé l'étude des discours interprétatifs par rapport aux discours compréhensifs, mais ceci est lié au choix du cadre théorique, le concept de conflit socio-cognitif élaboré par Doise et Mugny nous conduisant nécessairement au débat littéraire et au processus d'interprétation.

L'analyse des résultats nous a permis de mieux comprendre l'étayage et a fait apparaître des spécificités : ainsi la production de discours interprétatifs diversifiés semble être favorisée par les étayages N°6 (présentation de modèle pour la tâche) et N°7 (conflit socio-cognitif) mais ces étayages sont quasi absents en amont de la production de discours de type compréhensif. L'interaction de tutelle N°2 (simplification de la tâche) est beaucoup mise en œuvre par les tuteurs et de façon majoritaire dans le domaine de la compréhension de l'album. Les étayages N°1 (enrôlement), N°3 (maintien dans le champs et maintien de la motivation) et N°5 (contrôle de la frustration) sont efficaces mais moins caractéristiques d'une situation de lecture partagée.

L'analyse des vidéos et des entretiens d'auto-confrontation nous a conduit à repérer des éléments non envisagés dans la problématique tels l'influence de l'interprétation personnelle des tutrices relative à la fin de l'histoire sur le contenu des interprétations des élèves ou le lien entre l'étayage N°2 (simplification de la tâche) mis en œuvre par les tutrices et leur propre compréhension de l'histoire.

Si le cadre théorique retenu (étayage selon Bruner et Doise et Mugny) semble adapté à la

problématique, l'analyse des résultats obtenus nous conduit à considérer qu'un autre cadre théorique pourrait être utilisé pour compléter et enrichir l'analyse de ces corpus, celui des représentations professionnelles :

« La théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat » (Bruner 1983, p. 277).

D'autre part, à l'issue de notre recherche, nous proposerions une reformulation de la problématique prenant en compte la dynamique de la séance et le caractère de « processus » inhérent à l'interprétation : « étayage et émergence de l'événement interprétatif » et ne serait-il pas plus lisible de parler de situation de littérature partagée plutôt que de lecture partagée ?

Enfin, nous voulons exprimer qu'à travers l'analyse de cette situation de lecture partagée, nous avons été confrontés à la complexité du travail de recherche de type exploratoire car la description de la réalité ouvre beaucoup de portes, beaucoup de pistes dont la structuration est parfois difficile.

Ainsi d'autres questions se posent telle celle de l'influence de l'interprétation du tuteur sur la construction de l'interprétation des élèves.

Par ailleurs, nous pourrions nous interroger sur le lien entre l'interaction de tutelle N°6 (Bruner) , la présentation de modèle pour la tâche et l'étayage N°7, relatif au conflit socio-cognitif (Doise et Mugny) dans la situation de lecture partagée : ces deux étayages, lorsqu'ils visent la production de discours interprétatifs, semblent très proches car présenter des interprétations diversifiées (des modèles de l'interprétation) aux apprenants c'est une manière d'amorcer le conflit socio-cognitif.

Enfin, il serait aussi intéressant d'analyser et de recenser dans le champs littéraire quels sont les albums qui peuvent faciliter l'émergence des interprétations.

Un grand merci à Rascal et à Peter Elliot dont l'album Poussin Noir nous a permis à tous de mieux comprendre agréablement ce qu'est l'interprétation, car comme le dit fort justement Léontine :

V. : - *alors est ce qu'on peut le savoir vraiment ce qui se passe ?* (312)

Léontine : - *non parce que <<ya>> pas de deuxième livre* (314)

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bandura, A. (1976/1980), *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardarga.
- Boiron, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*, PUM, Toulouse, n° 15, p. 13-14.
- Boiron, V. et Bensalah, A. (2006). Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 42-54
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- Bru, M. , Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF
- Bruner, J. (1986/2008). *Culture et modes de pensée*. (2e éd.) Paris : Retz
- Bruner, J. (1990/1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel
- Bruner, J. (1996/2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. (2e éd.) Paris : Retz
- Bruner, J. (2002/2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* (2e éd.) Paris : Retz
- Crocé-Spinelli, H. (2009). Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view>
- Cyrulnik, B. (1999/2002). *Un merveilleux malheur*. (2e éd.) Paris : O. Jacob.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula – ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

- Eco, U. (1992/2002). *Interprétation et surinterprétation*. (3e éd.) Paris : PUF
- Faïta, D et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, *D.E.L.T.A.* , 19:1.
- Ferrier, B. (2009). *Tout n'est pas littérature*. Rennes : PUR
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Giasson, G. (2000/2005). *Les textes littéraires à l'école*. (2e éd.) Bruxelles : De Boeck.
- IREM de Toulouse www.irem.ups-tlse.fr/spip/IMG/pdf_Comment_apprend-on_.pdf
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *L'implicite*. Paris : A. Colin
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse
- Piaget, J. (1967) *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologique de l'intelligence : sélection organique et phénocopie*. Paris : Hermann.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.
- Pourtois, J.-P. Et Desmet, H. (1988/2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaine*. (3e éd.) Wavre (Belgique) : Mardaga.
- Rascal (1997) *Poussin noir*. Illustré par P. Elliott. Paris : L'école des loisirs.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S. , Vanhulle S. et Lafontaine, A. (2001) *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Terwagne, S. (2008). *Lecture pas silencieuse*. www.changement-egalite.be › ... › [n°185 Bons lecteurs mars - avril 2008](#) article 1315
- Terwagne, S. et Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2010) Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2, (p 287 à 322)

Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs, la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'Education*, vol 25, N° 3, (p 651 à 674) <http://id.erudit.org/iderudit/032017ar>

Vygotski, L (1997). *Pensée et langage*. (3e éd.) Paris : La Dispute

Textes ministériels :

Horaires et programmes d'enseignements de l'école primaire, B.O. hors série N°3 du 19 juin 2008. www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	1
Introduction.....	2
1 Cadre théorique.....	5
1.1 Album jeunesse et littérature.....	5
1.1.1 L'univers des livres à l'école maternelle.....	5
❖ Quels objectifs d'apprentissage pour ces différents types de livres ?.....	6
1.1.2 Qu'est ce qu'un album jeunesse ?.....	7
1.1.2.1 Définition et description	7
1.1.2.2 Spécificité d'une double narration.....	9
❖ Spécificités du texte et de l'image.....	10
1.1.3 Album jeunesse et littérature résistante.....	11
1.1.4 Album et interprétation.....	12
1.1.4.1 La question de l'interprétation de l'œuvre littéraire.....	12
1.1.4.2 L'interprétation dans l'album jeunesse: explicite, implicite, intertextualité et intericonité.....	14
1.1.5 Interprétation et/ou compréhension de l'album ?	15
1.1.6 Le récit, définitions et enjeux.....	19
1.1.6.1 Définitions du récit.....	19
1.1.6.2 Les enjeux du récit.....	20
❖ La cohésion d'une culture et la structuration de l'individu.....	20
❖ La construction du langage.....	21
❖ L'Éducation.....	22
1.2 L'apprentissage social et culturel.....	23
1.2.1 Comment apprend-on ? Les différentes théories sur l'apprentissage	23
1.2.1.1 Le modèle transmissif.....	23
1.2.1.2 Le modèle béhavioriste ou comportementaliste.....	23
1.2.1.3 Les modèles constructivistes.....	24
❖ Le constructivisme individuel de Piaget.....	24

❖ Le modèle socio-constructiviste ou l'apprentissage social et culturel...	25
1.2.2 L'apprentissage social et culturel.....	25
1.2.2.1 Vygotski et le concept de zone proximale de développement.....	25
1.2.2.2 Bruner, un des fondateurs de la psychologie culturelle.....	26
1.2.2.3 Bandura et l'apprentissage vicariant.....	27
1.2.2.4 Doise et Mugny et l'interactionnisme social.....	28
1.2.3 Choix des auteurs de référence.....	29
1.3 L'état de la question : quels dispositifs didactiques en littérature ?	30
1.3.1 Crocé-Spinelli : le débat littéraire au service de la lecture interprétative.....	30
1.3.2 Giasson et la création d'une communauté de lecteurs.....	31
1.3.3 Tauveron : l'ouverture d'un espace de négociation de sens.....	32
1.3.4 Terwagne, Vanhulle et Lafontaine : le cercle de lecture.....	33
❖ Vanhulle : un enseignant expert et médiateur.....	34
1.3.5 Boiron et Bensalah : une méthodologie interprétative des albums.....	35
à l'école maternelle	
1.3.6 Bruner : débattre pour créer des sens.....	36
1.3.7 Jorro : un dispositif d'apprentissage coopératif.....	36
1.3.8 Synthèse.....	38
2 Problématique.....	39
3 Méthodologie.....	43
3.1 Le recueil des données : observation directe et entretien d'autoconfrontation.....	43
3.1.1 L'observation : les séances filmées.....	43
3.1.2 Les entretiens d'autoconfrontation.....	44
3.1.3 Chronologie du recueil des données.....	45
3.1.4 Les acteurs	45
3.1.5 Les consignes données.....	45
3.1.6 Analyse et spécificité de l'album Poussin Noir.....	46
❖ Présentation de l'album.....	46
❖ L'auteur et l'illustrateur.....	47
❖ Résumé et structure de l'album.....	47
❖ Une fin ambiguë.....	48
3.2 Le traitement des données	48

3.2.1 Les outils utilisés.....	49
3.2.1.1 Transcription des corpus recueillis.....	49
3.2.1.2 Grille de l'étayage du tuteur et grille des réponses possibles des élèves....	49
3.2.1.3 Analyse de termes récurrents	50
3.2.1.4 Comparaison des formes d'étayage	50
3.2.1.5 Prise en compte du mouvement global de la séance.....	50
3.3 La posture du chercheur.....	50
4 Résultats.....	52
4.1 Analyse des vidéos de classe : quel étayage du tuteur ?.....	52
4.1.1 Étayage du tuteur et réponses de type compréhensif.....	52
4.1.1.1 Lancement de la séance et étayage N°1 Enrôlement.....	52
4.1.1.2 Étayage N°2 Simplification de la tâche à l'illustration 1.....	53
4.1.1.3 Étayage N°2 Simplification de la tâche en amorce des illustrations 2 à 14...54	54
4.1.1.4 Étayage des tutrices au cours des illustrations 2 à 14.....	55
❖ Quelques étayages des tutrices inadaptés.....	57
❖ Gestion des tours de parole.....	58
❖ Gestion de la présentation des illustrations.....	58
4.1.1.5 Les réponses des élèves de type compréhensif.....	59
❖ Quelques réponses inexactes.....	59
❖ Quelle réaction des tutrices face à une incompréhension d'un élève ?...60	60
4.1.1.6 Synthèse A : étayage et discours compréhensifs.....	61
4.1.2 Étayage du tuteur et réponses de type interprétatif.....	62
4.1.2.1 Analyse de la séance de Marion.....	62
❖ Synthèse des interprétations.....	62
❖ Quel étayage du tuteur pour ces réponses de type interprétatif ?.....	63
❖ Influence de la tutrice sur les interprétation des élèves.....	65
4.1.2.2 Analyse de la séance de Valérie.....	67
❖ Synthèse des interprétations.....	67
❖ Quel étayage du tuteur pour ces réponses de type interprétatif ?.....	68
❖ Influence de la tutrice sur l'interprétation des élèves.....	70
4.1.2.3 Récurrence de certains termes dans l'étayage.....	71
4.1.2.4 Synthèse B : étayage et discours interprétatifs.....	73

4.2 Analyse des entretiens d'autoconfrontation.....	73
4.2.1 Les étayages N° 2, 3, 6 et 7.....	73
4.2.2 Étayage et influence des tuteurs.....	75
4.2.2.1 Influence de la tutrice sur la compréhension des élèves et Étayage N°2.....	75
❖ Des questions spécifiques.....	75
❖ Des modalités de la présentation des illustrations spécifiques.....	76
4.2.2.2 Influence de la tutrice sur les interprétations des élèves et Étayage N°7....	77
4.2.3 Étayage partagé	78
4.2.4 Synthèse (C) : apport des entretiens d'autoconfrontation sur l'étayage.....	79
4.3 Synthèse finale (D) relative à l'analyse des vidéos et des entretiens d'autoconfrontation.....	79
Conclusion.....	81
Bibliographie.....	83
Table des matières.....	86
Résumé.....	90

❖ Annexes : Tome 2

RESUME

La recherche porte sur la construction du sens du récit de l'album jeunesse chez l'enfant de 5 ans. Dans le cadre de l'apprentissage social et culturel, nous nous intéressons à l'étayage du maître en situation de lecture partagée à l'école maternelle : quelles interactions de tutelle permettent la production de discours compréhensifs/interprétatifs chez l'élève ? Cette étude de type exploratoire prend appui sur les travaux de Bruner (1983) relatifs à l'étayage du tuteur et sur l'élaboration par Doise et Mugny (1981) du concept de conflit socio-cognitif. Dans cette approche de type qualitatif, les données sont recueillies par l'observation filmée de 2 séances de lecture partagée en atelier de 6 élèves de 2 écoles maternelle autour de l'album Poussin Noir de Rascal. Afin d'analyser ces données, 2 grilles ont été élaborées : l'une répertorie les indicateurs relatifs aux interactions de tutelle spécifiques à une situation de lecture partagée, l'autre catégorise les réponses possibles des élèves. Deux entretiens d'autoconfrontation avec la vidéo menés respectivement auprès de chaque enseignante permettent de compléter l'analyse des vidéos par le recueil des intentions des professeurs. L'analyse des résultats montre que si l'interaction de tutelle relative à la simplification de la tâche permet la production de discours de type compréhensif et interprétatif par les élèves, certains étayages comme la présentation de modèles pour la tâche ainsi que le conflit socio-cognitif semblent plus spécifiquement adaptés à la production de discours interprétatifs. Il semblerait aussi que la compréhension et l'interprétation du récit par le tuteur influe sur l'étayage mis en œuvre.

Mots clés : interactions de tutelle, conflit socio-cognitif, compréhension, interprétation, album jeunesse, école maternelle.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille des interactions de tutelle.....	1
Annexe 2 : Grille des réponses possibles des élèves.....	3
Annexe 3 : Transcription de la séance de Marion.....	5
Annexe 4 : Transcription de la séance de Valérie.....	18
Annexe 5 : Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Marion.....	30
Annexe 6 : Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Valérie.....	39
Annexe 7 : Texte de l'album Poussin Noir.....	57
Annexe 8 : Quelques illustrations de l'album Poussin Noir	
Illustrations 1, 2, 3 et 4.....	59
Illustrations 6,7,14 et 15.....	60

ANNEXE 1 :
Grille des interactions de tutelle

L'ETAYAGE DU TUTEUR :
LES INTERACTIONS DE TUTELLE (BRUNER)
LE CONFLIT SOCIO-COGNITIF (DOISE et MUGNY)
(dans un dispositif de lecture partagée à l'école maternelle)

INTERACTIONS	INDICATEURS	DIMENSION
Enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion envers la tâche) N°1	Lancer l'activité : - en invitant les élèves à exprimer leur réaction face à l'histoire, puis à la raconter - en valorisant leur statut de « celui qui raconte »	Affective
Réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche N°2	- distribuer la parole - montrer les illustrations (gestes) - reformuler, répéter - amorcer une phrase - questionner de façon ouverte : * demande de précisions, d'explications ou de justifications d'une réponse d'élève * questions visant la construction du paysage de l'action ou de la conscience - collecter les amorces d'interprétations et les faire fructifier	Sociale Cognitive Cognitive Affective et cognitive Cognitive cognitive

<p>Maintien de l'orientation, de l'objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maintien dans le champs - maintien de la motivation par déploiement d'entrain et de sympathie <p>N°3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - recentrer, recadrer (intonations, mimiques) - approuver, encourager, valoriser (paroles et gestes) - relancer avec dynamisme - s'étonner avec intérêt de l'interprétation proposée 	<p>Affective et cognitive</p> <p>Affective Sociale</p>
<p>Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche</p> <p>Mise en évidence des écarts entre production correcte et production de l'élève</p> <p>N°4</p>	<p>Signaler à l'élève qu'il ne répond pas à la consigne « raconter l'histoire ».</p>	<p>Cognitive</p>
<p>Contrôle de la frustration (par exemple en sauvant la face pour les erreurs commises)</p> <p>N°5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - valoriser l'effort de l'élève en cas de réponse inadaptée - faire appel à l'aide d'un pair - soutenir l'expression des plus timides 	<p>Affective</p>
<p>Démonstration : présentation de modèles de solution pour la tâche</p> <p>N°6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - attirer l'attention du groupe sur une interprétation d'un pair (modèle) - explication du tuteur en situation sur le processus d'interprétation (modèle) Exemple : Oui, même si ce n'est pas écrit on peut penser que tel personnage ressent, pense, vise cela... 	<p>Cognitive et affective</p> <p>Cognitive</p>
<p>Induire une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires</p> <p>N°7</p>	<p>Encourager le débat entre plusieurs interprétations, compréhensions de l'album par la mise en relief de points de vue divergents, la mise en lien des productions orales interprétatives</p>	<p>Sociale et affective</p>

ANNEXE 2 :
Grille des réponses possibles des élèves

**REPONSES POSSIBLES DES ELEVES AUX DIFFERENTES FORMES
D'ETAYAGE**

dans un dispositif de lecture partagée à l' école maternelle

CATEGORIES	SOUS CATEGORIES	INDICATEURS
COMPREHENSION	<p>- compréhension correcte de l'histoire : construction du paysage de l'action (grammaire du récit selon Bruner) et du paysage de la conscience.</p> <p>- compréhension incorrecte du déroulement de l'histoire</p>	<p>- l'enfant identifie les personnages et les met en relation avec les actions : qui fait quoi ? pour quel motif ?</p> <p>- l'enfant rend compte du déroulement explicite du récit en s'appuyant sur le texte ou sur l'illustration (l'ordre de l'intrigue)</p> <p>- confusion par rapport aux actions des personnages ¹</p>
INTERPRETATION	<p>- interprétation acceptable de l'album, construction du paysage de la conscience (Bruner) lorsque celui ci n'a pas été précisé par l'auteur (que savent les personnages ? que pensent-ils ? que sentent-ils ? qu'ignorent-ils ?)</p> <p>- interprétation non acceptable</p>	<p>- l'enfant fait parler les personnages</p> <p>- l'enfant exprime le non-dit des savoirs (le loup il ne savait pas que....)</p> <p>- l'enfant exprime les émotions, les pensées des personnages (non référencées par l'auteur)</p> <p>- l'enfant fait des inférences pertinentes par rapport au texte</p> <p>- l'enfant interprète une illustration (le loup sourit)</p> <p>- l'enfant émet une hypothèse ²</p> <p>- l'enfant justifie sa réponse par une argumentation ou par référence à l'illustration</p> <p>- l'enfant émet une réponse interprétative non cohérente avec l'ensemble de l'histoire ³</p>

<p>AUTRES :</p> <p>- pas de réponses</p> <p>- réponses ne répondant pas à la consigne</p>		<p>- silence</p> <p>- parle d'autre chose, digression</p>
<p>ZONES D'OMBRES : REPONSES INDEFINIES</p>		<p>- réponses n'entrant dans aucune des catégories définies</p>

¹ **exemple** : dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge l'enfant ne comprend pas qu'il s'agit du loup déguisé en grand-mère ou dans *Bébés Chouettes* de Waddell et Benson (1992) l'enfant croit qu'il y a 2 chouettes adultes.

² **exemple** : dans *Bon appétit Monsieur Renard* de Boujon (1998), l'enfant émet l'hypothèse que « peut être que le renard il n'aimait pas les carottes ».

³ **exemple** : dans l'album *la soupe au caillou* de Vaugelade (2003), l'affirmation « le loup voulait manger la poule » n'est pas acceptable à la fin de l'album, même si elle peut être envisagée au début.

ANNEXE 3 :

Transcription de la séance de Marion

CORPUS N°1

Transcription d'une séance de lecture partagée

Film du 12 juin 2012 réalisé à l'école maternelle Chapou de Cahors (Lot),

Classe de Marion Berthelot, auprès d'élèves de moyenne section

Album « Poussin Noir » de Rascal

Durée de la séance : 21.40 minutes

Maîtresse (professeur d'école maître-formateur) : Marion Berthelot notée **M**

Elèves (E) : **Nolway** (tresses, pull mauve)

Alma (gilet rose)

Colin (sweat blanc)

Enzo (brun)

Margaux (lunettes)

Marlin

Situation : Les élèves assis sont assis sur un banc en face de la maîtresse (sur une chaise) à environ un mètre d'elle. La maîtresse tient dans les mains l'album « Poussin Noir » et tout au long de la séance elle présente successivement les illustrations de l'album aux élèves.

00.06	1. M : - alors on va continuer de travailler sur Poussin Noir + (elle tient le livre posé verticalement sur ses genoux) vous vous en souvenez ? hein ? la dernière fois on a parlé des personnages ++ ensuite on a essayé de comprendre l'histoire parce que "yavè" des moments un petit peu difficiles et aujourd'hui + (elle se penche vers les élèves en souriant) c'est vous qui travaillez ++ (elle leur sourit avec une mimique complice) c'est vous qui allez travailler puisque vous allez nous raconter l'histoire mais + on va pouvoir
00.30	regarder les images comme on fait d'habitude ++ donc je vais bien tourner les pages + (elle articule lentement) vous allez bien lever le doigt Margaux pour parler (elle reprend un rythme d'élocution plus rapide et accompagne le discours d'un geste de la main droite) pour éviter qu'on parle tous en même temps + pour bien que l'on se comprenne et on va essayer de raconter l'histoire du début jusqu'à la fin dans l'ordre ++ on est prêt ? alors (voix forte puis retour à la normale) quel est le titre d'abord de cette histoire ? (elle leur présente la couverture de l'album)
00.46	2. EEEEEEE (en chœur) : - Poussin noir 3. M. : - Poussin Noir, très bien + on le voit là sur la couverture là ? 4. EEE : - oui
00.50	5. M. : - bon allez on commence alors + Poussin Noir (elle ouvre l'album et

01.00	<p>présente l' illustration n°1 qui tient sur 2 pages) vous levez bien le doigt pour raconter le début de l'histoire + qu'est ce qui se passe au début + de cette histoire ? (elle chuchote à la fin)</p>
01.12	<p>6. Margaux : - << ya >> des poussins jaunes. (voix faible) 7. M.: - Il y a des poussins jaunes (articule bien les mots) + oui (mimique approbatrice) 8. Alma : (qui vient de lever le doigt) << ya >> des + << ya >> un poussin noir</p>
01.32	<p>9. M. : - et il y a un poussin noir hum +(approbateur) oui Colin (interrogateur) 10. Colin - les autres ils sont jaunes + mais l'autre il est tout noir (voix faible) 11. M. : ah 12. Margaux : - comme du café 13. M. : - comme du café 14. Enzo : - comme du chocolat 15. M. - donc les poussins ils sont + tous jaunes + sauf ? 16. Enzo : - Poussin Noir 17. M. : - sauf Poussin Noir + et il est + tout seul ? (mimique interrogative)</p>
01.45	<p>18. Enzo - oui comme un café 19. M. : - et Poussin Noir il ressemble à du café + sans lait (elle lève le bras droit et le doigt pour insister) sans lait + <u>oui Margaux</u> 20. Enzo : - <u>comme du chocolat</u> 21. Margaux : - <.....> (voix très faible) des gros poussins des gros poussins jaunes 22. M. : - Oui << yen a >> a des gros et il y en a des petits + et vous vous souvenez + où est ce qu'ils sont ces poussins là ? (elle regarde les enfants d'un air interrogateur, la main droite tournée vers le groupe invitant à la prise de parole, puis elle désigne l'illustration de sa main droite)</p>
02.16	<p>23. Alma : - dans une machine 24. M. : - oui (approbateur) 25. Enzo: - dans la couveuse 26. M. : dans la couveuse 27. Margaux : - <.i sont.....> dans la ferme 28. M. : -dans la ferme très bien (elle montre l'enfant qui parle du doigt) + et la couveuse c'est une machine Marlin est ce que te souviens à quoi elle sert cette machine ? +++ tu ne t'en souviens pas ? + (Marlin indique non d'un signe de tête) alors qui c'est qui peut l'aider ? (Alma lève le doigt) Nolway à quoi elle sert la machine la couveuse ?</p>
02.25	<p>29. Nolway : - pour faire << né >> les poussins 30. M. : - et oui pour faire naître les poussins + et elle est à qui cette couveuse Alma tu te souviens ? ++ non ? qui c'est qui <u>s'en</u> (interrompue par Enzo) 31. Enzo : - <u>au fermier</u> et à la fermière 32. M. : - très bien au fermier et à la fermière + bon +++ (elle tourne la page et présente l'illustration n°2 qui tient sur 2 pages) qu'est ce qui se passe + ensuite ?</p>
	<p>33. Enzo : - on voit + la fermière et le fermier 34. M. : - ah ! on voit la fermière et le fermier (enthousiaste) 35. ? <.....> sur les chaussures 36. M. : - attends, laisse parler Colin</p>

02.49	<p>37. Colin : - et les poussins ils ils disent c'est mes parents 38. M. : - ah les poussins se disent ce sont nos parents + (Alma lève le doigt) Alma pourquoi les poussins ils se disent ce sont nos parents ? 39. Alma : - parce que ils sont jaunes 40. M. : - ah oui parce que ils ont les habits ++ 41. Alma : - jaunes 42. M. : - jaunes + et c'est ? 43. ? - leurs parents 44. M. : - c'est leurs parents c'est de la même couleur que les poussins tu t'en souviens Marlin</p>
03.05	<p>45. Margaux : - on voit pas le poussin noir 46. M. : - ah oui c'est vrai que sur cette image (elle la montre) on ne voit pas Poussin Noir oui (approbateur) 47. Brouhaha 48. M. : - alors on écoute Enzo</p>
03.14	<p>49. Enzo : - dans un seau << ya >> plein de poussins + et dans l'autre non 50. M. : - oui alors ça c'est l'image c'est le dessin + Nolway qu'est ce que tu veux dire par rapport à cette image + par rapport à l'histoire ? 51. Nolway : - heu là un petit poussin un poussin tout seul (elle montre l'image du doigt) dans une patte 52. M. : - oui mais on va pas décrire l'image + il faut qu'on raconte l'histoire + on a dit (elle lève un doigt pour attirer l'attention des enfants sur la synthèse effectuée) que tous les poussins + reconnaissaient leurs parents parce qu'ils étaient jaunes (elle montre les parents sur l'image) + tous les poussins ? +++ Colin ?</p>
03.38	<p>53. Colin : - sauf le poussin noir 54. M. : - ah ! sauf le poussin noir ++ pourquoi Colin ? 55. Enzo : - c'est ses parents 56. M. : - ben oui + mais pourquoi Colin le poussin noir on le voit pas et pourquoi le poussin noir il reconnaît pas ses parents ? 57. Colin : - parce que quand il voyait les animaux noirs il dit est ce que << té >> mes parents ? 58. M. : - des animaux noirs ? ++ oui mais ça c'est après + Margaux pourquoi Poussin Noir il ne reconnaît pas ses parents ?</p>
04.09	<p>59. Margaux : - parce que ils sont << jaunes >> 60. M. : - et lui ? 61. Margaux : - il est noir comme du café 62. M. : - et c'est la même couleur ? + Nolway ? noir et jaune c'est la même couleur ? 63. Enfants : - <u>non</u> 64. M. : - alors Alma qu'est ce qu'il va faire Poussin Noir ? 65. Alma : - il va chercher + partout ses parents 66. M. : - il va chercher partout ses parents 67. Enzo : - mais peut être après + il se fait manger par le loup 68. M. : - ah ça on sait pas et on va pas à la fin toute suite (elle lève le doigt pour insister d'un air complice et amusé) je sais qu'elle vous plaît cette fin mais on attend +++ (elle présente l' illustration n°3 qui tient sur 2 pages) Marlin +</p>
04.40	<p>Poussin Noir qu'est ce qu'il décide de faire ?</p>

05.00	<p>69. Marlin : - heu ++ non c'est pas mes parents 70. M. : - oui (approbateur) et il décide de faire quoi ? 71. Marlin : - bai + de chercher de ses parents 72. M. : - il décide de chercher ses parents + vous êtes d'accord ? 73. EEE : - oui 74. M. : - il</p>
05.31	<p>75. Alma : - s'en va 76. M. : - il s'en va + Nolway + ça te va ? 77. Nolway: - oui 78. M. : - alors Nolway ++ (elle tourne la page et présente les illustrations n° 4 et 5) qui va t il rencontrer ? 79. Enfant : - le chien 80. M. : - Nolway d'abord hein (ton ferme) 81. Nolway : - le chien + Kaboul 82. M. : - hou (approbateur) tu te souviens même du prénom (elle sourit à Nolway) ++ et qu'est ce qu'il lui demande ? 83. Nolway : - t'es mon papa ? 84. M. : - tu es mon papa ? (elle théâtralise : intonation, mimique et gestes, main sur une hanche) + et alors ? (geste de la main et mimique interrogateurs) et alors ? 85. Enzo : - mais non je suis un chien + et mes +++ 86. Colin : - et mes enfants c'est +++ 87. Enzo : - des chiots 88. M. : - ce sont des chiots 89. Colin : - << yen a >> un qui monte sur la cabane sur la maison (rires)</p>
06.01	<p>90. M. : oui donc est ce que c'est son papa le chien Kaboul ? 91. Enzo : - non 92. M. : - alors comment il se sent Poussin Noir ? 93. Enzo : - triste 94. M. : - pourquoi ? 95. Enzo : - parce que c'est pas son parent (Colin lève la main) 96. M. : - ce n'est pas son papa + et alors ? ++ pourquoi il est triste ? +++ oui Colin 97. ? : - <.....> 98. M. : - attends 99. Colin : - parce qu'il retrouve pas ses parents 100. M. : - oui parce qu'il a envie de les retrouver hein Alma 101. Alma : - oui 102. Colin : - maîtresse << y a >> un chien qui est monté avec l'os sur la maison 103. M. : - oui c'est pour que l'on voit que ce sont les chiots + les enfants de Kaboul + on tourne et c'est + Alma qui va nous raconter la suite (elle tourne la page et présente l' illustrations n° 6) Alma on la laisse parler (elle lève le doigt de la main droite pour renforcer l'attention sur la consigne) 104. Alma : - << y a >> un petit bébé là à côté de la maman (elle montre l'image de son doigt) 105. M. : - hum hum (approbateur) 106. Alma : - de la maman heu + chatte</p>

06.29	<p>107. M. : - qu'est ce qui se passe Alma ?</p> <p>108. Marlin : - le chat (en chuchotant)</p> <p>109. Alma : - << y a >> aussi des bébés chats là bas (elle montre l'image de son doigt)</p> <p>110. M. : - oui + ne me décris pas l'image essaie de me raconter l'histoire qu'est ce qui se passe à ce moment de l'histoire entre Poussin Noir et la chatte ?</p> <p>111. Alma : - il dit + Poussin Noir il dit + <<tè >> ma maman ? et puis la maman chatte elle dit mais non</p> <p>112. Colin : - mon poussin</p> <p>113. M. : - mais non mon poussin + pourquoi ce n'est pas son enfant Alma ?</p> <p>114. Alma : - parce que heu</p> <p>115. M. : - Margaux + comment elle lui explique que ce n'est pas son enfant ? elle lui dit quoi ?</p>
07.00	<p>116. Margaux : - parce que + parce que + elle dit mais non c'est pas ta maman + en fait en fait les enfants chats c'est des + c'est des chatons</p> <p>117. M. : - ah ! les enfants chats ce sont des chatons (intonation manifestant de l'intérêt et une certaine découverte) + et est ce que c'est un chaton Poussin Noir ? (voix rapide, saccadée)</p> <p>118. Enfants :- non</p> <p>119. M. : - bai non (rires d'enfants et la maîtresse souffle d'un air désappointé) est ce qu'il a trouvé ses parents + pour l'instant ?</p> <p>120. Enfant : - on voit des vaches</p> <p>121. M. : - oui on voit des vaches vous vous souvenez à quel endroit elle est la chatte ?</p> <p>122. Enfants : - non</p> <p>123. M. : - pourtant on a travaillé sur les endroits + dans une étable (elle articule bien et elle lève le doigt de la main droite) + et le chien on l'a pas appelé il était dans la +++ (elle montre l'illustration 4 de la page précédente)</p> <p>124. Enfants : - cabane</p> <p>125. M. : et comment elle s'appelle la cabane du chien ?</p> <p>126. Enfants : - la niche</p>
07.38	<p>127. M. : - la niche hein (elle revient à l'illustration des chats) et le prénom de la chatte ? c'est un peu, un peu difficile</p> <p>128. Enfants : - chatte</p> <p>129. M. : non !</p> <p>130. Enfants : - chatons</p>
07.55	<p>131. M. : - non ! chatons c'est les bébés + Agrippine + bon les prénoms ils sont un peu difficiles (attitude compréhensive) ++ bien + Marlin + c'est à ton tour de nous raconter la suite (elle tourne la page et présente l' illustration n° 7) qui c'est que l'on voit là ? +++ Marlin ? on voit les ++</p> <p>132. Marlin : - les chattes</p> <p>133. M. : - on voit les ++ pas les chattes les</p> <p>134. Nolway : - chatons</p> <p>135. M. : - les chatons hein qui sont où ?</p> <p>136. Enfant : - sur le lit</p> <p>137. M. : - sur leur lit + sur leur lit en train de dormir ++ Marlin (elle</p>

08.17	<p>tourne la page et présente les illustrations n° 8 et 9) Marlin + on écoute Marlin + reculez vous bien comme ça vous vous gênez pas + Marlin que se passe t il ensuite ? (ton engageant) (silence de 10 secondes, Colin lève le doigt)</p>
08.42	<p>138. Enzo : - le cochon 139. M. : - tu t'appelles Marlin ? (en chuchotant) 140. Enzo : - non 141. Marlin : - le cochon 142. M. : - le porc (insiste sur le mot) 143. Enfants : - bah (intonation exprimant le dégoût)</p>
09.15	<p>144. M. : - qu'est ce qu'il va se passer Marlin là sur cette image ? 145. Marlin : - le poussin noir ++ <est ce que té > ? <est ce que té > mon papa ? 146. M. : - est ce que tu es mon papa ? et Marlin qu'est ce qu'il va répondre le porc ? (voix engageante) 147. Nolway : - mais non 148. Enzo : - non mon poussin 149. M. : - tu peux laisser parler les copains (un peu sévère) 150. Marlin : - non mon poussin 151. M. : - oui (intonation encourageante) et ensuite comment il lui explique que ce n'est pas son enfant ? +++ qui veut bien l'aider ?</p>
09.46	<p>152. Nolway : - parce que ses petits bébés c'est des cochons +++ <u>c'est des porcelets</u> 153. M. : - <u>ses petits bébés ce sont des</u> ? des porcelets + Margaux arrête avec ton pull je te prie + des porcelets + et Poussin Noir c'est un porcelet ? 154. Enfants (en chœur) : - non ! 155. M. : - mais + mais pourtant (intonation et attitude questionnantes : elle met un bras à la taille) 156. Enfant : - il est noir 157. Enfant : - <i > sont noirs 158. M. : - ben oui + (elle acquiesce d'un hochement de la tête et se tape sur la cuisse pour mettre en valeur la pertinence de la réponse) ils sont noirs tous les 2 (étonnée) + et pourtant ? est ce que c'est son papa ? 159. Enfants en chœur : - non 160. M. : - alors <u>la</u> 161. Enfant : - <sé > pas des poussins</p>

10.07	<p>171. M. : - pourquoi ?</p> <p>172. Enfant : - parce qu'il est noir</p> <p>173. M. : - parce qu'il est noir lui aussi ? ah bon (elle tourne la page et présente les illustrations n° 10 et 11) ah ah Margaux (voix forte et engageante) que va t il se passer ensuite pour Poussin Noir ?</p> <p>174. Margaux : - le chat noir il a rencontré la chèvre</p> <p>175. M. : - la chèvre tu te souviens comment elle s'appelle ?</p> <p>176. Margaux : - non</p> <p>177. M. : - Johanna</p> <p>178. Enfants en chœur : - Johanna</p> <p>179. M. : - alors Margaux qu'est ce qui se passe avec la chèvre ? Marlin arrête s'il te plaît de taper</p> <p>180. Margaux : - c'était ma maman bai non mon <pti > poussin</p> <p>181. M. : - Enzo + stop (2 employés de la municipalités rentrent dans l'école attirant le regard des élèves) chut chut chut chut + alors qu'est ce qu'elle lui dit la maman chèvre ?</p> <p>182. Margaux : - non <chui > pas ton petit pou + <chui > pas ta maman</p> <p>183. M. : - je ne suis pas ta maman ! et pourquoi ce n'est pas sa maman ? Marlin s'il te plaît</p> <p>184. Margaux : - parce que c'est une chèvre</p> <p>185. M. : - parce que c'est une chèvre</p> <p>186. Enzo : - ben oui</p> <p>187. M. : - et ces enfants ce sont qui alors ?</p> <p>188. Enzo : - des chevreaux</p> <p>189. Enfants (ils répètent) : - des chevreaux</p>
11.05	<p>190. M. : - des petits chevreaux hein Colin qu'est ce < t'en > pense ? + c'est bien ça ?</p> <p>191. Colin : - (il acquiesce d'un hochement de tête puis montre l'image du doigt) <i > jouent dans la paille avec Poussin Noir</p> <p>192. M. : - oui et Poussin Noir il aurait bien aimé je crois + s'amuser avec eux</p> <p>193. Enfants : - (rires)</p> <p>194. Colin : - à cache cache</p> <p>195. M. : - ils s'amuse bien hein + ah ! tiens qui veut parler ? (elle tourne la page et présente l' illustration n° 12) c'est pas moi qui interroge + Margaux tu viens déjà de parler (Colin lève le doigt) donc + qui d'autre ? (elle cherche du doigt qui va parler)</p> <p>196. Colin : - moi</p> <p>197. M. : - allez Colin (elle le montre du doigt)</p> <p>198. Colin : - et ben là</p> <p>199. M. : - Nolway (rappel à l'ordre)</p>
11.33	<p>200. Colin : - il est dans le lit de la canne</p> <p>201. M. : - hum hum (approbateur) et qu'est ce qu'il se passe ?</p> <p>202. Colin : - il dit + est ce que < tè > ma maman ?</p> <p>203. M. : - hum hum (approbateur)</p> <p>204. Colin : - non je suis pas ta maman je suis une canne</p> <p>205. M. : -ah !</p> <p>206. Colin : - et mes enfants ce sont des canetons</p>

	207. M. : - ah ! (intonation mettant l'accent sur l'affirmation précédente) et alors ? + est ce que ça peut être sa maman la canne ? (moue de déception)
	208. Enfants : - non
	209. M. : - est ce que c'est un caneton ?
	210. M. : - est ce que ça peut être + sa maman la canne ? (geste et mimique indiquant la déception)
	211. Enfant : - non
	212. M. : - <u>est ce que c'est des canetons ?</u>
	213. Enzo : - <u>c'est drôle parce que</u> le bec il est orange et aussi <i > sont tous les 2 noirs
	214. M. : - c'est vrai <que ya> quand même des fortes ressemblances + le bec est orange (elle le montre sur l'illustration) ça on en avait pas parlé + je l'avais même pas vu moi c'est bien Enzo et (voix forte) en plus ils sont noirs tous les 2 + est ce que ça suffit + pour que ce soit sa maman? ça suffit ? c'est vraiment sa maman Colin ?
12.13	215. Enfants : - non
	216. M. : - non ça ne suffit pas ++ (elle souffle d'un air désappointé) Poussin Noir il a trouvé ses parents ?
	217. Enfants : non
	218. Enfant : - non toujours pas
	219. M. : - c'est normal qu'il ne les ai pas encore trouvés ?
	220. Nolway : - c'est le coq et la poule
	221. M. : - oui on a dit que ses vrais parents c'était qui ?
	222. Enfants : - le coq et la poule
	223. M. : - le coq et la poule à qui on avait pris quelque chose dans le ventre pour mettre dans la couveuse
	224. Enfant : - au papa et là a maman
	225. M. : - et ensuite le papa et la maman qui s'occupent d'eux + ce sont qui + à la ferme ?
	226. Enfant : - les « monsieurs » et les dames
12.40	227. M. : - oui mais comment ils s'appellent le monsieur et
	228. Enzo : - le fermier et la fermière
	229. M. : - c'est le fermier et la fermière donc c'est normal qu'il les ai toujours pas trouvés ses parents .
	230. Enfant : - han et là le loup
	231. M. : - et là + on n'est pas encore au loup (elle tourne la page et présente l' illustration n° 13) qui c'est que l'on voit ? (elle sourit)
12.50	232. Enfants : - les canetons
	233. M. : - les canetons qui font quoi ? (elle sourit)
	234. Enzo : - < i > jouent dans la mare
	235. M. : - qui jouent dans la mare
	236. Enfants : <.....> (brouhaha)
12.55	237. Colin : -Poussin Noir il a monté sur le dos du caneton
	238. M. : - oui il est monté sur le dos vous vous souvenez comment s'appelait l'endroit de la chèvre ? on a oublié de le dire (elle montre l'illustration 10)
	239. Enfant : - non
	240. M. - l'a.... + breu...+ l'abreuvoir, l'abreuvoir (elle accentue

	<p>l'articulation) aie, aie, aie, aie (elle revient à l'illustration 13 et effectue un jeu consistant à hésiter à tourner la page avec une mimique mi souriante mi craintive)</p> <p>241. Enfants (en chœur) : - hou ++ le loup + hou aie</p> <p>242. M. : - on tourne ou on tourne pas ?</p> <p>243. Enfants: - on tourne on tourne</p> <p>244. M. : - et là ? (elle montre l'illustration 14, intonation grave nuancée par une mimique souriante)</p> <p>245. Enfant : - le loup ah hou</p> <p>246. M. : - qu'est ce qui se passe pour Poussin Noir ? Margaux (elle la désigne du doigt) tu le dis après (elle s'adresse à un autre enfant en chuchotant) Margaux</p> <p>247. Margaux : - il rencontre deux ++</p> <p>248. Nolway : - deux loups</p> <p>249. M. : - est ce que sur cette image il rencontre deux loups ?</p> <p>250. Enfants (en chœur) : - oui</p> <p>251. Enzo: - non (voix faible)</p> <p>252. M. : - non Enzo n'est pas d'accord</p> <p>253. Enzo : - on voit juste un + on voit juste+ < i > croit < qui > sont ici ses parents parce que c'est tout noir</p> <p>254. M. : - oui et on voit juste tu te souviens pas du mot tu veux que je te le donne ?</p> <p>255. Enfant : - les loups</p> <p>256. M. : - les silhouettes les silhouettes des loups (elle les montre du doigt) qui sont toutes noires + est ce qu'il les rencontre vraiment là ?</p>
13.22	<p>257. Enfants : - oui</p> <p>258. M. : - il les voit là ? attends laisse Colin pour qu'on lui explique + Colin est ce qu'il sait que ce sont des loups là ?</p> <p>259. Colin : - oui</p> <p>260. M. : - vous êtes d'accord avec Colin ?</p> <p>261. Enfants (en chœur) : - non (Enzo lève le doigt, Margaux fait oui de la tête)</p> <p>262. M. : - Margaux tu es d'accord avec lui ? et non il ne sait pas Colin que ce sont des loups est ce que tu vois que ce sont des loups toi là ? (elle agite la main indiquant une incertitude) non on ne le sait pas trop + lui il voit du noir + donc il se dit + Nolway ?</p>
14.04	<p>263. Nolway : - c'est mes parents</p> <p>264. M. : - ce sont mes parents + hein ça on l'avait dit et tu voulais rajouter Enzo ?</p>
14.34	<p>265. Enzo : - on voit du sang</p> <p>266. M. : - oui alors on avait + c'est pas du sang + mais on avait que + quelles étaient les couleurs que l'on voyait ?</p> <p>267. Enfant : - rouge jaune et rouge</p> <p>268. M. : - et l'autre couleur que l'on voit le plus le noir et l'on avait dit que le rouge ça pouvait faire penser à quoi ?</p> <p>269. Enfants : - le sang + à du sang</p> <p>270. M. : - au sang et que donc ça pouvait peut être nous faire penser que + (elle pouffe de rire) que ça va saigner pour Poussin Noir (mimique de</p>

	connivence)
15.00	271. Enzo : - on voit du vert là sur l'eau (il montre du doigt l'illustration)
	272. M. : - oui mais est ce que le vert c'est ce que l'on voit le plus ? Margaux quelle est la couleur que l'on voit le plus ?
	273. Enzo : - le noir
	274. M. : - le noir ++ donc Poussin Noir qu'est ce qu'il fait + quand il voit les silhouettes ?
	275. Enfant : - il part
	276. M. : - Marlin qu'est ce qu'il se dit ? qu'est ce qu'il fait ? (ton insistant)
	277. Enfant : - il part
	278. M. : - attends laisse parler Marlin il part où ?
	279. Marlin : - il part dans la forêt
	280. M. : - oui pour aller faire quoi ?
15.26	281. Enfants : - <.....> (chuchotements)
	282. M. : - Alma (froncement de sourcil invitant au silence)
	283. Enzo : - chercher ses parents
	284. M. : - oui (elle montre les silhouettes du doigt) pour aller voir les + les silhouettes (rire de connivence)
	285. Enzo : - les silhouettes c'est les loups
	286. M. : (elle tourne la page et présente l'illustration n° 15) et là que font les loups Colin ?
	287. Colin : - ils le mangent
	288. M. : - est ce qu'ils le mangent ? est ce qu'on les voit le manger ?
	289. Enfants : - non non
	290. M. : - on ne le voit pas
	291. Enzo : - peut être <i s'cache> dans l'herbe
	292. M. : - qu'est ce qu'ils disent les loups ? Colin
	293. Colin : - viens mon petit on t'attend
	294. M. : - viens mon petit on t'attend
	295. Enzo : - nous t'attendons
16.00	296. M. : - nous t'attendons + mais on avait dit que + qu'est ce que l'on voit sur l'image ?
	297. Enfant : - des couteaux et <u>des fourchettes</u>
	298. M. : - <u>des couteaux</u> + <u>des fourchettes</u> (elle énumère avec les doigts)
	299. Enfant : - et du ketchup
	300. M. : - du ketchup (elle le montre sur l'illustration)
	301. Enfant : - le panier
	302. M. : - le panier
	303. Enfants : - la serviette
	304. M. : - avec les serviettes déjà mises (elle pointe son cou pour indiquer la position des serviettes)
	305. Enfant : - les couteaux <la four> + le verre (la maîtresse montre ses dents avec son doigt)
	306. Enfants : - les fourchettes + les dents
	307. M. : - les petites dents + pointues (elle les montre sur l'illustration)
	308. Enfant : - les assiettes
	309. M. : - donc ça nous fait
	310. Enfants : - les verres

16.30	<p>311. M. : - voilà et ça nous fait penser quoi ?</p> <p>312. Enfant. : - le champagne</p> <p>313. M. : - et le le + plutôt du Perrier je pense ou de l'eau gazeuse</p> <p>314. Enfant. : - et les fourchettes</p> <p>315. M. : - donc du coup ça nous fait penser quoi ?</p> <p>316. Alma : - il y aura du sang</p> <p>317. M. : - qu'ils vont</p> <p>318. Enfant. : - le manger</p> <p>319. M. : - le manger (air désappointé) mais est ce qu'on le voit être mangé ? (elle lève un doigt pour attirer l'attention sur la question, voix assez forte)</p> <p>320. Enfants. : - non non</p> <p>321. M. : - donc on peut penser + que peut être ++</p> <p>322. Enzo : - <isfait> manger ou peut être que non</p> <p>323. M. : - ou peut être que non + peut être qu'il va parvenir à s'échapper on sait pas mais quand même c'est mal parti là (main sur la poitrine et mimique indiquant l'embarras) ++ hein qu'est ce que vous en pensez ?</p> <p>324. Enfant : - houai (les enfants sont sérieux, ils ne sourient pas, semblent réfléchir)</p>
17.01	<p>325. M. : - avec les couteaux les dents donc au final est ce que ça se termine bien pour Poussin Noir ?</p> <p>326. Enzo : - non (voix faible)</p> <p>327. M. : - apparemment pas très bien + on avait dit qu'est ce qu'il aurait fallu pour que ça se termine bien ?</p> <p>328. Enfants : - <.....> <i s'cache> dans l'herbe</p> <p>329. Enzo : - ou peut être <i s'cache> dans l'herbe</p> <p>330. M. : - on avait dit beaucoup plus simplement pour être sûr que ça se termine bien pour lui il aurait fallu qu'il fasse quoi ?</p> <p>331. Enzo : - <i > passe derrière à pas de fourmi + sans faire de bruit</p> <p>332. M. : - ça là c'est pour s'enfuir mais il aurait même pas rencontré les loups + qu'est ce qu'il aurait pu faire ?</p> <p>333. Enfant : - partir dans l'autre sens</p>
17.37	<p>334. M. : - sans rencontrer les loups au tout début de l'histoire + pour ne pas qu'il lui arrive toutes ces mésaventures</p> <p>335. Enzo : - rester + avec ses parents</p> <p>336. M. : - rester à quel endroit ?</p> <p>337. Enzo : - avec ses parents</p> <p>338. M. : - avec ses parents + dans la ferme avec monsieur Vitellus</p> <p>339. Enfant : - et madame Vitellus</p>
18.01	<p>340. M. : - et tous ses frères + et sœurs + qui sont jaunes et là peut être qu'il se serait pas passé tout ça ++ je crois qu'on a bien raconté maintenant avant de terminer ce serait bien que vous nous disiez ce qui vous a plu dans cette histoire</p> <p>341. Enfant : - moi c'est</p> <p>342. M. : - attends et ce qui ne vous a pas plu en sachant que vous avez le droit d'avoir votre avis on n'est pas obligé d'avoir le même avis que le copain ou la copine hein + donc on n'est pas forcé de répéter la même chose + alors qu'est ce qui vous a plu qu'est ce qui ne vous a pas plu ? Margaux</p>

18.39	343. Margaux : - moi <zé.> adoré ++ (voix très faible) <.....> il disait + <chui.> pas ton <chui.> pas ton papa il disait
	344. M. : - et ça te plaisait ça cet endroit là pourquoi ?
	345. Margaux : - parce que
	346. M. : - Marlin tourne toi + d'accord Colin toi qu'est ce qui t'a plu ou qu'est ce qui ne t'a pas plu ?
	347. Colin : - ce qui m'a plu c'est la chèvre + et Poussin Noir qui se roulait dans la paille
19.04	348. M. : - hum (approbateur) Enzo
	349. Enzo : - moi j'aimais bien quand il + si il restait à la ferme
	350. M. : - tu aurais bien aimé alors + tu aurais bien aimé changer l'histoire pourquoi ?
	351. Enzo : - pour pas qu'il se fasse manger par le loup
	352. M. : - ah pour ne pas qu'il soit mangé + ben oui + mais est ce qu'il y aurait eu une histoire Enzo ? et non donc finalement c'est quand même bien que nous ayons l'histoire + Alma qu'est ce qui t'a plu ou qu'est ce qui ne t'a pas plu ?
	353. Alma : - moi j'aimais bien les + la cane
	354. M. : - ah pourquoi ?
	355. Alma : - avec les canetons
19.37	356. M. : - pourquoi ?
	357. Alma : - parce que <i> + Poussin Noir il a monté sur sur le dos de + du poussin
	358. M. : - il est monté sur le dos arrête de taper s'il te plaît Colin + Nolway qu'est ce qui t'a plu qu'est ce qui ne t'a pas plu ?
	359. Nolway : - quand <i> s'est fait manger heu
	360. M. : - arrête de taper Colin <u>je ne le redirai pas</u>
	361. Nolway : - <u>Poussin Noir</u> j'aime pas quand le loup et les loups <ison> mangé Poussin Noir j'aime pas
	362. M. : - ah tu n'aimes pas que les loups mangent Poussin Noir + et pourquoi ? (elle sourit) ++ parce que tu trouves ça triste ? ++ ah ben oui je te comprends Enzo on t'a écouté (voix forte) + Marlin qu'est ce qui t'a plu ou qu'est ce qui ne t'a pas plu dans cette histoire de Poussin Noir ? (voix forte stimulante)
20.18	363. Marlin : - ils l'ont mangé les loups (intonation triste)
	364. M. : - ah ! ça t'a plu ou ça ne t'a pas plu ?
	365. Marlin : - ça m'a plu
	366. M. : - ah ça t'a plu toi que Poussin Noir soit mangé !
	367. Margaux : - non (elle sourit, voix forte)
	368. M. : - ah bai hé il a le droit pourquoi ça t'a plu ?
20.35	369. Marlin : - parce que +
	370. M. : - hé bai c'est ton droit est ce que tout le monde a dit ce qui lui a plu ce qui ne lui a pas plu ? alors moi je vais le dire aussi + (elle tient l'album fermé contre sa poitrine, air enjoué) j'ai le droit
	371. Enfants : - oui oui
	372. M. : - moi ce qui m'a pas trop plu dans cette histoire c'est que Poussin Noir il ne veuille pas rester à la ferme avec ses parents
21.05	373. Enfant : - c'est comme Enzo

21.40	<p>374. M. : - et ce qui m'a plu + (elle montre l'illustration n° 15) c'est la tête des loups à la fin parce que je les trouve rigolos avec leurs fourchettes + alors bien sûr je me dis qu'ils vont le manger le poussin mais + ils me plaisent bien ces deux loups quand même + Margaux tu veux rajouter quelque chose ?</p> <p>375. Margaux : - oui moi j'adore Poussin Noir</p> <p>376. M. : - tu adores Poussin Noir</p> <p>377. Enfants : - <u>moi aussi moi aussi</u></p> <p>378. M. : - est ce que cette histoire globalement ça vous a plu de travailler dessus ?</p> <p>379. Enfants : - <u>oui oui</u></p> <p>380. M. : - ben moi aussi donc nous continuerons jeudi après midi et nous travaillerons sur les papas animaux, les mamans animaux et les bébés animaux pour apprendre les noms + hein et après on aura quasiment fini le travail sur Poussin Noir + voilà on va s'arrêter là</p> <p>381. Enzo : - et après on fera tête en bois</p> <p>382. M. : - et après on fera tête en bois oui mais là c'est pas le même travail on va s'arrêter là + on va retourner dans la classe + heu c'est maintenant que tu veux me voir 2 minutes ?</p>
-------	--

ANNEXE 4 : Transcription de la séance de Valérie

CORPUS N°2

Transcription d'une séance de lecture partagée

Film du 12 juin 2012 réalisé à l'école maternelle de Nuzéjols (Lot),

Classe de Valérie Arènes, auprès d'élèves de moyenne section

Album « Poussin Noir » de Rascal

Durée de la séance : 17.20 minutes

Maîtresse (professeur d'école) et directrice de l'école : Valérie Arènes notée V

Elèves : Léontine (pull rose)

Lili (queue de cheval)

Lisa (brune)

Matys

Leila

Faustine (en rose avec des couettes)

Situation : Les élèves assis par terre sont regroupés en demi-cercle autour de la maîtresse (assise sur une chaise) à environ un mètre d'elle. La maîtresse tient dans les mains l'album «Poussin Noir » et tout au long de la séance elle présente successivement les illustrations de l'album aux élèves.

21.44	<ol style="list-style-type: none">1. V. : - regardez + Poussin Noir on l'a déjà regardé (elle montre aux élèves la couverture de l'album) mais cette fois c'est pas moi qui vais raconter l'histoire (elle se désigne du doigt) aujourd'hui là Nicole et Marie-Annick elles sont là pour vous écouter raconter l'histoire + donc c'est vous qui allez raconter + la première qui va commencer à raconter l'histoire donc on va faire dans l'ordre (elle montre les élèves à tour de rôle) ce sera Léontine + tu es prête ? tu es prête ? (Léontine indique non d'un balancement de la tête mais la maîtresse ne le voit pas) alors première page (elle ouvre l'album et leur présente l'illustration 1 qui occupe une double page) + qu'est ce qui se passe là Léontine ? qu'est ce qu'on voit ?2. Léontine : - les poussins (voix faible)3. V. : - les poussins + allez vas y raconte nous + parle bien fort hein4. Léontine : - je m'en rappelle plus5. V. : - tu t'en rappelles plus ? un peu de timidité Lili tu veux commencer ? allez vas y Lili6. Lili : - << yavé >> plein de poussins jaunes et le dernier il était noir
22.38	<ol style="list-style-type: none">7. V. : - hum hum (approbateur) le dernier était noir d'accord (elle tourne la page

22.45	<p>et présente l'illustration 2 qui occupe une double page) ++ deuxième page (elle interpelle Lili par un hochement de tête)</p> <p>8. Leila : - Lisa</p> <p>9. V. : - non c'est toujours Lili qui raconte (elle fait chut du doigt dans la direction de Leila) vas y dis nous dis nous la suite +++ enlève les mains (elle fait signe à Lili avec la main d'enlever les mains de la bouche)</p> <p>10. Lili : - << ché plu >></p> <p>11. V. : - tu te rappelles plus + alors Lisa raconte moi la suite qu'est ce qui se passe ? (elle se penche vers Lisa en souriant) +++ qu'est ce qu'ils font les poussins jaunes ? (elle montre les poussins sur l'illustration) qu'est ce qu'ils disent ?</p>
23.01	<p>12. Lisa : - est ce que t'es mon parent ?</p> <p>13. V. : - à qui ils disent ça alors ?</p> <p>14. Lisa : - heu</p> <p>15. V. : - à qui ils disent ça ? qui c'est qu'on voit là ? là tu vois on voit des pieds (elle montre les pieds de la fermière sur l'illustration)</p> <p>16. Lili : - à madame</p> <p>17. V. : - madame</p> <p>18. Léontine : - Vitellus</p> <p>19. V. : - madame Vitellus qui c'est madame Vitellus ? (intonation marquant un intérêt pour cette question, Faustine lève le doigt mais la maîtresse ne la voit pas)</p> <p>20. Léontine : - c'est la dame</p> <p>21. V. : - la dame</p> <p>22. Léontine : - qui s'occupe des poussins</p> <p>23. V. : - la dame qui s'occupe des poussins (geste approuvant l'affirmation des élèves)</p> <p>24. Lili : - et le fermier qui s'occupe des poussins c'est c'est Papa Coq (voix forte)</p> <p>25. V. : - Papa <u>Coq</u></p> <p>26. Lili : - <u>et puis</u> et puis le poussin + (elle montre du doigt l'illustration) il a dit + regarde Papa je monte sur tes chaussures</p> <p>27. V. : - je monte sur tes chaussures + et elle comment ils l'appellent alors la dame ?</p>
23.36	<p>28. Enfants : - Madame Maman Maman Poule (en criant)</p> <p>29. V. : - Maman Poule + alors Lili puisque tu te rappelles tu continues donc Papa Coq Maman Poule (elle les montre sur l'illustration)</p> <p>30. Léontine : - mais on l'a + on l'a dit en même temps (elle montre Lili du doigt)</p> <p>31. V. : - en même temps oui (elle tourne la page et présente l'illustration 3 qui occupe une double page) alors là c'est Lili qui parle vas y Lili</p> <p>32. Leila : - pourquoi c'est pas nous ?</p> <p>33. V. : - chut après (elle chuchote et met le doigt sur la bouche en regardant Leila)</p> <p>34. Lili : - puisque c'est comme ça je vais trouver ma vraie famille</p> <p>35. V. : - pourquoi est ce qu'il dit ça lui ? (intonation très questionnante)</p> <p>36. Enfant : - parce qu'il <<.....>></p> <p>37. V. : il est différent</p>
24.01	<p>38. Faustine : - il les a rejetés <<mainnan>></p> <p>39. V. : - il les a + j'ai pas très bien compris</p>

24.08	<p>40. Enfants : - rejetés (en chœur) 41. V. : - rejetés pourquoi est ce qu'il les a rejetés ? (elle revient à l'illustration précédente pour montrer les chaussures des 2 fermiers) 42. Lili : - lui il est noir il est différent 43. V. : - il est différent et alors donc Lisa qu'est ce qu'il a dit ? je vais ++ 44. Lili : - m'en aller (elle crie) 45. V. : - <u>je vais m'en aller</u> 46. Lisa : - <u>je vais m'en aller</u> 47. V. : - je vais m'en aller où ? on laisse parler Lisa + Lisa il veut aller où ? 48. Lili : - voir les animaux 49. Lisa : - voir les animaux</p>
24.28	<p>50. V. : - alors on y va (elle tourne la page et présente les illustrations 4 et 5) on tourne la page Mathis (elle le désigne du doigt) à toi (voix engageante) qui est ce ? qui est ce qu'il est allé voir là ? 51. Mathis : - <<.....>> 52. V. : - j'ai pas entendu il faut que tu parles beaucoup plus fort + qui ? (elle se penche vers Mathis) 53. Mathis : - le chien 54. V. : - le chien + et comment il s'appelle ce chien tu t'en souviens ? 55. Léontine : - Kaboul (voix forte) 56. V. : - Kaboul + qu'est ce qu'il lui dit ? (elle regarde Mathis) 57. Enfant : - <<.....>> 58. V. : - on laisse parler Mathis (elle désigne du doigt) 59. Mathis : - il lui dit est ce que ? est ce que tu es mon papa ? 60. V. : - et qu'est ce qu'il a dit Kaboul ? (elle lève un bras pour accompagner son interrogation) 61. Enfants : - non + mais non <<.....>> 62. V. : - on laisse parler Mathis (elle fait un geste demandant le silence au groupe et se penche vers Mathis)</p>
25.00	<p>63. Mathis : - ce sont des chiots 64. V. : - mes enfants ce sont des chiots + et après ? 65. Mathis : - je m'en rappelle plus 66. Léontine : - moi je m'en rappelle (elle lève le doigt) 67. V. : - Leila elle a pas encore parlé 68. Lili : - <<.....>> 69. V. : - Leila, Leila (elle regarde Lili et désigne du doigt Lili pour lui demander le silence puis Leila pour lui donner la parole) 70. Leila : - et Kaboul il a <<.....>> vas voir dans le <<.....>> 71. V. : - plus fort Leila on n'entend pas (elle secoue la tête de droite à gauche) + vas voir qui ? 72. Leila : - vas voir <<.....>> (voix faible) 73. V. : - vas voir ? 74. Leila : - <<.....>> le verger</p>
25.31	<p>75. V. : - vas voir dans le verger hum hum (ton approbateur) 76. Léontine : - ah non mais là on a loupé un truc là 77. V. - ah on a loupé un truc nous dit Léontine pourquoi Léontine on a loupé un truc ? 78. Léontine : - parce que + là où il disait oh j'aimerais bien avoir un papa fort</p>

26.00	<p>79. V. : - ah on avait oublié ça (mimique et intonation indiquant un fort intérêt pour ce complément d'information) j'aimerais bien avoir <u>un papa fort</u></p> <p>80. Faustine : - <u>et aussi</u> + j'aimerais bien + promener + mon maître</p> <p>81. V. : - j'aimerais bien promener mon maître + et qu'est ce qu'il aimerait faire encore ?</p> <p>82. Enfants : - aboyer (en chœur) après le facteur</p> <p>83. V. : - alors qu'est ce qu'on avait dit Poussin Noir est ce qu'il est content ?</p> <p>84. Faustine : oh non il vient voir quelque chose le facteur</p> <p>85. V. : - il aurait bien aimé aboyer après le facteur + et alors est ce qu'il est content Poussin Noir ? (mimique et geste indiquant le désappointement)</p> <p>86. Enfants : - non non (en chœur)</p> <p>87. V. : - il est ?</p> <p>88. Enfants : - triste (en chœur)</p> <p>89. V. : - il est triste</p> <p>90. Léontine : - on l'a dit tous en même temps</p> <p>91. V. : - oui alors Léontine qu'est ce qui se passe ici ? (elle tourne la page et présente l' illustration 6 qui occupe une double page)</p> <p>92. Leila : - et t'as oublié Faustine</p> <p>93. V. : - Faustine elle a un tout petit peu parlé Léontine qu'est ce qui se passe ?</p> <p>94. Léontine : - je m'en rappelle plus moi Faustine peut être</p> <p>95. V. : - bon Faustine (elle se penche vers elle en souriant)</p> <p>96. Lili : - elle prend le lait des vaches</p> <p>97. V. : - Faustine (elle fait un signe de la main indiquant à Lili qu'elle doit se taire)</p>
26.32	<p>98. Faustine : - il rencontre (elle agite ses jambes en souriant)</p> <p>99. V. : - il rencontre qui ? (elle montre la chatte sur l'illustration tout en regardant Faustine)</p> <p>100. Lili : - la chatte</p> <p>101. V. : - la chatte + qu'est ce qu'elle lui dit la chatte ? (elle regarde Faustine)</p> <p>102. Lili : - est ce que t'es ma + <u>est ce que t'es ma maman ?</u></p> <p>103. Faustine : - <u>est ce que t'es ma maman ?</u></p> <p>104. Lili : - ah est ce que je peux dire un truc (voix forte elle lève le doigt) est ce que t'es ma maman Agrappine ?</p> <p>105. V. : est ce que tu es ma maman Agrippine ? (intonation douce imitant la voix de Poussin Noir)</p> <p>106. Enfants : - non</p> <p>107. V. : - pourquoi ? (intonation indiquant la déception)</p> <p>108. Lili : - parce que je suis une chatte et voici mon petit chaton</p> <p>109. V. : - très bien+ Lisa qu'est ce + qu'est ce qu'il dit Poussin Noir il est content ?</p>
27.02	<p>110. Enfants : - non (en chœur)</p> <p>111. V. : - qu'est ce qu'il est ?</p> <p>112. Enfants : - il est déçu</p> <p>113. V. : - il est déçu pourquoi ?</p> <p>114. Mathis : - vous avez loupé un truc</p> <p>115. V. : - oui attends Mathis on laisse parler Lisa (elle la désigne du doigt) + Lisa Lisa pourquoi il est déçu ?</p>

27.35	<p>116. Lisa : - parce qu'il aimerait bien être un chat pour boire heu</p> <p>117. Lili : - le lait des vaches</p> <p>118. Léontine : - non pour attraper le lait des vaches</p> <p>119. V. : - pour attraper le lait des vaches bon + alors qu'est ce qu'elle lui dit ? (elle fait un geste indiquant un lieu)</p> <p>120. Lili : - vas voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas ?</p> <p>121. Enfants : - <<.....>> (cris , brouhaha)</p> <p>122. V. : - ne criez pas ils sont déjà dans l'étable (voix douce et geste d'apaisement puis elle montre l'illustration)</p> <p>123. Faustine : - vas voir vas voir au</p> <p>124. Leila:- <u>au berger</u></p> <p>125. Lili : - <u>dans le bois</u> + si tes parents + si tes parents n'y sont pas (elle crie)</p> <p>126. Leila:- <u>au berger</u> (voix faible)</p> <p>127. V : - j'ai entendu j'ai entendu un mot là + Leila elle nous dit vas voir au berger alors c'est pas le berger c'est le ++ verger (elle tourne la page et présente l'illustration 7 qui occupe une double page) verger ah mais c'est là qu'il dit qu'il aurait bien aimé être un petit chat et si on tourne voyons s'il va au verger (elle tourne la page et présente les illustrations 8 et 9 qui occupent une double page)</p>
28.00	<p>128. Enfants : - oui</p> <p>129. V. : - et oui alors qu'est ce que c'est le verger au fait ?</p> <p>130. Enfants : - <<.....>> (cris , brouhaha)</p> <p>131. V. : - là où y a les cochons + et là où il y a quoi surtout ? (elle montre les arbres sur l'illustration n° 8) qu'est ce qu'ils font dans le verger ?</p> <p>132. Mathis : - des pommes vertes</p> <p>133. V. : - ils mangent des pommes on a dit le verger c'est là où il y a des</p>
28.23	<p>134. Lili : - pommes vertes</p> <p>135. V. : - pas seulement des pommes hein</p> <p>136. Enfant : - ou <<ya>> la boue</p> <p>137. V. : - où il y a des arbres avec des +</p> <p>138. Enfants : - des pommes vertes</p> <p>139. V. : - des pommes mais il peut y avoir d'autres fruits que des pommes bien sûr + alors est ce que</p> <p>140. Enfants : - <<.....>></p> <p>141. V. : - qui c'est qu'il a vu ? asseyez vous comme il faut (elle pointe son doigt vers Leila et Faustine qui se traînent par terre et s'agitent un peu) vous êtes très mal assises croisez les jambes (ton ferme)</p> <p>142. Leila : - << ya >> aussi des +</p> <p>143. V. : - << ya >> aussi des quoi ? + << ya >> aussi des ? (mimique interrogative)</p>
28.50	<p>144. Leila : - des</p> <p>145. V. : - alors qui il y a ? plutôt que de dire << ya >> aussi des + on sait pas s'il y a d'autres fruits (elle montre l'illustration n° 8) en tout cas on sait qu'il y a quelqu'un donc qui c'est ça ? (elle montre le cochon sur l'illustration)</p> <p>146. Enfants : - les cochons (en chœur)</p> <p>147. V. : - les cochons (intonation marquant un encouragement, une validation) oui</p>

29.05	<p>148. Enfant : - les porcs 149. Lili : - moi je suis un porcelet et voici mes petits porcelets 150. V. : - moi je suis un porcelet il dit le grand le grand là ? (intonation marquant un doute, un questionnement, elle montre le porc sur l'illustration 8)</p>
29.34	<p>151. Enfants : - non (en chœur sauf Lili qui fait un signe de tête affirmatif) le porc 152. Mathis : - <<.....>> 153. Faustine : - il dit ce sont mes porcelets 154. V. : - et qu'est ce qu'il lui a dit le petit poussin noir au grand porc là ? qu'est ce qu'il lui a dit ? 155. Enfants : - est ce que <<té>> mon papa ? 156. V. : - et qu'est ce qu'il lui a dit ? 157. Enfants : - mais non (en chœur) 158. V. : - mais non mon petit poussin (mimique et intonation indiquant la déception) + alors Leila je tourne la page</p>
30.07	<p>159. Léontine : - non on a oublié un truc 160. V. : - ah vas y Léontine 161. Léontine : - j'aimerais bien être un petit ++ 162. V. : - un petit quoi ? 163. Faustine : - porcelet 164. V. : - pour faire quoi ? 165. Faustine : - pour s'amuser dans la boue 166. V. : - pour s'amuser dans la boue 167. Faustine : - et pour manger des pommes vertes 168. V. : - et pour manger des pommes vertes et comment il est petit poussin noir il est content ? (mimique indiquant le désappointement) 169. Enfants : - hé non non triste 170. V. : - alors qu'est ce qu'il lui dit le cochon ? ou le porc plutôt ? (elle lève un doigt pour indiquer un lieu) 171. Faustine : - vas voir ++ 172. Lisa : - dans le bois 173. Enfant : - mais non (la maîtresse fait une moue désapprobatrice) 174. V. : - qu'est ce qu'il lui dit ? 175. Leila : - vas voir + au bord de la rivière</p>
30.07	<p>176. Lili : - si tes parents sont là 177. V. : - bon on va voir si c'est le bord de la rivière (elle tourne la page et présente les illustrations 10 et 11) ah + c'est le bord de la rivière ? 178. Lili : - non 179. Faustine : - on a loupé 180. V. : - non on n'a pas loupé (elle montre la page précédente pour prouver qu'elle n'a pas sauté de page) mais il est pas parti au bord de la rivière hein + il est allé où ? 181. Lili : - voir les chèvres 182. V. : - voir la chèvre d'accord + alors qu'est ce qu'elle lui dit cette chèvre ? (elle la montre sur l'illustration) 183. Lili : - mais mais Poussin Noir il dit en fait <<tè>> ma maman ? mais non mon p'tit poussin je suis une maman chèvre et voici mes petits enfants</p>

30.31	<p>184. V. : - et comment ils s'appellent les petits enfants ? (elle les montre sur l'illustration)</p> <p>185. Enfants : les petits chevreaux (en chœur)</p> <p>186. V. : - Mathis est ce qu'il est content le poussin noir ?</p> <p>187. Enfants : non (en chœur) il est triste il est déçu</p> <p>188. V. : - déçu pourquoi ? C'est Mathis qui parle</p> <p>189. Faustine : - hé on a oublié</p> <p>190. V. : - c'est Mathis qui parle (elle fait non du doigt à Faustine) Mathis pourquoi il est déçu ? (air désappointé)</p> <p>191. Mathis : - parce que il aimerait bien se s'amuser heu + je me rappelle plus</p> <p>192. V. : - mais si Mathis tu t'en rappelles (intonation encourageante) il aimerait bien</p> <p>193. Mathis : - jouer à cache-cache dans la paille</p> <p>194. V. : - avec qui ?</p> <p>195. Mathis : - ses petits + chevreaux</p> <p>196. V. : - ses petits chevreaux Lili (elle la pointe du doigt d'un air sévère) tu n'es pas très bien assise</p>
31.00	<p>197. Léontine : - et là <<ia>> un oiseau et +</p> <p>198. V. : - et c'est qui c'est un oiseau ça ? (intonation évoquant la surprise elle montre Poussin Noir sur l'illustration)</p> <p>199. Enfants : - non</p> <p>200. V. : - qui c'est ?</p> <p>201. Faustine : - c'est Poussin Noir</p> <p>202. V. : - c'est Poussin Noir qui s'amuse il aurait bien aimé s'amuser avec ses petits frères + si <<ç'avait>> été sa maman <<ç'aurait>> été ses petits frères mais hélas (intonation de déception) est ce que ce sont ses petits frères ?</p> <p>203. Enfants : - non <<.....>></p> <p>204. V. : - Faustine qu'est ce qu'elle lui dit la chèvre ? (elle lève un doigt pour indiquer un lieu)</p> <p>205. Faustine : - elle dit vas voir</p> <p>206. Leila : - au bord de la rivière</p> <p>207. Faustine : - au bord de la rivière si tes parents ils sont pas là</p> <p>208. V. : - on va voir ah + ça y est il arrive (elle a tourné la page et présente l' illustration 12 qui occupe une double page) ++ qui est ce qui est là ?</p>
31.37	<p>209. Enfants : - la cane (en chœur)</p> <p>210. V. : - Faustine heu Lili tu es très mal assise + (elle se penche vers Lili) il faut que tu croises tes pieds comme il faut parce que sinon on peut pas t'écouter (intonation ferme) ++ alors Maman Cane Leila + qu'est ce qu'elle fait Maman Cane ?</p> <p>211. Leila : - elle fait ah c'est toi ma maman ? mais elle elle dit mais non je suis une cane et et et et mes et mes petits canetons <<i>> vont bientôt être heu</p> <p>212. Lisa : - être nés</p> <p>213. Leila : - être nés</p>
32.09	<p>214. V. : - ils vont bientôt être nés + Lisa tu tu reprends alors qu'est ce qui</p>

	se passe là ? il est content ou il est déçu ?
	215. Lisa : - déçu
	216. V. : - pourquoi ? qu'est ce qu'il aurait aimé faire ? (elle tourne la page et présente l' illustration 13 qui occupe une double page)
	217. Léontine : elle s'assoit pas correctement
	218. V. : - qu'est ce qu'il aurait aimé faire ? (intonation insistante)
	219. Lisa : - je m'en rappelle plus
32.24	220. V. : - qui c'est qui s'en rappelle de ce qu'il aurait aimé faire avec ses petits frères canetons ? Leila + Leila vas y
	221. Leila : - ben + il aimerait bien avoir une maman douce il aimerait bien être un petit caneton pour heu
	222. Mathis : - barboter sur l'eau
	223. V. : - barboter sur l'eau et oui ++ alors qu'est ce qu'elle lui dit la maman cane ?
	224. Leila : - vas voir + dans les bois si tes parents n'y sont pas
32.56	225. V. : - bravo alors on va voir (elle tourne la page et présente l' illustration 14 qui occupe une double page) Lili qu'est ce qui se passe là ?
	226. Enfants : - <u>le loup</u>
	227. Lili : - <u>le loup</u> les loup les loups (elle crie)
	228. V. : - est ce qu'il y a les loups là ? (mimique et intonation marquant l'étonnement)
	229. Mathis : - mais non
	230. Faustine : - là-bas (elle tend le doigt vers l'illustration mais la maîtresse ne la voit pas)
	231. Léontine et Lili : Papa Maman (en chœur)
	232. V. : - qu'est ce qu'il a vu ?
	233. Enfants : - des loups
	234. V. : - est ce qu'il sait que c'est des loups là ?
	235. Enfants : - non (en chœur)
	236. V. : - qu'est ce qu'il a vu ?
	237. Enfants : - <<.....>>
	238. Lili : - c'est moi votre petit garçon son cœur bat bat très fort
	239. V. : - son cœur bat très fort tu t'en rappelles on l'avait dit + pourquoi est ce qu'il croit que c'est son papa et sa maman ?
	240. Enfant : <<.....>>
33.26	241. V. : - ils sont grands + est ce qu'il voit vraiment bien ce qu'il y a au fond ? il voit quoi ? (elle remue les doigts de la main gauche pour évoquer l'imprécision des silhouettes)
	242. Leila : - des trucs noirs
	243. V. : - des trucs noirs
	244. Leila : - parce que <<ya>> le soleil qui est presque couché
	245. V. : - le soleil est presque couché il voit 2 silhouettes noires (elle les dessine de son doigt dans l'air) et il se dit ah (elle claque des doigts puis montre les silhouettes des loups sur l'illustration)
	246. Enfants : - c'est mon papa et ma maman
	247. Leila : - c'est moi votre petit fils
	248. V. : - votre petit garçon (elle sourit)
	249. Leila : - non votre petit fils (elle sourit)

34.11	<p>250. V. : - votre petit fils (sourire de connivence avec Leila) + Lili tu veux raconter la dernière image ou pas ? ben il faut arrêter de faire de la poussière là + <<té>> prête ? attention alors Lili raconte nous ce que tu en penses (elle tourne la page et présente l' illustration 15 qui occupe une double page) ++ quand il arrive</p> <p>251. Lili : - il a il a le loup il <<.....>></p> <p>252. Enfants : - <<.....>> la maîtresse demande le silence d'un geste de la main</p> <p>253. Lili : - et puis après il a regardé et puis les loups ils l'ont vu ils l'ont attrapé et bai ils l'ont coupé en deux et ils l'ont mis dans la machine ils l'ont coupé en mille morceaux (elle fait le geste de couper) et puis après ils ont fait <<mram mram mram mram>> (elle imite quelqu'un qui mange)</p> <p>254. V. : - donc Lili elle pense que le petit poussin a été mangé +Faustine qu'est ce que tu penses toi ?</p> <p>255. Faustine : - moi je pense que qu'il est pas encore arrivé</p> <p>256. V. : - il est pas encore arrivé + et qui c'est qui est là ? qu'est ce qu'ils font là ces loups?</p> <p>257. Faustine : - il est en train il est en train de d'attendre le petit poussin ils disent viens ici (elle mime le geste d'appeler quelqu'un) on <<t'attendons>></p> <p>258. V. : - pourquoi ils l'attendent ?(intonation indiquant le suspense)</p> <p>259. Enfants : - pour le manger (en chœur)</p> <p>260. V. : - ah (intonation indiquant intérêt et étonnement pour la réponse donnée)</p> <p>261. Léontine : - <<ya>> le papa et la maman</p> <p>262. V. : - comment on le sait qu'il y a la maman ?</p> <p>263. Léontine : - parce qu'elle a des cils et le papa il a pas des cils</p> <p>264. V. : - ah d'accord + et Mathis qu'est ce que tu en penses toi ? tu crois qu'ils l'attendent pour le manger ?</p>
35.08	<p>265. Mathis : - je crois qu'il s'est caché</p> <p>266. V. : - tu crois qu'il s'est caché ? quand il les a vus peut-être il s'est caché ? (intonation marquant un certain suspense)</p> <p>267. Mathis : - et oui</p> <p>268. V. : - ah pourquoi parce qu'il</p> <p>269. Mathis : - il il est parti très loin + il s'était caché</p> <p>270. V. : - parce qu'il a compris</p> <p>271. Mathis : - oui</p> <p>272. V. : - mais peut-être ils l'appelaient pour lui faire un câlin ? Lisa + tu crois pas qu'ils l'appelaient pour lui faire un câlin ?</p> <p>273. Enfants : - non</p> <p>274. Léontine : - non ils ont une fourchette et des couteaux</p> <p>275. V. : - ah ils ont des fourchettes et des couteaux (intonation indiquant un certain suspense)</p> <p>276. Lisa : - et une assiette et un verre pour boire</p> <p>277. V. : - et peut-être qu'ils étaient en train de faire un pique-nique tranquillement + peut-être qu'ils sont là le + leur leur nourriture (elle montre le panier sur l'illustration) elle est peut-être là c'est quoi là Lili qu'est ce qu'on met ?</p>
35.36	<p>278. Leila : - <<.....>> peut-être peut-être ils sont gentils les loups</p>

36.00	<p>279. V. : - hé (elle lève un bras pour marquer une interrogation) on sait pas peut-être ils sont gentils (moue marquant l'incertitude)</p> <p>280. Léontine : - mais non le garçon il fait comme ça (elle fronce les sourcils pour imiter le loup)</p> <p>281. V. : - le garçon il fait comme ça + le papa tu veux dire le papa loup il fait comme ça (elle fronce les sourcils pour imiter le loup)</p> <p>282. Faustine : - et la maman la maman aussi elle fait comme ça (mimique de la bouche)</p> <p>283. V. : - ah comment ils font ?</p> <p>284. Leila : - mais peut-être peut être ils ont un œil crevé peut-être</p> <p>285. V. : - pourquoi tu dis qu'ils ont un œil crevé ? (elle rit)</p> <p>286. Leila : - quand je me frotte les yeux ben moi je dis j'ai un œil crevé (elle rit)</p>
36.25	<p>287. V. : - oh ben dis donc <<.....>> montre nous Faustine comment ils font + avec les dents là ? + ça veut dire quoi ?</p> <p>288. Léontine : - ils vont le manger</p> <p>289. V. : - qu'ils vont qu'ils veulent le manger d'accord bon (elle lève une main , geste et intonation indiquant la résignation)</p> <p>290. Enfants : - <<.....>> (brouhaha)</p> <p>291. Léontine : - faut dire ce que je pense moi</p> <p>292. V. : - bai oui Léontine + Lili (elle se penche vers Lili qui tourne le dos et n'écoute plus)</p> <p>293. Léontine : - et aussi Lisa elle a pas dit aussi</p> <p>294. V. : - donc Mathis il a dit qu'il s'était caché le petit poussin + Lili elle a dit qu'il avait été mangé et découpé en mille morceaux et mangé et Léontine qu'est ce qu'elle pense ?</p> <p>295. Léontine : - pareil que Lili</p> <p>296. V. : - c'est à dire ?</p> <p>297. Léontine : - pareil</p> <p>298. V. : - -c'est à dire ? tu penses qu'il a été mangé toi ?</p> <p>299. Léontine : - oui</p> <p>300. V. : - et c'est pour ça qu'on le voit pas est ce qu'on le voit là dans l'image ?</p>
37.02	<p>301. Enfants : - non</p> <p>302. V. : - on le voit pas</p> <p>303. Leila : - peut-être peut-être il est grimpé (elle le mime avec ses mains) par par l'arbre et qu'il + et que les loups ils aimaient pas heu monter la tête et</p> <p>304. V. : - peut-être il a grimpé à l'arbre et les loups l'ont pas vu ?</p> <p>305. Leila : - oui</p> <p>306. V. : - ah peut-être</p> <p>307. Leila : - et après il est redescendu mais sans bruit</p> <p>308. V. : - sans bruit pour pas qu'ils l'attrapent</p> <p>309. Leila : - oui</p> <p>310. V. : - d'accord</p> <p>311. Leila : - parce que lui lui il avait trop peur des loups</p>
37.28	<p>312. V. : - alors est ce qu'on peut le savoir vraiment ce qui se passe ?</p> <p>313. Enfants : - non</p>

	314. Léontine : - non parce que <<ya>> pas de deuxième livre
	315. V. : - <<ya>> pas la suite là ça finit comme ça donc on peut pas savoir on peut pas trop savoir c'est à chacun (elle met la main sur sa poitrine pour indiquer un mouvement vers soi même) + chacun se fait son idée chaque enfant se fait son idée chacun choisit + s'il est sauvé ou bien s'il est mangé (tous les élèves sont très attentifs) voilà + alors dis moi Faustine maintenant on va demander à tout le monde Faustine tu l'as aimé ce livre toi ?
	316. Faustine : (elle indique oui d'un hochement de la tête)
	317. V. : - pourquoi tu l'as aimé ?
	318. Faustine : - j'aimais les loups
	319. V. : - t'aimais bien les loups ?
	320. Faustine : - oui
	321. V. : - ah d'accord Leila tu l'as aimé ce livre ou tu l'as pas aimé ?
	322. Leila : - oui <<....>> il était trop rigolo
38.08	323. V. : - il était trop rigolo + Mathis tu l'as aimé ce livre ou pas ?
	324. Mathis : - oui
	325. V. : - pourquoi ?
	326. Mathis : - parce que <<yavé>> des loups
	327. V. : - <<yavé>> des loups t'aime bien les loups toi ?
	328. Enfant : - non
	329. Mathis : - oui
	330. V. : - t'aime bien les loups oui d'accord + Lisa tu l'as aimé ce livre ou pas ?
28.19	331. Lisa : - oui (elle sourit)
	332. V. : - pourquoi ?
	333. Lisa : - parce que <<yavé>> des chats
	334. V. : - <<yavé>> des chats Lisa elle aime bien les chats Lili tu l'as aimé ce livre ?
	335. Lili : - oui
	336. V. : - pourquoi ?
	337. Lili : - parce que Poussin + parce que <<ya>> des chats et puis moi + moi et maman et ben on n'a pas de chat et de chien
	338. V. : - donc t'aime bien les livres où <<ya>> des animaux alors
	339. Lili : - oui
	340. V. : - hum hum (approbateur)
38.43	341. Lili : - déjà que j'ai un jeu j'ai des jouets de ferme des animaux (la maîtresse fait un geste de la main pour lui demander d'arrêter de parler)
	342. V. : - et Léontine est ce qu'elle a aimé ce livre ?
	343. Lili : - <<.....>>
	344. V. : - Léontine (elle refait un geste de la main envers Lili pour demander le silence) est ce qu'elle l'a aimé ce livre ? + tu l'as aimé toi Léontine ou tu l'as pas trop aimé ce livre (moue indiquant une désaffection)
	345. Léontine : - je sais pas
	346. V. : - tu sais pas + pourquoi tu sais pas ?
	347. Léontine : - parce que
	348. V. : - parce que quoi ?
	349. Leila : - maîtresse <<yen a >> qui sont <<.....>> (elle fait un geste en direction de la cour de récréation)

39. 04	<p>350. V. : - laisse les + bon + est ce que tu aimerais qu'on le raconte à nouveau quand même ?</p> <p>351. Léontine : - indique oui d'un hochement de tête</p> <p>352. V. : - ah + donc tu l'as un peu aimé quand même ++ oui ? tu sais pas trop (elle rit) ok merci on va pouvoir ressortir.</p>
--------	---

ANNEXE 5 :

Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Marion

CORPUS N°3

Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Marion Berthelot avec la vidéo de la séance de lecture partagée autour de l'album Poussin Noir, conduit par Marie-Annick Floch, le 4 Juillet 2012

Durée de l'entretien : 46 minutes

Marion : Mr

Marie-Annick : Ma

Vidéo		Entretien
	00.00	1 Ma : -voilà ça enregistre, tout va bien, donc on va pouvoir lancer le film.
Illustration n° 1 00.42 intervention n° 1	00.51	2 Ma : - oui alors juste là, je m'étais posée la question : là tu énonces une règle « vous allez bien lever le doigt », tu énonces une règle pour l'ensemble des enfants..... 3 Mr : - oui pour éviter en fait comme c'est un moment de langage, c'est important qu'ils puissent tous prendre la parole ; et il y a quand même des enfants qui parlent beaucoup plus que les autres, qui parlent plus spontanément sans forcément qu'on leur pose de question ; et c'est aussi pour les canaliser, pour permettre à ceux qui auraient moins confiance en eux de pouvoir s'exprimer aussi. 4 Ma : - d'accord, oui alors après ton rôle c'est un peu de répartir la parole. 5 Mr : - oui voilà, donc il y en a qui vont s'exprimer spontanément, qui vont lever le doigt et il y en a d'autres qui ne vont pas forcément le lever et je suis là, moi aussi, pour les interroger, pour les valoriser, tu vois, puis pour leur faire comprendre, aussi, qu'il faut qu'ils s'expriment. Voilà, donc il m'arrive aussi parfois de leur donner des jetons, de mettre des jetons chaque fois qu'ils ont parlé, comme ça ils perçoivent combien de fois ils ont parlé, s'ils ont parlé, s'ils n'ont pas parlé ; ça peut être je ne le fais pas systématiquement mais ça peut être aussi motivant, en début d'année par exemple. 6 Ma : - d'accord. 7 Mr : - voilà et puis après on essaie de répartir pour que tout le monde puisse s'exprimer, mais je m'appuie quand même sur ceux qui sont les plus spontanés. 8 Ma : - oui bien sûr, dans le groupe.

<p>Illustration n°1 01.40 intervention n° 22</p>	<p>03.28</p>	<p>9 Mr : - voilà sur ceux qui sont moteurs. 10 Ma : - pour faire avancer, bien sûr, dans la dynamique.... 11 Mr : - voilà exactement.</p> <p>12 Ma : - alors là j'aurais une question, alors on le verra après ça va revenir, souvent tu fais référence au souvenir dans tes interventions, souvent tu leur dis « tu t'en souviens ou tu ne t'en souviens pas » et c'est revenu plusieurs fois . Est ce que pour toi tu considères que c'est important le souvenir, la mémoire ?</p> <p>13 Mr : là en fait l'histoire on l'avait lue quelques jours avant, donc il y avait quand même un certain décalage, bon elle avait été beaucoup travaillée par la suite ; donc oui je crois que la mémoire de l'histoire c'est quelque chose qu'il faut travailler aussi et puis on fait appel à ça ; il y a l'illustration, certes, qui est là pour réactiver la mémoire, que l'on pourra enlever avec des plus grands, notamment avec des grande section ou avec des CP ; et donc l'illustration réactive la mémoire mais c'est bien aussi qu'ils sachent aussi se la réactiver par ailleurs. Oui c'est important. Donc on leur crée une culture aussi, donc c'est important qu'ils aient la mémoire de ce qu'on leur a lu, au moins de ce qu'on leur a lu et travaillé, parce qu'on peut être pas se souvenir de tous les albums qui ont été lus dans l'année, mais ceux qui ont été travaillés et un peu plus fouillés oui c'est bien qu'il y ait des souvenirs dessus, je crois.</p>
<p>Illustration n°1 02.16 intervention n° 30</p>	<p>05.18</p>	<p>14 Ma : - alors donc là tu as fait l'intervention par rapport à la couveuse; donc j'ai supposé que vous aviez travaillé un peu cette signification autour de la couveuse, parce que pour des petits c'est un peu compliqué</p> <p>15 Mr : - le début de l'histoire était très compliqué dans la mesure où le fermier et la fermière sont assimilés comme étant les parents des poussins ; on les voit quasiment pas, on ne voit que leurs pieds donc c'était un point de compréhension très difficile, je trouve. Donc on a vraiment insisté dessus : qu'est ce qu'était la couveuse ? Qui étaient les vrais parents des poussins ? Parce qu'il m'a semblé important aussi de leur faire comprendre qu'il y avait une poule et un coq, heu on a passé les détails de comment ça fonctionnait, mais qu'ils comprennent bien que le fermier et la fermière allaient s'occuper des poussins, étaient habillés de la même couleur, donc les poussins les reconnaissaient comme étant leurs parents mais qu'ils avaient été fabriqués dans une machine et que leurs vrais parents c'était le papa coq et la maman poule. Oui on y a beaucoup beaucoup travaillé et visiblement ça a bien fonctionné parce qu'ils s'en sont bien souvenus.</p> <p>16 Ma : - oui parce que c'est un peu compliqué</p> <p>17 Mr : - c'est compliqué oui mais ça me semblait important de pas passer à côté parce que toute la compréhension de la suite pour moi aurait été faussée. Voilà c'est vraiment les poussins qui adoptent en fait le fermier et la fermière comme étant leurs parents en sachant que leurs vrais parents ce ne sont pas eux. Donc c'était important aussi qu'ils sachent que Poussin Noir il n'allait pas chercher ses vrais parents, il allait chercher des parents qui lui ressemblaient et les vrais parents probablement on ne</p>

<p>Illustration n°2 03.22 intervention n° 52</p>	<p>08.33</p>	<p>saurait jamais qui c'était ; mais je pense pas qu'ils aient forcément tout perçu mais quand même ils ont compris la majeure partie des choses. 18 Ma : - mais c'est vrai que c'était une question complexe 19 Mr : - oui mais l'histoire est pas évidente finalement.</p> <p>20 Ma : - voilà, alors tu l'as déjà évoqué là tout à l'heure, quel est le rôle de l'illustration et du texte ? Il semblerait que là, tu mets plus l'accent sur le texte que sur l'illustration puisque la petite fille elle décrit et tu lui dit « on va pas décrire » : ton intention, quelle était ton intention ? 21 Mr : - mon intention c'était de vraiment raconter l'histoire et de pas décrire des images. L'illustration elle est là, à mon avis, pour renforcer le texte mais elle apporte aussi un plus dans le sens où ils ont bien perçu qu'il n'y avait pas Poussin Noir dans l' illustration et à mon avis c'est pas un hasard puisque Poussin Noir il rejette les parents ; donc ils perçoivent déjà qu'avec l'illustration on a des éléments de compréhension mais ça j'ai préféré qu'ils le perçoivent de façon instinctive plutôt que de mettre le doigt dessus. Donc l'illustration, elle est là pour réactiver un petit peu l'histoire, elle est pas là pour qu'on la décrive précisément. 22 Ma : - c'est pas l'objectif 23 Mr : - c'est pas l'objectif. D'ailleurs la petite Margaux, quand on a travaillé sur le texte, elle décrivait les poussins « y en a des gros, y en a des petits » et je lui disais « oui c'est très bien mais c'est pas l'objet de l'histoire » ; donc ça peut être un travail qui est fait de façon annexe, surtout sur cet album où l'illustration notamment sur cette page apporte des plus et à la fin les loups c'est pareil là, c'est l'illustration qui permet de faire tous ces possibles et d'imaginer ce qui pourrait se passer, donc, selon les moments, on est plus centré sur la description de l'image, notamment à la fin par rapport aux couleurs qui évoquaient le sang ; et à d'autres moments j'ai préféré qu'on se rapproche plus de l'histoire et du texte, pour pas perdre de vue en fait la trame générale. 24 Ma : - d'accord 25 Mr : - en fait c'est assez subtil. C'est pas facile : il faut à la fois les garder dans l'histoire, à la fois qu'ils perçoivent les enjeux de l'illustration mais sans tomber dans la description. 26 Ma : - c'est vrai 27 Mr : - avec les petites section notamment on est vraiment dans la description de l'image donc il faut essayer de s'en abstraire et d'aller vers le texte, c'est complexe.</p>
<p>Illustration n°4 05.15 intervention n° 82</p>	<p>12.41</p>	<p>28 Ma : - alors là il y a le chien Kaboul et tu lui dis « ah tu te souviens même du prénom » , j'ai l'impression que tu valorisais le fait qu'elle se rappelle de ce prénom. 29 Mr : - oui parce que quand on a travaillé sur les personnages, on a quand même fait remarquer qu'ils avaient des prénoms assez originaux et pas évidents à retenir, et j'ai pas trop insisté sur les prénoms, c'était pas grave qu'ils les retiennent pas. Et finalement, je me rends compte que, si, pour certains ça a été un acquis , un élément de mémoire, donc, oui, je la valorise parce que je trouve ça super qu'elle s'en souviennne.</p>

<p>Illustration n°4 05.36 intervention n° 92</p>	<p>14.08</p>	<p>30 Ma : - voilà, vous n'aviez pas fait un très grand travail sur la mémorisation des prénoms ?</p> <p>31 Mr : - non, on avait travaillé sur les personnages qui intervenaient dans l'histoire, on les avait associés à leurs lieux pour travailler le vocabulaire, aussi je les avais répétés plusieurs fois les prénoms, mais sans avoir pour objectif qu'ils les retiennent ; pour moi c'était pas important, par contre qu'ils retiennent les personnages qui intervenaient oui.</p> <p>Marion intervient spontanément</p> <p>32 Mr : - et là pour revenir sur les illustrations, il y a Colin en fait, qui a envie de décrire le petit chien qui gratte sur la paille, et je relève pas, exprès, parce que si je relève on va tomber dans la description et on va perdre la trame de l'histoire ; voilà, donc il le dit très bien, comme quand on a travaillé sur la compréhension, il avait tendance à repérer les petits éléments de l'illustration ; je relève pas forcément parce que, pour moi, c'est pas l'objectif ; et je pense que si j'avais relevé, on serait tombé dans le descriptif et on aurait perdu la trame.</p> <p>33 Ma : - oui, ça n'aurait pas permis la dynamique de l'histoire.</p> <p>34 Mr : - donc j'ai laissé dire, je n'ai rien dit, mais j'ai pas relevé.</p> <p>35 Ma : - c'était volontaire.</p>
<p>Illustration n°6 07.37 intervention n° 126</p>	<p>15.45</p>	<p>36 Ma : - alors là par contre vous aviez fait un travail un petit peu important sur les localisations ?</p> <p>37 Mr : - oui on avait associé chaque personnage à son lieu pour travailler le vocabulaire spécifique au livre.</p> <p>38 Ma : - oui, en même temps vous en aviez profité pour faire un travail sur le vocabulaire...</p> <p>39 Mr : -oui ben disons que quand on travaille un album, c'est toujours intéressant de retirer quelques éléments de vocabulaire qu'ils ne connaissaient pas pour enrichir leur cheptel.</p>
<p>Illustration n°8 09.13 intervention n° 151</p>	<p>17.51</p>	<p>40 Ma : - donc là quand tu lui dis « comment il lui explique que ce n'est pas son enfant ? » tu veux qu'il comprenne</p> <p>41 Va : - oui je veux réactiver le fait que, à chaque fois, il y a une question de....., bon on l'a pas trop travaillé mais il y a une question d'appartenance à une famille, à chaque fois « moi je suis le porc, mes enfants ce sont des porcelets ». Et puis aussi, je leur avais parlé du fait que les animaux lui parlaient à Poussin Noir de façon très tendre en fait « mon petit poussin », très gentille ; et voilà sans doute aussi que j'attendais ça, c'est à dire ils sont très bienveillants vis à vis de lui ; donc je voulais qu'ils rappellent cette bienveillance et qu'ils rappellent le fait que les petits du porc c'était les porcelets c'est pas des poussins ; parce qu'ils comprennent que ce sont pas leurs parents mais à chaque fois on rappelle l'appartenance à une famille « tu n'es pas mon enfant parce que tu ne fais pas partie de ma famille, mes petits ce sont des chiots, ce sont des chatons etc. » voilà et je voulais qu'il l'exprime Marlin.</p> <p>42 Ma : - tu as beaucoup priorisé sur cette explication.</p>

Illustration n°8 09.23 intervention n° 158	20.21	<p>43 Mr : - ben oui parce que c'est au cœur de l'histoire, c'était important qu'ils ressentent et la bienveillance de tous les animaux et cette non appartenance à une famille ; et d'ailleurs c'est la non appartenance aussi aux fermiers, c'est pour ça qu'il les rejette, y a pas que la couleur, ce sont quand même pas des poules et des coqs, donc il y avait ça derrière aussi. Et ce qu'on n'a pas travaillé, parce que là c'était vraiment compliqué, enfin on l'a un peu évoqué, c'est qu'on peut appartenir à la même famille et ne pas se ressembler ; avec cette histoire de couleur on pouvait travailler la différence aussi, puis embrayer sur d'autres albums mais là, on allait quand même très loin, je l'ai juste évoqué.</p> <p>Marion intervient spontanément</p> <p>44 Mr : - voilà là il y avait « et pourtant ils sont noirs tous les deux » mais ils ne font pas partie de la même famille, donc là, c'était un point à bien lever je pense.</p> <p>45 Ma : - et il me semble que tu leur a redis après.</p>
intervention n° 169	20.56	<p>46 Ma : voilà donc là, là tu fais bien le lien.</p> <p>47 Mr : - absolument le lien entre ce n'est pas, parce que ses parents, il ne recherche que des animaux qui sont noirs et en fait, ce sont jamais ses parents, donc il n'y a pas que la couleur qui compte.</p>
Illustration n°11/11.10 intervention n° 191	22.19	<p>48 Ma : - donc on avait vu que dans les histoires on est obligé de prioriser certaines choses, par contre tu n'as pas trop orienté sur la page qui était sur la droite où le poussin noir il disait « oui parce que si j'avais été dans cette famille j'aurais bien aimé faire ci j'aurais bien aimé avoir une maman comme ça »</p> <p>49 Mr : - c'est vrai je l'ai un peu laissé de côté, c'est venu comme ça ; il m'a semblé qu'il y avait tellement d'autres choses. Tous les regrets qu'il exprime « j'aurais bien aimé » on l'a évoqué quand on a lu l'album, mais j'ai pas insisté dessus. Mais cela dit Colin il est là, à chaque fois, il aurait insisté dessus parce que lui, à chaque fois, ça l'a intéressé ; ça l'a marqué visiblement puisque là il en reparle : il dit « ah ils jouent dans la paille il aurait bien aimé jouer avec eux » . Mais c'est vrai que c'est quelque chose, oui, sur lequel j'aurais pu, mais je n'ai pas insisté.</p> <p>50 Ma : - ben non puisque tu as plus travaillé sur la compréhension</p> <p>51 Mr : - oui après j'aurais pu aussi, je l'ai pas senti comme ça ; le reste me semblait tellement plus difficile à percevoir que je me suis vraiment concentrée sur ça. Mais c'est vrai qu'on aurait pu s'appuyer dessus aussi pour se rendre compte à quel point il était perdu ce pauvre poussin parce qu'il est vraiment en quête d'amour, en quête de chercher un endroit où on pourra s'amuser et on sent qu'il se sent vraiment seul.</p>
Illustration n°12/11.58 intervention	24.53	<p>52 Ma : - alors là tu fais une remarque intéressante aussi parce que tu valorises l'intervention d' Enzo et tu lui dis « ça on n'en avait pas parlé, je l'avais pas vu moi, c'est bien Enzo » et je me posais la question d'une façon plus générale : est ce que souvent tu vérifies que certaines choses ce sont les enfants qui nous les font remarquer ?</p>

<p>n°214</p>		<p>53 Mr : - oui enfin cet album vraiment moi je l'avais beaucoup travaillé en amont pour ne pas partir sans savoir où j'allais mais, oui, la plupart du temps, ils perçoivent des petits détails qui nous ne avaient pas forcément interpellés et qui finalement s'avèrent être importants ; ou alors ils ont une façon d'appréhender l'histoire qui est différente de la notre donc, oui, ils nous apportent beaucoup. Oui il y a une part d'inconnus qui viennent d'eux qu'on peut pas gérer et c'est vrai que c'est important de la valoriser parce que, là en plus, c'était très pertinent puisque il a vraiment noté les deux ressemblances physiques et là moi je les avais pas vues, j'étais pas allée gratter si loin.</p> <p>54 Ma : - oui ils sont un point d'appui pour découvrir des choses qu'on a pas vues nous même.</p> <p>55 Mr : - et pour revenir sur le discours, pour Colin qui s'est exprimé avant, on remarque qu'il a quasiment répété le texte dans son intégralité : « non je ne suis pas ta maman, je suis une canne et mes petits ce sont des canetons » . C'est quand même beaucoup pour un "moyenne section". Donc on voit que quand on travaille bien le texte aussi, il se crée un plaisir et une envie de raconter de redire et le langage s'enrichit ; là on le voit vraiment je trouve.</p> <p>56 Ma : - oui il a repris les termes de l'album là.</p>
<p>Illustration n°14/11.58 intervention n°252</p>	<p>28.32</p>	<p>57 Ma : - donc là il y a un désaccord entre les enfants, ils ne perçoivent pas la même chose donc tu t'appuies un petit peu sur ce désaccord.</p> <p>58 Mr : - oui et puis je sais qu'Enzo, je sais que certains enfants vont donner la réponse ; je sais qu'il y en a qui vont se souvenir qu'on a travaillé sur le fait qu'il voyait des silhouettes, et que nous on sait que ce sont des loups, mais lui il ne le sait pas. Donc j'essaie de ..., oui c'est important aussi qu'entre eux ils confrontent leurs idées, qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas d'accord et que ça se fasse dans la bonne entente, voilà ; et je préférerais que ce soit un enfant qui le dise plutôt que moi de l'apporter ; après, si ça vient pas, je l'aurais réactivé mais comme on l'avait travaillé je savais que ça allait venir. Donc c'est bien aussi, à ce moment là, c'est riche aussi. Et ça prouve que c'est un point de complexité encore une fois de l'histoire. Mais cette histoire, elle est vraiment très très très très riche ; on se rend compte, que ce soit dans le texte ou dans les illustrations ou dans ce qu'il y a derrière au niveau des valeurs, il y a quantité de choses à faire autour.</p>
<p>Illustration n°14/14.55 intervention n°268</p>	<p>30.55</p>	<p>59 Ma : - alors là je me suis posée la question quelle était ton intention quand tu poses cette question, quand tu leur demandes « et on avait dit que le rouge ça pouvait faire penser à quoi ? » donc quelle était un peu ton intention ?</p> <p>60 Mr : - l'intention c'était quand on était allé à la page suivante, quand on avait imaginé ce qui pouvait se passer, c'était de trouver des arguments pour faire penser que Poussin Noir allait être mangé en fait. Les arguments c'est qu'on voit les couteaux, on voit la table de pique-nique et puis il y a l'aspect dramatique de cette illustration qui évoque le sang qui</p>

<p>Illustration n°15/15.50 intervention n°292</p>	<p>33.44</p>	<p>va arriver . Donc cette illustration, avec cette dominance de noir et de rouge qui pouvait évoquer les loups et le sang, pouvait nous faire penser qu'il n'y avait pas de doute, le pauvre Poussin Noir, il serait croqué en fait. Voilà, c'était juste pour appuyer un des possibles de la fin., ça semblait intéressant. Et puis pour appuyer le fait que cette illustration elle a même derrière....., il y a ce côté dramatique qui fait penser, que, bon, il y a le côté comique de la fin avec les loups qui se moquent un peu de lui, le côté humour noir et cet aspect dramatique où moi je n'ai pas de doute sur ce qui lui arrive ; voilà, c'était pour rappeler ça. Et puis, encore une fois, pour leur faire prendre conscience que le texte pouvait dire des choses et que l'illustration en apportait d'autres. Alors je ne leur ai pas dit tel quel mais, disons, qu'ils l'ont perçu.</p> <p>61 Ma : - oui c'était des "moyenne section".</p> <p>62 Mr : - voilà ils sont trop petits pour que ce soit expliqué tel quel.</p> <p>63 Ma : - donc là c'est un moment intéressant, difficile, ils émettent des hypothèses et donc là ton rôle c'était de recueillir un peu les différentes hypothèses</p> <p>64 Mr : - oui, que l'on avait déjà émises quand on avait travaillé la compréhension ; donc je les avais beaucoup plus recueillies quand on avait travaillé la compréhension. Là mon rôle c'est de les recueillir et puis d'essayer de les guider sur celle qui paraît la plus plausible ; mais eux ils avaient vraiment envie, alors ils avaient à la fois envie que ça saigne, qu'il soit croqué et ils avaient à la fois envie qu'il s'en sorte en fait. Donc qu'il se cache dans l'herbe, qu'il passe à côté sans bruit, qu'il passe derrière eux, qu'ils arrivent pas à l'attraper, on sentait les deux..... cette, cette cette ambivalence ; donc c'était super intéressant, vraiment.</p> <p>65 Ma : - donc pour toi l'hypothèse la plus plausible c'est qu'il va se faire manger ?</p> <p>66 Mr : - oui, oui, parce qu'il y a l'humour des loups, ils ont tout installé, ils ont les dents qui sortent, ils ont les couteaux ; bon oui, pour moi il n'y a pas de doute. Et puis ce pauvre poussin il est naïf, bon ça on ne l'a pas évoqué, la naïveté ; mais donc moi en tant qu'adulte, moi je me dis, il va foncer et puis il va même pas avoir conscience, il va peut être penser qu'il va manger avec eux. Ça cet aspect là, on ne l'a pas vraiment évoqué oui mais pour moi il n'y a pas de doute.</p>
<p>Illustration n°15/16.22 intervention n°311</p>	<p>35.46</p>	<p>67 Ma : donc là tu attends quelle réponse là ?</p> <p>68 Mr : - oh bai le pique-nique</p> <p>69 Ma : oui et quand tu leur dis « ça vous fait penser quoi ? »</p> <p>70 Mr : - ah bai ça nous fait penser qu'il va être dévoré, c'est ça ; mais je pense que réellement ils ont compris, enfin ils pensent aussi qu'il va être mangé ; mais ça leur plaît, ça leur plaît d'imaginer que ça pourrait être autrement.</p>
<p>Illustration</p>		<p>71 Ma : - donc là c'est un peu un résumé</p> <p>72 Mr : - oui et puis j'aime bien leur montrer qu'en fait l'auteur nous</p>

<p>n°15/16.45 intervention n°323</p>	<p>36.38</p>	<p>embarque vers une fin mais il nous laisse quand même la possibilité d'imaginer autre chose, ce qui est rare ; donc c'est super, parce qu'en fait à la limite, au gré des lectures, un jour on peut faire en sorte qu'il soit mangé et puis le lendemain non ; et puis au gré des sensibilités des enfants</p> <p>73 Ma : - oui, la porte est ouverte.</p> <p>74 Mr : - la porte est ouverte, c'est très intéressant je trouve ; et puis on peut même imaginer une suite « qu'est ce qu'il ferait Poussin Noir s'il n'était pas mangé ? Est ce qu'il passerait sa vie à chercher ses parents ? » Oui, c'est intéressant.</p> <p>75 Ma : - ils l'ont perçue cette possibilité de plusieurs fins ?</p> <p>76 Mr : - ah oui complètement, pour eux il y en a deux, il s'en sort ou il est mangé. Je crois, ensuite, je leur fais prendre conscience : s'il s'en sort qu'est ce qui pourrait se passer ? Je crois qu'on l'évoque, non, je leur demande « qu'est ce qu'il aurait pu se passer pour que finalement il soit heureux ? » et je crois qu'on en arrive à dire qu'il retourne à la ferme, qu'il revienne à la ferme et qu'il accepte, voilà, c'est évoqué à un moment. Donc ça on a essayé de l'évoquer aussi, voilà, ce retour possible en fait. Ça peut être une fin heureuse finalementqu'il arrête sa quête et qu'il acceptece qu'on lui propose.</p> <p>77 Ma : - le retour à la situation initiale qui est quand même plus sereine</p> <p>78 Mr : - qui est quand même sereine</p>
<p>Illustration n°15/20.51 intervention n°374</p>	<p>41.07</p>	<p>79 Ma : - donc là tu leur proposes, mais au final, toi ton choix, ton interprétation en tant qu'adulte. Donc bon c'est bien que tu le fasses à la fin sinon tu aurais pu influencer, donc là tu as eu le souci de clore ?</p> <p>80 Mr : - ah oui parce qu'autrement ils vont penser comme moi, donc c'est pas l'intérêt ; et c'est bien qu'ils sachent que chacun a ses pensées.</p> <p>81 Ma : - ça a été dit plusieurs fois « on n'est pas obligé de dire comme le copain, on est tous différents ». Et donc pour toi aussi c'était important de prendre appui sur cet album, pour un peu donner une leçon de morale, d'éthique enfin un petit peu une leçon de vie,de pas chercher.....</p> <p>82 Mr : - ailleurs ce qu'ils ont déjà, oui moi oui, mais eux je pense que c'était trop compliqué.</p> <p>83 Ma : - c'était trop compliqué parce que ça vient pas là</p> <p>84 Mr : - je n'ai pas voulu que ça vienne. J'aurais pu, j'aurais pu le travailler mais j'ai trouvé que c'était difficile vraiment pour des "moyenne section" ; ç'aurait été des grands peut être. Moi là en tant qu'adulte, bien sûr, on a une interprétation de l'album complètement différente sur le fait qu'on cherche souvent ailleurs ce qu'on a déjà ou qu'on cherche souvent des choses dont on a pas besoin alors qu'on a déjà tout autour de nous ; mais ça me semblait vraiment compliqué de l'aborder là ; donc ça ne me gêne pas que ce soit pas venu et je pense pas que ce serait venu spontanément.</p> <p>85 Ma : - c'était pas l'intérêt majeur de l'histoire à cet âge là</p> <p>86 Mr : - non et puis ç'aurait pas été spontané.</p> <p>87 Ma : - oui après c'est terminé, tu clos la séance comme ça ; vous allez continuer encore ce travail. Donc là, il n'y a pas eu d'autres interprétations possibles dans d'autres séances qui sont venues ?</p>

	<p>88 Mr : - non</p> <p>89 Ma : - c'est peut être une anecdote mais j'ai eu des interprétations d'enfants qui m'ont dit que les loups allaient adopter le poussin noir, donc ils ont imaginé une fin heureuse mais on n'y est pour rien.</p> <p>90 Mr : - alors moi pas du tout et en plus moi j'ai un enfant en classe qui n'était pas là ce jour là, parce qu'il est noir, alors je ne voulais pas que ça pose des soucis, tu vois, je pense pas que ça serait venu enfin ...</p> <p>91 Ma : - des "moyens" ?</p> <p>92 Mr : - des "moyens" oui. Après c'est pas le même contexte social, peut-être que ça compte aussi, je ne sais pas. Moi honnêtement, vu la fin, vu l'illustration, je ne sais pas où ils sont allés le chercher mais heu mais pourquoi pas ? C'est, à la limite c'est possible. Ça serait même, c'est de l'humour au quinzisième degré : on lui fait croire qu'on va le manger puis en définitive on l'adopte mais faut quand même aller le chercher loin.</p> <p>93 Ma : - bon si tu veux rajouter quelque chose Marion ?</p> <p>94 Mr : - non si ce n'est que je me suis régalée moi avec cet album et je crois que les enfants aussi et je crois que ça restera.</p> <p>95 Ma : - oui peut-être.</p> <p>96 Mr : - et d'ailleurs ils l'ont évoqué je sais plus à quelle occasion Poussin Noir, ils en ont reparlé, je crois vraiment que ça restera. Et moi je me suis rendue compte, comme j'avais quand même le souci de bien faire, je me suis énormément documentée sur l'histoire avant, ce que je faisais peut-être moins et je me rends compte que c'est très important pour l'enseignant d'être vraiment très au clair avec les enjeux du livre, d'être un peu au clair aussi avec l'univers de l'auteur, les thèmes récurrents et moi ça m'a permis de peut-être mieux guider, de mieux comprendre et d'être plus riche après ; donc ça je crois que c'est vraiment un incontournable.</p> <p>97 Ma : - ce travail préalable ?</p> <p>98 Mr : - ce travail préalable et de prendre un album avec des passages difficiles et je sais que c'est un album que je vais recommander et sur lequel je retravaillerai ça c'est une certitude.</p> <p>99 Ma : d'accord mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de moments d'émotion et ça les enfants</p> <p>100 Mr : - c'est vraiment très riche mais je n'aurais pas perçu la richesse si je n'avais pas fait ce travail d'aller rechercher des analyses d'histoires je n'aurais pas perçu tout ça toute seule, c'est évident. Donc Poussin Noir ça m'a beaucoup plu.</p>
--	--

ANNEXE 6:

Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Valérie

Durée de l'entretien : 1H15 minutes

CORPUS N°4

Transcription de l'entretien d'autoconfrontation de Valérie Arènes avec la vidéo de la séance de lecture partagée autour de l'album Poussin Noir, conduit par Marie-Annick Floch, le 4 Juillet 2012

Valérie : Va

Marie-Annick : Ma

Vidéo		Entretien
	00.00	1 Ma : - record et là c'est bon ça enregistre ; et maintenant on va mettre le film ; voilà, on va le voir bien en grand. 2 Va : - oui
Illustration n° 1 22.25 intervention n° 6	01.15	3 Ma : - voilà alors donc là c'était Lili là qui avait parlé, et donc pour cette illustration, là, elle fait référence à plein de poussins jaunes mais elle n'indique pas le lieu ; elle ne dit pas où ça se passe. Alors là, je pense qu'ils sont dans la couveuse ou ils sont sortis de la couveuse et je m'étais demandée simplement est ce que vous aviez parlé de la couveuse ou pas ? 4 Va : - pas du tout, le mot couveuse et non, tu vois pourtant je l'ai lu, je l'ai lu quand je leur ai raconté l'histoire, je l'ai lu, j'ai utilisé ce mot là mais on n'en a absolument pas parlé ; donc est ce qu'ils savent même ce que c'est une couveuse ? Je ne l'ai pas expliqué. 5 Ma : - tout à fait 6 Va : - non non je ne l'ai pas expliqué donc je ne pense pas qu'ils l'aient même dit ce mot. 7 Ma : - non ils ne l'ont pas dit. 8 Va : - jamais non et non non non. 9 Ma : - donc, tu n'as pas considéré que c'était essentiel à la compréhension de l'histoire, on ne peut pas s'arrêter sur tous les mots c'est nous qui sélectionnons de toute façon. 10 Va : - hum hum et c'est vrai qu'ils se sont pas posés la question. 11 Ma : - et voilà c'est vrai parce que c'est eux qui auraient pu te dire «c'est quoi une couveuse ? Pourquoi il y a tout ça »? Et c'est pas venu. 12 Va : - non pas du tout et moi j'ai pas, je ne me suis pas arrêtée là dessus. Non non, tu vois, comme on retrouve ce mot seulement à la première page. 13 Ma : - tout à fait. 14 Va : - bon j'ai lu et puis on a continué et ça ne les a pas, non c'est

<p>Illustration n°2 22.55 intervention n° 11</p>	<p>vrai, ça ne les a pas interpellés qu'il y en ait autant. 15 Ma : - non, c'était pas pour eux l'essentiel. Bon, on continue.</p> <p>16 Ma : - alors voilà là aussi je m'étais posée la question pour cette illustration, donc c'est la deuxième illustration, tu demandes à Lisa de raconter la suite, tu lui dis : « Qu'est ce qui se passe ? Qu'est ce qu'ils font les poussins jaunes ? Qu'est ce qu'ils disent ? » et je me suis posée la question : quelles étaient tes attentes lorsque tu formules cette question, quand tu lui dis « Qu'est ce qu'ils disent ? » et je me suis demandée tu attendais quoi ?</p> <p>17 : Va : - en fait, tout simplement, je pense que moi j'attendais cette réponse là quand le poussin dit « ils sont jaunes, moi je suis noir, ce ne sont pas mes parents, je m'en vais » mais je pense que j'ai un peu anticipé.</p> <p>18 Ma : ha voilà.</p> <p>19 Va : - dans cette illustration là, en fait, ils ne parlent pas et moi j'ai fait un peu l'amalgame des deux puisque c'est l'illustration suivante, c'est là en fait qu'il dit « moi je m'en vais, je m'en vais parce que moi je suis noir et donc ce ne sont pas mes parents » mais tu vois j'ai pas trop fait gaffe mais là ils ne parlaient pas</p> <p>20 Ma : - oui mais peut être parce qu'en fait tu leur dis « mais qu'est ce qu'ils disent » peut être tu parlais des poussins ?</p> <p>21 Va : - est ce que je faisais référence à ça ? C'est possible « qu'est ce qu'ils disent ? » Non, là, ils ne disent rien.</p> <p>22 Ma : - non ils ne disent rien, le texte ne dit rien, mais...</p> <p>23 Va : - il n'y a pas de dialogue là.</p> <p>24 Ma : - non mais, après tout, eux ils peuvent bien parler.</p> <p>25 Va : - et oui en plus il n'y a pas le poussin noir donc je parlais vraiment des autres poussins.</p> <p>26 Ma : - oui mais ce n'est pas parce que l'auteur ne l'a pas écrit ni l'illustration que.....</p> <p>27 Va : - ils pouvaient parler.</p> <p>28 Ma : - ben oui, alors moi j'avais pensé ça que tu voulais les faire parler mais j'en sais rien. J'avais pensé ça dans la mesure où, en plus, je pense que les enfants enclenchent là dessus puisque ils parlent de</p> <p>29 Va : - de Madame Vitellus</p> <p>30 Ma : - voilà</p> <p>31 Va : - est devenue Maman poule et Monsieur Vitellus est devenu Papa Coq . « Qu'est ce qu'ils disent ? » ben tu vois je pense que c'est le terme qui est, non c'est un peu impropre en fait. J'ai dit ça parce que c'est un peu l'habitude, parce que souvent il y a des dialogues.</p> <p>32 Ma : - oui oui oui.</p> <p>33 Va : - et tu vois, à chaque fois les personnages parlent et du coup, là, j'ai pas trop vu que là ça ne parlait pas justement ; et, là, il n'y a pas le poussin noir donc, effectivement, je parlais d'eux, sûrement. On peut pas savoir là.</p> <p>34 Ma : - non, mais moi j'ai pensé que tu souhaitais les faire parler comme l'auteur ne les avait pas fait parler.</p> <p>35 Va : - je crois qu'il n'y avait pas d'attente vraiment précise. C'aurait</p>
--	---

		<p>pu être intéressant, c'est vrai que ç'aurait pu être : « allez on fait parler les poussins » mais je ne suis pas persuadée, je crois que c'est plus un tic de langage....</p> <p>36 Ma : - c'est une formulation.</p> <p>37 Va : - oh oui parce qu'elle va se répéter après ; tout le long de l'album, je vais leur dire « qu'est ce qu'ils disent ? » « qu'est ce qu'ils disent ? ».</p> <p>Voilà, c'était plus là dedans.</p> <p>38 Ma : - d'accord ; d'accord.</p> <p>39 Va : - il n'y avait pas d'intention particulière je ne crois pas ; même si eux, c'est vrai qu'ils se mettent à la place des poussins, des personnages et ils parlent. C'est peut être plus facile, il me semble que quelquefois c'est plus facile de parler comme s'ils étaient à la place du personnage plutôt que de dire « il a dit que » ; donc voilà quand je pose la question « qu'est ce qu'ils disent ? », j'attends qu'ils me répondent comme s'ils étaient à la place du personnage ; je me dis que c'est peut être plus facile pour eux de parler au style direct, tu vois.</p> <p>40 Ma : - bien sûr, oui.</p> <p>41 Va : - plutôt que de dire le poussin a dit que, il pensait que.....</p> <p>42 Ma : - tout à fait.</p> <p>43 Va : - mais j'avais pas forcément réfléchi à ça non, c'est peut être un peu dommage parce que justement ça pourrait peut être induire des réponses intéressantes.</p> <p>44 Ma : - oui oui c'est peut être aussi une possibilité, mais bon.....</p>
<p>Illustration n°2 23.26 intervention n° 26</p>	<p>07.23</p>	<p>Valérie prend l'initiative d'interrompre la vidéo</p> <p>45 Va : - oui alors tu vois effectivement là, elle a parlé, elle s'est mise à la place du poussin ; elle a dit « regarde Papa je monte sur tes chaussures » ; donc elle l'a bien fait, malgré tout hein ; moi, je l'avais pas forcément calculé comme ça, mais elle, voilà, elle a parlé à la place du poussin : « regarde, je monte sur tes chaussures ». Elle a imaginé qu'il lui disait quelque chose donc, bon, c'est rigolo.</p> <p>46 Ma : - c'est intéressant.</p> <p>47 Va : - oui, c'est intéressant parce ça, par contre, on l'avait pas dit ; l'auteur l'a pas écrit, elle elle invente, quoi enfin, elle imagine qu'il dit quelque chose.</p> <p>48 Ma : - tout à fait, finalement ça a fonctionné.</p> <p>49 Va : - donc finalement la question était pas si heu....., oui, c'était pas fait pour, mais c'était pas mal.</p>
<p>Illustration n°3 24.06 intervention n° 41</p>	<p>08.35</p>	<p>50 Ma : - alors là, tu leur demandes : « pourquoi est ce qu'il les a rejetés ? » et, bon, quelle était ton intention quand tu leur poses cette question ?</p> <p>51 Va : - alors là Poussin Noir les a rejetés, ben c'était juste d'expliquer pourquoi il s'en va en fait, alors qu'il a une famille, alors qu'ils s'entendent bien, il a des frères et sœurs or, il s'en va, il les rejette. Et moi je trouvais que le terme rejeter, c'était fort quand même, il les a rejetés ; donc ça, je trouvais que c'était intéressant quand même, qu'ils réfléchissent à ça : ils les a rejetés, c'est pas seulement qu'il est parti.</p>

<p>Illustration n° 5 25.31 intervention n° 76</p>	<p>12.45</p>	<p>52 Ma : - c'est vrai.</p> <p>53 Va : - il les a rejetés comme si, heu, voilà comme s'il les aimait pas, comme sil décidait de</p> <p>54 Ma : - voilà, alors qu'ils ne lui avaient rien fait.</p> <p>55 Va : - voilà tu vois, pourquoi il les a rejetés ? Là je trouvais que le terme il était fort parce que c'est pas juste « je décide de partir » non « je les rejette » « je les renie quelque part et je m'en vais » bon mais j'ai pas trop insisté là dessus ; mais, je trouvais que c'était bien de reprendre ce terme là ; et alors eux qu'est ce qu'ils en disent ? C'est qu'en fait ils étaient jaunes, ils étaient différents ils étaient jaunes, alors je ne sais pas s'ils ont employé le mot différent mail ils ont bien vu que</p> <p>56 Ma : - oui il y en a un qui a dit, y a Lili qui a dit « lui il est noir, il est différent ».</p> <p>57 Va : - elle a dit ça, ah d'accord. Donc c'est vrai que ce livre il est riche parce qu'on aurait pu insister là-dessus aussi. On ne l'a pas trop fait : est ce que parce que quelqu'un est différent de soi il faut le rejeter ? On aurait pu partir aussi sur ce détail là.</p> <p>58 Ma : - oui, il y avait plusieurs pistes.</p> <p>59 Va : - il y avait tellement de pistes. Oui mais moi je trouvais quand même que le mot rejeter c'était important qu'ils l'entendent et qu'ils comprennent qu'il n'est pas juste parti.</p> <p>60 Ma : - oui, oui, je comprends.</p> <p>61 Va : - bon alors est ce qu'ils l'ont bien tous vu que vraiment il y avait ce rejet, cette intolérance : ils sont pas pareils que moi, donc je veux pas rester avec eux ? Je ne sais pas, on n'a pas vraiment insisté donc(le téléphone sonne ...)</p> <p>62 Ma : - voilà donc là il y a Léontine qui dit « on a loupé un truc », les enfants ils n'avaient pas évoqué l'illustration qui porte sur la page de droite, qui porte sur les rêves, les souhaits de Poussin Noir face aux chiens, et est ce que pour toi cette page de droite est moins importante que celle de gauche pour le déroulement ou la compréhension de l'histoire ? Parce que ça revient, ça se répète plusieurs fois qu'il rencontre des animaux ; il rencontre l'animal qui lui dit « je suis pas ton papa ou ta maman » et puis il y a la page de droite qui est un peu sur le rêve ou les souhaits du poussin.</p> <p>63 Va : - alors non c'est pas moins important au contraire, ça, ça leur a bien plus justement à chaque fois cette page de droite là , et ça les faisait rire finalement qu'il ait envie de s'amuser ; c'est surtout les illustrations là qui les faisaient rire : il aimerait bien jouer avec les petits cochons, il aimerait bien jouer avec les petits chats, téter les mamelles des vaches, il aimerait bien jouer avec les petits chiots ; donc ça eux ça leur a bien plu. Alors là moi peut être, là, je voulais que ça avance . Donc quand Léontine a dit « on a oublié quelque chose » je me suis dit « oui elle a raison, on va écouter ce qu'elle a à dire » et c'est bien de ne pas sauter trop trop de passages et surtout celui là, parce que ça ça les faisait rire en fait, ça les faisait marrer le fait qu'il était déçu parce qu'il aurait bien aimé avoir cette maman là. Et alors dans la chronologie c'est vrai que, c'est pas</p>
---	--------------	---

<p>Illustration n° 6 26.36 intervention n° 101</p>	<p>18.24</p> <p>l'essentiel, puisque on passe de l'un à l'autre, il faut avancer mais ça, quand même, ça leur plaisait bien le fait qu'il aurait bien aimé rester là, rester avec les autres et, comme ça se répète, je pense qu'ils l'ont bien compris ça, qu'il avait des souhaits particuliers. Alors c'est pareil là j'ai pas trop insisté mais voilà quand Léontine elle a dit « on a oublié quelque chose » bon..... et après je pense qu'on y est revenu.</p> <p>64 Ma : - tout à fait, oui, il n'y a que là où tu es passée vite mais après, tout le temps, tu leur as demandé qu'est ce qu'il aurait aimé faire.</p> <p>65 Va : - voilà voilà parce que si Léontine n'était pas intervenue peut être qu'on aurait avancé, mais bon tu vois, ce qui est bien avec les élèves, c'est qu'il y en a toujours un qui va te dire « mais non telle chose » et oui tiens c'est intéressant et donc on va s'y arrêter ; mais si elle l'avait pas dit je sais pas si j'aurais insisté, je sais pas parce que vraiment on s'adapte à</p> <p>66 Ma : - ben oui, c'est vrai qu'on veut faire avancer l'histoire aussi.</p> <p>67 Va : - et là je vois Leila c'est dommage elle a sauté carrément, elle a parlé du verger, alors que le verger c'est pas tout de suite, je crois pas. Ah mais si c'est là le verger, que je suis bête, c'est là qu'il rencontreNon ! Kaboul c'est dans la cour de la ferme, c'est pas dans le verger. Le verger c'est là où il y a le cochon. Mais oui voilà Leila elle était un peu troublée, on voyait que c'était le début, elle regardait la caméra ; donc c'est vrai que moi aussi je me suis dit « ouille elle a sauté des trucs » bon mais voilà il y a toujours l'intervention qui sauve , Léontine qui dit « non on a oublié quelque chose » et c'est bien de rebondir sur ce qu'elle dit. Alors c'est vrai que, peut être de ma part c'était pas assez préparé, mais bon voilà, je trouve que ce qui est bien, dans ce qu'on fait, c'est qu'il faut se servir de ce qu'ils disent ; on rebondit « ah oui tiens ça me fait penser que ça c'est important » donc j'insiste là dessus. Mais peut être qu'au départ il aurait fallu que je note quand même une trame : alors ça c'est important, ça c'est important ou pas, il faut que je le leur fasse dire et moi peut être ça je le fait pas assez.</p> <p>68 Ma : - on y perd et on y gagne autre chose, donc on peut essayer les deux ; mais voilà on va y perdre aussi d'être trop cadré, j'en sais rien.</p> <p>69 Va : - oui je crois qu'il faut leur faire confiance finalement</p> <p>70 Ma : - la preuve.</p> <p>71 Va : - oui la preuve. Il y en a toujours un qui va parler des éléments intéressants</p> <p>72 Ma : -oui et puis de ceux qui les ont intéressés eux.</p> <p>73 Va : - alors là oui, bien sûr que ça les a intéressés, parce que cette page là ils l'aimaient bienvoir le petit poussin en situation, là, avec ses petits frères éventuels, finalement ça devient jamais ses frères.</p> <p>Valérie prend l'initiative d'interrompre la vidéo</p> <p>74 Va : - oui là je me suis trompée et Lili l'a dit parce que j'ai dit de suite « mais qu'est ce qu'elle lui dit la chatte ? » alors que non c'est pas la chatte qui parle en premier c'est le poussin qui demande « Est ce que tu es ma maman ? ». Donc ma question, en fait, elle était mal placée, c'est lui d'abord qui dit « est ce que tu es ma maman ? ». Et après la chatte elle dit quelque chose ; moi j'ai sauté une étape là et elle m'a remise..... ils sont</p>
--	---

		<p>marrants quand même, ils sont quand même très attentifs, on dirait pas, mais Lili, je me trompe de question : « non on a oublié quelque chose », c'est pas la chatte qui parle en premier.</p> <p>75 Ma : - c'est surprenant</p> <p>76 Va : - et après bon ça n'a rien à voir avec le récit mais je trouve la réponse de Léontine par rapport à Faustine.... : ils me disent « Faustine elle a pas parlé, c'est à elle » et je dis « si, si, Faustine elle a dit quelques trucs, vas y Léontine » et elle dit « non je m'en rappelle pas c'est à Faustine ». Il faut qu'il y ait une justice, on saute pas le tour de Faustine quoi qu'en dise la maîtresse.</p> <p>77 Ma : - c'est le groupe qui régule là, c'est pas mal quand même.</p> <p>78 Va : - c'est le groupe qui régule parce que, là aussi, je l'avais un peu sauté quand même le tour de paroles et ben non, Léontine « mais non je m'en rappelle pas moi, il faut d'abord interroger Faustine ».</p> <p>79 Ma : - et oui parce qu'en début de séance tu as posé la règle, tu leur as dit, je me rappelle, « on va faire chacun son tour » et donc ils ont bien enregistré et eux ils veulent que la règle soit respectée.</p> <p>80 Va : - et Léontine elle devait pas trouver juste que sa copine ne puisse pas parler donc « non non je parlerai pas » ; ça c'est marrant ça a rien à voir avec l'histoire mais comme tu dis c'est le groupe qui régule</p> <p>81 Ma : - bon mais aussi il y a une souplesse qui leur permet, eux , ils savent qu'ils peuvent te le dire ; il y a un fonctionnement habituel, ils savent qu'ils seront entendus dans la mesure où ils énoncent une règle.</p>
<p>Illustration n° 7 28.00 intervention n° 129</p>	<p>21.41</p>	<p>82 Ma : - et alors là tu leur demandes « qu'est ce que c'est le verger au fait ? » cela te semblait important d'expliquer ce mot verger ?</p> <p>83 Va : - je crois que c'est parce que Leila a dit "berger" ; donc je me suis dit bon, peut être que là c'était pas très important non le lieu, le verger, l'étable c'était juste parce qu'elle a dit berger je me suis dit « mince, elle avait pas compris ce qu'était le verger ». Il me semble qu'on l'avait dit pourtant, mais bon, en grand groupe, ils l'avaient peut être pas tous entendu ; et Leila en général quand même, au niveau du vocabulaire, elle ne se trompe pas dans les mots. Donc là je me suis dit, bon, ils n'ont peut être pas du tout compris ce qu'était un verger, on va le redire mais ça me semble pas</p> <p>84 Ma : - fondamental</p> <p>85 Va : - non, pas du tout, pour l'histoire c'est vraiment pas important.</p> <p>86 Ma : - vous aviez pas fait un travail sur les différentes localisations l'abreuvoir, l'étable ?</p> <p>87 Va : - et non, on a dit les mots, ils se sont repérés puisqu'à un moment il y en a un qui dit « on est dans l'étable » et après non ; c'est juste parce qu'elle avait dit "berger" je me suis dit « ouille ouille ouille » ; bon c'était un petit rappel, je sais pas si on y a passé du temps ?</p> <p>88 Ma : - un petit peu, mais bon....</p>
<p>Illustration n° 8 29.15 intervention</p>		<p>89 Ma : - alors là, j'avais remarqué à plusieurs endroits, mais là, c'est peut être un peu plus précis, que tu as beaucoup de mimiques quand tu t'exprimes ; donc tu dis « et qu'est ce qu'il lui a dit ? » et puis tu fais</p>

n° 156	<p>(mimique imitative); et puis après, tu as beaucoup de gestes ; par exemple là quand ils te disent « est ce que t'es mon papa ? » et « qu'est ce qu'il lui a dit ? » « mais non » et là tu as fait des gestes comme si tu étais vraiment désappointée ; donc, je me demandais, dans l'ensemble tu fais beaucoup de gestes, tu accompagnes beaucoup le récit par des gestes, par des mimiques, des expressions de visage et donc ; pour toi, quel est le rôle de ces gestes dans la dynamique du récit ? Tu en as conscience ou peut être que tu n'en as pas conscience ? Est ce que tu t'y appuies dessus ?</p> <p>90 Va : - alors, au départ, je pense que j'en n'ai pas vraiment conscience ; c'est vraiment ma façon de raconter qui est toujours un peu théâtrale et moi il me semble que c'est une façon de les rendre plus attentifs, tu vois, parce que si c'est trop monocorde, trop monotone, surtout les petits, et même les moyens, mais en tout cas les petits, j'ai l'impression que s'il y a juste ma parole, ils décrochent vite. Alors que quand il y a des gestes, des grimaces et tout ça, ils sont quand même plus plus attentifs ; je ne le fais pas exprès à la base, je crois pas, mais le fait d'avoir vu que ça les accroche davantage bon bai, voilà, je me prive pas de le faire. Alors, peut être que, ils sont un peu plus attentifs mais le problème c'est que peut être du coup, ils se basent moins sur les mots finalement, les mots et le récit lui même. Ils sont moins dans l'écoute, ils sont aussi dans "je regarde les gestes" ; je ne sais pas si c'est bien ou pas, mais moi je sais que je fonctionne beaucoup comme ça.</p> <p>91 Ma : - oui ben après, on y est bien dans l'interaction , alors, chacun a sa manière d'être.</p> <p>92 Va : - peut être que du coup ils écoutent moins, ils sont moins attentifs aux mots employés, ils ont plus l'habitude de regarder ; c'est vrai que moi j'aime bien. Et puis, hop, dès fois ça les recentre. Alors moi je fais ça depuis toujours mais aussi j'ai vu des conteuses ; il y a eu quelques interventions à Prayssac de conteuses et elle font des gestes beaucoup comme ça et voilà, tu vois, elles racontent, elles ne font pas que lire. Alors ça, ça m'a été reproché par des Atsem qui me disaient«mais, tu ne lis pas ». Souvent quand j'ai un livre, je ne lis pas tout simplement parce que je n'arrive pas à lire, je raconte, je raconte beaucoup en fait, donc j'interprète un peu. Et je ne lis pas souvent le texte, donc je raconte, je fais des gestes, et il manque de la lecture.</p> <p>93 Ma : - du texte.</p> <p>94 Va : - voilà, de la lecture vraiment, avec le texte du bouquin. Là je l'ai fait une fois, une fois ou deux avec le texte vraiment parce que tu me l'avais demandé. Est ce que je l'aurais fait, si tu me l'avais pas demandé ? Donc ça, ça manque peut être un peu.</p> <p>95 Ma : - mais enfin là tu leur avais lu deux fois, donc déjà, ils l'ont entendu deux fois.</p> <p>96 Va : - oui après c'est vrai je fais des gestes, je le joue un peu ; j'aime bien parce que eux après, du coup, ils répètent , ils imitent et ils le jouent aussi. Il me semble que peut être aussi ça facilite un peu la compréhension. Le mot déçu par exemple "il est déçu", ils ne savent pas forcément ce que ça veut dire déçu mais quand on le mime, peut être ça les aide à comprendre de quel sentiment il s'agit.</p>
--------	--

<p>Illustration n°11/31.00 intervention n° 197</p>	<p>30.17</p>	<p>97 Ma : - alors là Léontine elle avait confondu, elle pensait que c'était un oiseau ; elle n'avait peut être pas bien regardé et alors tu lui dis « et c'est qui c'est un oiseau ça ? » Bon tout de suite les enfants ils régulent, ils lui disent « c'est un poussin » ; donc là tu as fait appel au groupe ; et je me demandais est ce que pour toi, le groupe, c'est un bon moyen pour aider l'enfant à mieux comprendre? Est ce que souvent tu l'utilises ?</p> <p>98 Va : - ah oui tout le temps en fait je crois, quasiment tout le temps. Alors je suis sûre que Léontine si je lui avais dit « non mais vraiment Léontine, c'est pas un oiseau, tu vois bien que c'est Poussin Noir » elle l'aurait compris aussi mais ça me permet aussi de vérifier que l'erreur que fait Léontine, les autres ne la font pas. Tu vois, c'est aussi un moyen de vérification. Mince Léontine elle s'est trompée, elle croit que c'est un oiseau, on va vérifier si les autres..... parce qu'à ce moment ça viendrait de moi, que j'aurais mal montré ou mal raconté. Donc ça me permet aussi de vérifier si c'est Léontine seule qui a fait l'erreur ou si c'est le groupe entier, à ce moment là il va falloir y revenir ; voilà c'est aussi pour vérifier la compréhension de tous du coup; et je trouve que c'est intéressant aussi que les autres s'expriment, déjà je trouve que c'est mieux que ce soit eux qui amènent la réponse plutôt que la maîtresse qui sait. C'est plus intéressant que ce soit les enfants qui disent « non on voit bien que c'est Poussin Noir » ; donc je me sers du groupe pour ces deux raisons là, pour bien vérifier que l'erreur n'a pas été faite par eux et aussi parce que c'est plus intéressant pour eux d'intervenir. Et peut être que ça passe mieux pour Léontine aussi, c'est peut être moins dur pour elle de s'être trompée. Et par contre je voulais revenir sur un truc, là , l'abreuvoir ils ne l'ont pas dit mais je n'ai pas fait comme le verger, j'ai pas insisté, je n'ai pas nommé le lieu.</p> <p>99 Ma : - ah oui ils ne l'ont pas dit, c'était pas fondamental pour le déroulement de l'histoire.</p> <p>100 Va : - ils ont juste dit que c'était pas le bord de la rivière, ils n'ont pas nommé l'abreuvoir mais je me suis pas arrêtée là-dessus.</p> <p>101 Ma : - non tu n'as pas fait un travail de vocabulaire là-dessus.</p>
<p>Illustration n°12/31.50 intervention n° 210</p>	<p>33.35</p>	<p>102 Ma : - alors là tu lui demandes à Leila « alors là Leila, qu'est ce qu'elle fait maman canne ? Et je me suis demandée ce que tu attendais comme réponse là ?</p> <p>103 Va : - « qu'est ce qu'elle fait maman canne ? » ben je crois que c'est à nouveau, comme tout à l'heure, où j'ai raté l'étape où Poussin Noir il dit : « Es tu ma maman canne ? » ; je pense que je me suis encore projetée plus loin, j'ai encore anticipé. Alors là Lili je ne sais pas ce qu'elle va dire mais je zappe l'étape où le Poussin dit « Es tu ma maman ? » ; je saute à la réponse avant même que le poussin ait posé la question.</p> <p>104 Ma : - parce que je me suis demandée : « Est ce qu'elle veut faire décrire l'image ? »</p> <p>105 Va : - non c'est comme tout à l'heure, c'est comme la fois d'avant, je pense que j'ai sauté l'étape où le poussin pose lui la question. Certainement parce que je venais de dire à Lili « allez Lili assis toi comme il faut » et j'avais un peu perdu le sujet et d'entrée je demande « qu'est ce</p>

<p>Illustration n°13/32.45 intervention n° 224</p>	<p>35.52</p>	<p>que dit maman canne là ? » 106 Ma : - en tout cas eux ça les a pas perturbés. 107 Ma : - alors juste avant, là, quand Leila elle dit « vas voir dans les bois si tes parents n'y sont pas » tu formulais en muet en même temps qu'elle. Tu ne t'en es pas rendu compte ? 108 Va : - non 109 Ma : - et je me suis dit est ce qu'elle veut l'aider en lui disant le texte en même temps qu'elle ? Non ? Tu ne faisais pas attention ? 110 Va : - non, non je n'ai pas fait exprès, je pense que je n'ai pas fait exprès. 111 Ma : - donc tu ne t'en rends pas compte, c'est pas voulu ? 112 Va : - non, je ne crois pas. Alors peut être que quelques fois, quand ils hésitent vraiment sur un terme, je commence à dire le mot et, du coup, ils le terminent ; mais là non, à ce moment là précis, je crois que c'est pour l'encourager mais c'est un peu inconscient là.</p>
<p>Illustration n°13/32.46 intervention n° 225</p>	<p>38.00</p>	<p>113 Ma : - alors là j'avais noté que là, suite à l'énonciation d'un enfant, tu dis « bravo on va voir » ; alors c'est important de les encourager ? C'est pour les inciter à continuer ? 114 Va : - oui, oui, alors bien sûr, je le fais souvent souvent ; peut être un peu trop d'ailleurs, je ne sais pas ; enfin je veux dire, c'est un peu trop fort, parce que de là à lui dire « bravo » comme si c'était une victoire. Mais oui je le fais, j'essaie vraiment, quand ils arrivent à dire quelque chose ou qu'ils ont compris quelque chose, je leur dis « bravo, c'est bien ». 115 Ma : - oui, oui ça fait partie de ta manière d'être. 116 Va : - oui, est ce que c'est vraiment utile pour eux ? mais en tout cas moi je le fais souvent 117 Ma : - déjà ça l'est pour toi et pour eux, c'est plutôt positif ; chaque être humain a besoin, à un moment donné, de valorisation. 118 Va : - oui oui et puis moi je trouve que c'est pas mal qu'ils comprennent, moi ça m'épate et du coup c'est vraiment sincère « ah là c'est bien, là vous avez compris » ça me fait plaisir aussi ; c'est aussi une façon d'exprimer que je suis contente qu'ils aient compris et ça leur fait plaisir en plus, oui ils sont contents quand je leur dis ça. Alors est ce que je le leur dis toujours à bon escient ? Est ce que c'est pas un peu fort ? Bon je ne sais pas. 119 Ma : - c'est pas tout le temps "bravo ", ça correspond à des moments forts qui, pour toi, qui ont du sens. 120 Va : - oui et c'est vis à vis de certains élèves qui n'interviennent pas trop, qui n'y arrivent pas trop et bah ces élèves là quand ils y arrivent, qu'ils disent un truc qui est important, oui, là je vais les encourager encore plus. Quand Lili dit des trucs super importants, je ne vais pas la valoriser à chaque fois parce que de toute façon je sais qu'elle a compris ; mais par exemple Mathis, qui est plus timide, qui parle moins souvent, lui ,oui s'il y arrive, je lui dis « oui bien Mathis continue ». C'est une façon de les inciter à continuer parce qu' ils aiment bien être valorisés les enfants, du coup ça les motive pour continuer, il me semble, pour oser prendre la</p>

<p>Illustration n°14/33.10 intervention n° 234</p>	<p>40.58</p>	<p>parole parce que c'est pas si simple, devant tout le monde.</p> <p>121 Ma : - et alors là tu leur as posé la question « est ce qu'il y a des loups là ? Est ce qu'il sait que ce sont des loups ? »</p> <p>122 Va : - parce que je crois qu'ils ont parlé des loups.</p> <p>123 Ma : - oui oui ils ont dit « les loups les loups » alors qu'on ne voit que des silhouettes, mais justement tu leur dis « y a des loups là ? est ce qu'il sait que ce sont des loups ? » tu insistes et donc je me demandais quelles étaient tes attentes par rapport à ces questions ?</p> <p>124 Va : - oui alors moi je voulais vraiment que justement, ils n'anticipent pas sur la suite. Je voulais vraiment qu'on parle de ce moment où il ne sait pas qui est là mais il imagine que ça y est, il les a trouvés et donc, il se fait son film le poussin, il imagine ; parce que là, eux, ils savent bien sûr que c'est les loups. Elle est importante aussi cette illustration là, il ne faut pas la sauter. Voilà moi j'avais bien envie de revenir là dessus : avant de savoir que ce sont des loups, pourquoi il croit ça ? et je ne sais pas s'ils l'on dit le mot silhouette ? Je suis pas sûre.</p> <p>125 Ma : - je ne pense pas.</p> <p>126 Va : - parce que dans le livre, il y est le mot silhouette : «on voit deux silhouettes sombres qui se découpent ».</p> <p>127 Ma : - bon c'est vrai que le mot silhouette n'est pas un mot qu'ils utilisent beaucoup à cet âge là.</p> <p>128 Va : - oui mais je voulais vraiment que le moment où le poussin il s' imagine les avoir trouvés, je voulais qu'on en parle de ce moment là, ça me semblait important là qu'ils sautent pas tout de suite à la fin ; parce que la fin ça les a beaucoup marqués évidemment, elle leur a plu cette fin de l'histoire.</p> <p>129 Ma : - et d'ailleurs tu lui as formulé la question comme ça, tu lui as dit « pourquoi est ce qu'il croit que c'est son papa et sa maman ? » et là c'était quoi le sens de ta question ? C'était important pour toi de faire préciser ça ?</p> <p>130 Va : - oui oui oui enfin je voulais vraiment, à la limite là, je voulais qu'ils me montrent sur l'illustration « qu'est ce qui lui fait croire que ce sont ses parents ? » pourquoi il croit ça ? qu'est ce qu'il a vu ? j'aurais bien envie qu'ils me montrent ce qu'il a vu. Je voulais bien être sûre qu'ils aient compris, que c'est parce qu'il a vu quelque chose là bas au fond, qu'il se dit « ça y est j'ai trouvé mes parents ». L'illustration là elle n'est pas là pour rien, vraiment il a vu quelque chose et c'est ça qui lui a fait penser qu'il y avait ses parents. Je voulais bien qu'ils me disent pourquoi, qu'est ce qu'il a vu dans l'image ?</p> <p>131 Ma : - oui oui mais d'ailleurs je crois qu'il y en a un qui le dit, on va le voir.</p>
<p>Illustration n°14/33.40 intervention 245</p>	<p>44.45</p>	<p>132 Ma : - oui alors là tu leur dis « le soleil est presque couché, il voit les deux silhouettes noires et il se dit ah..... » tu as amorcé et eux ils ont enclenché.</p> <p>133 Va : - c'est ça, et eux ils savent que quand j'amorce un truc, hop, ils continuent.</p>

<p>Illustration n°15/34.20 intervention 254</p>	<p>47.11</p>	<p>134 Ma:- voilà et du coup ça fonctionne parce que là, ils ont continué ; tu leur dis "ah" et eux ils ont continué ; c'est une manière de lancer la dynamique.</p> <p>135 Va : - c'est vrai que cette illustration, je n'avais pas envie qu'on la saute trop vite.</p> <p>136 Ma : - oui c'est un moment clé de l'histoire.</p> <p>137 Va : - il imagine un truc et après ça correspond pas du tout à ses attentes ; oui c'est important de s'y arrêter puisqu'après c'est carrément l'inverse.</p> <p>138 Ma : - ce qu'il croit et après la réalité.</p> <p>139 Va : - qui n'a plus rien à voir et puis voilà c'est un peu le moment culminant ; on attend, on attend, ça y est il l'a trouvé. Finalement je trouve que c'est peut être la page la plus importante puisque là, là il y a ses désirs, et il va se confronter à la réalité.</p> <p>140 Ma : - tout à fait.</p> <p>141 Va : - donc bien insister sur le fait qu'il ne sait pas trop ; il formule des hypothèses mais c'est pas très clair en fait, il n'a pas vu encore, il n'a pas vu ce que c'était et il se fait son film et après "pou " il retombe. Donc oui je trouvais que c'était important de rester un peu sur cette double page. Alors est ce que c'était comme ça qu'il fallait faire ? Il me semble que c'est vraiment le moment culminant du bouquin.</p> <p>142 Ma : - donc là tu emploies la formulation « Lili raconte nous ce que tu en penses », après tu dis « Lili elle pense que » ; donc il y a une légère modification : avant tu formulais « raconte nous ce qui se passe », souvent tu as utilisé cette expression, à juste titre, et maintenant tu leur dis plus : « dis nous ce que tu en penses » ; peut être parce que c'est pas les mêmes moments de l'histoire.....</p> <p>143 Va : - oui, parce que vraiment là on va formuler des hypothèses et la première hypothèse, l'hypothèse de Lili ,elle pense qu'il a été mangé ; là on est plus sur des faits, avant c'était des faits, il rencontre un tel, un tel,.....,on décrit ; alors que là, formulation d'hypothèses. Donc en fait, j'essayais de récapituler : hypothèse de Lili, il a été mangé ; qui a une autre hypothèse ?</p> <p>144 Ma : - c'est ça, ça correspond à ça.</p> <p>145 Va : - c'était pour que ce soit plus clair, pour tout le monde. On dit ce qu'on imagine qui est arrivé, parce qu'il y avait plus là Poussin Noir, donc il s'est passé quelque chose ; premièrement, Lili elle pense qu'il a été mangé ; c'est vraiment pour clarifier le truc : « Qui a une deuxième hypothèse à formuler ? » parce que je sais, on l'avait dit, il y a plusieurs hypothèses , je sais que certains d'entre eux n'étaient pas forcément d'accord avec ça ; donc c'était bien pour poser l'idée de Lili « il a été mangé » ensuite « qui pense différemment ? ». Donc oui, le changement de formulation c'est parce que on n'était plus dans la même chose, avant c'était la description de ce qui se passe, là on ne décrit plus vraiment, on imagine, on essaie de voir ce qu'il a pu se passer.</p> <p>146 Ma : - tout à fait pour qu'ils prennent conscience que là c'est eux qui.....</p>
---	--------------	--

<p>Illustration n°15/34.40 intervention 258</p>	<p>50.58</p>	<p>147 Va : - oui c'est chacun qui a son opinion, là c'est plus l'auteur qui décide, enfin c'est plus l'auteur qui nous dit ce qui s'est passé, là c'est chacun de nous qui imagine ce qui s'est passé. Donc là on pouvait dire « Lili elle pense que » mais est ce qu'elle a raison ? Est ce qu'on est obligé d'être tous d'accord avec ça ? Est ce que c'est bien clair ? Pour l'auteur, est ce que c'est bien clair dans le livre qu'il a été mangé ? Pas forcément, donc oui, c'est vrai que c'est plus tout à fait la même formulation.</p> <p>148 : Ma : - donc c'est intentionnel.</p> <p>149 Va: - voilà, enfin en tout cas, on n'est plus du tout dans le même registre là, sur cette page là ; donc, est ce que c'était réfléchi de ma part ? Pas forcément.</p> <p>150 Ma : - non, non mais on ne réfléchit pas tout dans la formulation mais, quand même, les propos ont du sens ; ce n'est pas par hasard que tu as utilisé cette expression, même si on le calcule pas vraiment, ça a du sens quand même.</p> <p>151 Va : - oui, oui, oui, parce que je savais qu'après ils allaient dire autre chose.</p> <p>152 Ma : - alors là « - pourquoi ils l'attendent ? - pour le manger » tu manifestes un grand étonnement et je me suis dit qu'est ce que tu souhaitais favoriser par ton étonnement ? Tu voulais qu'ils continuent ? Tu voulais ?</p> <p>153 Va : - alors pourquoi ils l'attendent ? Alors.....elle a dit « ils l'attendent » parce que dans le texte il y a écrit « nous t 'attendons ». Et en même temps, ils ne savent pas qu'il va arriver ce poussin, donc « ils l'attendent »Même moi en fait je me dis : mais comment ça ils l'attendent, puisque ils ne le connaissent pas, ils ne savent pas qu'il arrive. Donc moi même je me pose des questions vis à vis de ça, ils l'attendent mais ils l'attendent pour quoi ? Comment ils savent qu'il vient ? Même moi, en fait, je m'interroge sur le truc.</p> <p>154 Ma : - d'accord.</p> <p>155 Va : - et Faustine dit « ils l'attendent » donc je trouvais que c'était intéressant de tous réfléchir ensemble : ils l'attendent, mais, pourquoi ils l'attendent puisqu'ils ne l'ont pas encore vu ? Donc c'était une interrogation de ma part, tu vois, on s'interroge tous ensemble et on essaie de comprendre tous ensemble, mais pourquoi ils l'attendent ? Voilà même moi je me posais la question, donc j'attendais de voir si eux ils avaient des réponses : ils l'attendent bon, mais pour quoi ? Et c'était ça en fait le sens de ma question : pourquoi ils l'attendent ? Et quelquefois, eux, ils donnent des réponses, ils disent des trucs intéressants. Moi, je sais pas moi, je trouvais que c'était bien qu'on s'interroge là dessus parce que moi, je me dis, mais attends il y a une petite incohérence , ils l'attendent, est ce qu'ils l'ont vu ? Voilà, donc je trouvais intéressant qu'on réfléchisse là dessus, parce que dés fois, eux, ils te disent des trucs rigolos auxquels tu n'a pas pensé.</p> <p>156 Ma : - qu'on a pas vus, bien sûr.</p> <p>157 Va : - oui, que Faustine me dise ce qu'est ce elle en pensait du fait qu'ils l'attendent alors qu'on ne le voit pas..... Bon, c'était un peu une</p>
---	--------------	---

<p>Illustration n°15/34.45 Intervention 261</p>	<p>53.15</p>	<p>réflexion collective sur le coup ; la maîtresse ne sait pas tout, donc, on s'y met tous ensemble pour essayer d'avoir des réponses.</p> <p>158 Ma : - alors là carrément ils nous disent « y a le papa et la maman » c'est Léontine, donc tu lui dis « comment on le sait qu'il y a la maman ? » ; donc qu'est ce que tu voulais qu'elle te dise ?</p> <p>159 Va : - je crois que la fois d'avant, quand on l'avait regardé, moi, je n'avais absolument pas vu évidemment qu'il y avait des cils mais c'est eux qui me disent « y a le papa et la maman » et je leur avais dit « mais qu'est ce vous en savez qu'il y a le papa et la maman, c'est peut être deux copains ? » et ils m'avaient dit : « mais non regarde, c'est une fille, elle a des cils ».</p> <p>160 Ma : - ils se sont appuyés sur l'illustration pour l'indiquer.</p> <p>161 Va : - alors j'avais regardé : ah mais oui vous avez raison. C'est vrai qu'elle le redit, moi ça m'avait tellement amusé qu'elle voit qu'il y avait des cils.</p> <p>162 Ma : - ah oui c'est intéressant.</p> <p>163 Va : - voilà et que les autres aussi le sachent. Je trouvais que c'était rigolo qu'elle le redise, là pour le coup c'était un peu artificiel, c'est parce que ça m'avait fait rire, la fois d'avant, qu'elle voit ça, donc je le lui fais répéter parce que c'est marrant ; et du coup les autres avaient bien regardé parce que certains ne l'avaient pas vu et les autres avaient dit : « ah bai oui elle a raison, c'est bien une fille, une maman loup » ; comme quoi, dés fois, ils s'attachent à des trucsmais bon, c'est peut être important, c'est un couple de loup.</p> <p>164 Ma : - c'est un couple de loup , oui il semblerait que c'est un couple de loups.</p> <p>165 Va : - et dans la mesure où l'illustrateur a bien dessiné les cils, c'est bien que pour lui, oui, ce n'était pas des copains, c'est une maman et un papa.</p> <p>166 Ma : - et oui, et lui qui est en recherche de ses parents....</p> <p>167 Va : - et oui forcément.</p>
<p>Illustration n°15/35.33 Intervention 277</p>	<p>55.40</p>	<p>168 Ma : - alors là, tu fais plusieurs tentatives : tu leur dis « peut être qu'ils l'appelaient pour lui faire un câlin, peut être qu'ils étaient en train de faire un pique nique tranquillement, peut être leur nourriture elle est là dans le panier » donc qu'est ce que tu attends là comme réponse de leur part ?</p> <p>169 Va : - alors moi j'avais bien envie qu'ils disent « ah mais non, pas du tout, tu te trompes, tu te trompes maîtresse, t'as pas compris que là, vraiment, il se passe quelque chose de pas normal ; c'est pas juste un câlin, c'est pas juste un pique nique, il se passe quelque chose de» . Et ça, ils l'ont senti qu'il qu'il se passait quelque chose d'un peu hors normes parce qu'ils étaient tous, la première fois qu'on l'a lu, il y avait un peu un sentiment de malaise quand on est arrivé là, tu vois ; ils étaient un peu sous le choc. Et je prêchais un peu le faux pour savoir le vrai : « mais pourquoi, pourquoi ils ne lui feraient pas juste un câlin ? » pour qu'ils expriment vraiment ce que j'avais senti qu'ils avaient ressenti. J'avais senti</p>

<p>Illustration n°15/35.38 Intervention 278</p>	<p>59.38</p> <p>que, quand on a ouvert cette page là, ils étaient un peu sous le choc, vraiment, ils n'étaient pas choqués mais pas loin ; et je voulais que ça ressorte ça, qu'ils expriment ce sentiment là qu'ils avaient eu ; donc voilà, je prêchais le faux pour que vraiment ils disent : « ah mais non, c'est pas du tout un câlin, c'est pas du tout un pique nique normal » ; qu'ils expriment vraiment ça, puisque je sais qu'ils l'avaient ressenti et certains l'avaient exprimé ; et j'avais bien envie qu'ils le disent « quelle horreur, quelle horreur, il s'est passé quelque chose » ; mais certains ne sont pas là dedans, il y en a qui disent « non, il s'est échappé », mais c'est vrai que là, oui, je prêchais le faux pour savoir le vrai.</p> <p>170 Ma : - c'était un moyen d'action.</p> <p>171 Va : oui, je savais qu'ils n'allaient pas se faire avoir parce que peut être aussi je l'avais fait la fois d'avant. Quelquefois c'est marrant de prêcher le faux, parce que justement, ils prennent conscience du truc et ils disent « mais pas du tout, tu te trompes » ; et je trouve que c'est marrant de leur dire : « mais quand même, vous croyez pas ça ? » « Non, pas du tout ». Je trouve que c'est pas mal de leur montrer qu'on peut interpréter de façons différentes. Ils savent que je fais un peu semblant, que je n'y crois pas vraiment non plus, mais il me semble que ça peut aider à exprimer. Et c'est un peu pareil dans la vie, quelque fois on prêche le faux pour savoir le vrai et là c'était un peu ça, oui, que je faisais. J'avais vraiment envie qu'ils disent : « non, non, non, il se quelque chose de bizarre, c'est pas un pique- nique classique, c'est pas un pique- nique normal ». Mais qu' ils le disent vraiment.</p> <p>172 Ma : - donc là il y a une enfant qui a émis l'hypothèse, que peut être les loups ils étaient gentils.....</p> <p>173 Va : - oui alors là, elle m'a suivie, moi j'ai prêché le faux, manque de bol, elle m'a suivie. Et après, j'ai attendu quand même et là Léontine elle a dit « mais non, tu vois bien qu'ils font comme ça avec les dents là ».</p> <p>174 Ma : - donc là, vous vous appuyez sur l'illustration pour dire que ça va mal finir.</p> <p>175 Va : - oui, oui, moi c'est pareil le coup des dents, moi, je n'avais pas trop fait attention mais pour Léontine ils étaient un peu menaçants, avec leur dents là comme ça. Je crois que c'est ça qu'elle voulait dire, elle les a trouvés menaçants quand même. Et Faustine qui disait « oui elle met les dents comme ça » ; donc elles n'étaient pas d'accord avec le fait que Leila elle dise « mais ils sont peut être gentils ». Leila, je pense qu'elle a suivi un peu la maîtresse et les autres ont dit non ; ils se sont appuyés sur l'illustration, sur l'expression des loups pour dire « non ils sont pas gentils » et moi je trouve que c'est intéressant qu'il y ait plusieurs points de vue comme ça.</p> <p>176 Ma : tout à fait une confrontation, là tu t'appuies sur une confrontation entre les différents enfants.</p> <p>177 Va : - en disant ce que moi je pense être faux et pour voir comment ils allaient réagir. Alors c'est vrai que je me suis un peu plantée puisque Leila m'a suivie, mais j'ai du faire une espèce de tête, pour émettre un petit doute ; du coup les autres, allez hop.....</p>
---	--

<p>Illustration n°15/37.30 Intervention 314</p>	<p>65.52</p>	<p>178 Ma : - oui, et en plus, vous vous êtes appuyés sur les illustrations pour appuyer cette interprétation que ça n'allait pas bien finir.</p> <p>179 Va : - que ça c'était mal fini déjà. Mais finalement, ils s'appuient davantage sur les illustrations que moi je ne l'aurais fait. Parce que ce détail là, je ne l'avais pas forcément vu, moi, qu'il avait l'air menaçant ce loup et elle, elle le trouvait menaçant. Ils ont parlé des yeux aussi, qu'il avait les yeux un peu crevés, c'est bizarre ça aussi, des drôles d'yeux quoi ; et eux, ça les a interpellés ; ils se sont vraiment servis de ça pour dire « c'est pas des loups gentils ». Alors voilà, prêcher le faux pour savoir le vrai, ça peut-être bien, parce que du coup ça les fait réagir, mais l'effet pervers, c'est qu'ils peuvent se dire : « ha la maîtresse a dit, ça on suit la maîtresse » ; un peu ce que fait Leila, je pense ; donc, il faut savoir doser : OK j'ai dit ça mais peut-être, il y a un doute, de façon à ce que chacun finalement puisse dire ce que, lui, il a vu.</p> <p>180 Ma : - oui parce que peut-être que pour elle c'était ça, elle pense ça.</p> <p>181 Va : - je ne sais pas si elle pensait ça. Je me demande si elle n'a pas un peu suivi ce que j'ai dit, si elle n'a pas un peu répété ce que disait la maîtresse. Donc attention à ça, il peut y avoir aussi</p> <p>182 Ma : - une induction</p> <p>183 Va : - et oui, mais du coup après le groupe va dire : « non ».</p> <p>184 Ma : - et après, il y a un débat.</p> <p>185 Va : - oui.</p> <p>186 Ma : - et après elle se sera construit sa propre idée.</p> <p>187 Va : - voilà, ce qui est intéressant sur cette page là, c'est que justement, là, il y a débat ; alors qu'auparavant, il n'y a pas forcément un débat, un peu moins ; mais là il peut y avoir débat.</p> <p>188 Ma : - là il peut y avoir débat.</p> <p>189 Va : - et c'était un peu dommage parce que la phase de débat, elle était en fin de séance, et ils étaient peut-être un peu fatigués, alors que c'était la phase finalement la plus intéressante ; et il m'a semblé qu'on est passé un peu trop rapidement, peut-être, sur cette phase là.</p> <p>190 Ma : - elle n'arrive qu'à la fin puisque c'est la dernière illustration, on ne peut pas la faire venir avant.</p> <p>191 Va : - oui, alors est ce qu'il ne faut pas raconter un peu plus vite l'histoire auparavant, pour insister après là dessus ; peut-être le faire en deux fois, une séance où l'on raconte et on s'arrête là ; et la fois d'après on fait une séance sur : « alors qu'est ce qui s'est passé finalement ? » ; même une courte séance, en deux temps.</p> <p>192 Ma : - ou alors, vous pouvez y revenir après.</p> <p>193 Va : - et on a du le faire, je crois, avec les petits, sans qu'ils racontent depuis le début.</p> <p>194 Ma : - Alors là, tu avais insisté, tu as dit « est ce qu'on peut le savoir vraiment ce qui se passe ? » donc tu voulais qu'ils comprennent les différentes....</p> <p>195 Va : - objectivement on ne peut pas savoir ; sur cette page là, on ne peut pas être objectif ; alors on a des indices, mais, en fait, il n'y a pas de preuve de ce qui s'est passé : est ce qu'il s'est caché ? Est ce qu'il est déjà</p>
---	--------------	--

	<p>reparti ? Est ce qu'il a été mangé ? Voilà, moi j'avais bien envie qu'ils voient que là, quoiqu'on se dise, quoiqu'on émette comme hypothèse, de toute façon on ne peut pas savoir et c'est donc à chacun de se faire son idée.</p> <p>196 Ma : - c'est vraiment ce que tu leur a formulé ; c'est peut-être l'intérêt de cet album qu'ils comprennent</p> <p>197 Va : - qu'il y a des fois on ne peut pas savoir la vérité. Alors je ne l'ai pas formulé comme ça mais là, il n'y a pas de vérité, il y a la vérité de chacun.</p> <p>198 Ma : - oui parce qu'il y a des albums où l'on est plus dans des compréhensions simples d'enchaînement d'événements mais là, sur la fin, non ; là on ne sait pas.</p> <p>199 Va : - et c'est pour ça qu'à la fin, on le verra, ils vont dire certains qu'ils l'ont pas aimé parce que c'est pas clair ; je pense que ça, ça les perturbe, c'est pas clair, on ne sait pas, on est dans le flou. Mais moi je trouvais que sur cette partie là, tu vois, ces trois, quatre dernières minutes, peut être parce que je sentais qu'il fallait en finir parce qu'ils en avaient assez, mais il me semble que je suis un peu trop directive justement, peut-être que je parle un peu trop à leur place, je parle trop. Je leur dis des choses que je veux entendre parce que je vois qu'on ne va pas y arriver, alors qu'on y serait peut-être arrivé, on y était peut-être arrivé avant, mais là, je sens qu'ils ne vont pas forcément arriver à le formuler comme ça, donc je le formule à leur place, ils l'entendent, donc c'est bien, mais ce n'est pas assez venu d'eux, je crois ; c'est un peu moi qui ai formulé, c'est un peu moi qui étais un peu trop dans le : « je formule et écoutez moi » ; là c'est un peu dommage, tu vois, j'ai un peu trop parlé à leur place.</p> <p>200 Ma : - oui mais c'est quand même eux qui disaient : « il se cache, il monte dans l'arbre », tout ça là, ce n'est pas toi du tout qui l'a dit.</p> <p>201 Va : - oui mais quand je dis après « non on ne sait pas, finalement c'est à chacun de dire » ; là je trouvais que j'avais un peu trop parlé.</p> <p>202 Ma : - oui j'entends bien, mais est ce qu'ils auraient été capables de le dire ça ? Ils sont jeunes. Tu les a aidés mais est ce qu'ils y seraient arrivés ? Je n'en sais rien.</p> <p>203 Va : - en tout cas, je sentais qu'ils n'y arriveraient pas.</p> <p>204 Ma : - pour des "moyenne section" c'était peut être bien que tu fasses toi, la synthèse.</p> <p>205 Va : - oui voilà, c'était une synthèse mais est ce qu'elle n'était pas trop..... ?</p> <p>206 Ma : - venant de toi.</p> <p>207 Va ; - oui</p> <p>208 Ma:- moi ça ne m'a pas semblé.</p> <p>209 Va : - mais tu vois en le regardant à nouveau, je me dis là, c'est moi qui parle. Ils auraient pu le dire parce qu'ils l'ont vu que chacun avait ses hypothèses, donc j'ai un peu récapitulé le truc.</p> <p>210 Ma : - oui, c'était une petite synthèse que moi j'ai trouvée intéressante.</p> <p>211 Va : - c'est dommage qu'elle ne se soit pas exprimée Léontine,</p>
--	---

fin de la vidéo	71.00	<p>quoique c'était une façon de s'exprimer de dire « je sais pas ». Et quand je lui disais « tu l'as aimé un peu quand même » et bah elle n'a pas acquiescé, elle n'a pas dit oui ; on sentait qu'elle ne l'avait pas tant aimé que ça. Et voilà, c'est pas qu'ils ne l'ont pas aimé, pas du tout, au contraire, mais c'est que ça les a un peu mis dans un état qui était un espèce de petit malaise. Et je sais que Léontine ça lui a posé problème.</p> <p>212 Ma : - elle ne l'a pas énoncé.</p> <p>213 Va : - elle ne l'a pas énoncé non elle disait « je sais pas », « et pourquoi tu sais pas ? », « parce que » mais elle n'a pas forcément réussi à le formuler.</p> <p>214 Ma : - ce n'est pas « oui, il m'a plu ».</p> <p>215 : Va : - non, non, non, non et les autres qui disaient « oui, il m'a plu parce qu'il y a des chats, parce qu'il y a des loups », oui bien sûr qu'il leur a plu à cause des chats, à cause des loups ; mais voilà, moi aussi je sais qu'il les a mis dans un état un peu particulier et ça c'est intéressant. Alors moi je n'aurais pas demandé, toi tu m'as dit c'est peut être intéressant de leur demander s'ils l'ont aimé ou pas, je ne l'aurais pas forcément fait, enfin je ne le fais pas forcément, mais là j'ai trouvé que c'était intéressant de le faire, justement pour la non réponse de Léontine, parce que, là du coup, j'ai vu qu'effectivement, il y avait un truc. Et bon les autres ne l'ont pas forcément dit, mais je suis sûre que ils ont bien vu qu'il y avait quelque chose de bizarre dans ce livre et bon ils ne l'ont pas trop exprimé à ce moment là ; mais oui c'était intéressant de demander « est ce que vous l'avez aimé, pas aimé ? ». C'est autre chose que de dire « est ce que vous avez compris, pas compris ? ».</p> <p>216 : Ma : - dès fois c'est peut être plus facile de dire « quels sont les moments que vous avez aimés, ceux que vous n'avez pas aimés ? » et du coup là, dès fois, ils parlent ; ils n'aiment pas dire qu'ils n'ont pas aimé car ils ont peur de nous contrarier peut être.</p> <p>217 Va : - oui oui et de toute façon quand ils disent « j'ai bien aimé le livre parce que j'aime les chats » ça se réfère aussi à des moments. Mais Léontine je pense vraiment qu'elle pensait à cette fin là où il y a du flou ; et donc oui c'est intéressant de leur dire « est ce que vous avez aimé ou pas ? » ; et peut être oui j'aurais pu embrayer sur « quels moments tu as aimés, quels moments tu n'as pas aimés ? ». Pour voir, pour approfondir.</p> <p>218 Ma : - oui, mais là, c'était la fin de la matinée.</p> <p>219 Va:- c'est pareil, c'est tellement riche, on aurait pu y revenir, faire une mini séance là dessus : « qu'est ce qu'on a aimé ou pas ? ». Oui vraiment, c'est un album bien choisi.</p> <p>220 Ma : - oui ça nous a permis d'avancer un petit peu.</p> <p>221 Va : - et c'est rare, moi je n'en ai pas beaucoup d'albums comme ça.</p> <p>222 Ma : - il n'y en a pas beaucoup avec des fins ouvertes.</p> <p>223 Va : - je me demande si c'est pas un des premiers que je leur fait travailler, donc bravo.</p> <p>224 Ma : - oui il a cet intérêt que ça nous oblige à travailler sur l'interprétation, mais y a d'autres albums où l'on pourrait travailler l'interprétation mais où l'on n'est pas obligé, tandis que là, on est obligé ; c'est l'intérêt de cet album. C'est Rascal.....Bon Valérie, si tu ne veux pas</p>
-----------------	-------	--

	<p>rajouter quelque chose....</p> <p>225 Va : - tu te rappelles que, juste à la fin de la séance, j'avais dit qu'il me semblait que je n'avais pas bien réparti le temps de parole ; est ce que c'est vraiment important ?</p> <p>226 Ma : - oui c'est difficile de répartir exactement, il y a des bons parleurs, mais plusieurs fois tu les a sollicités même Mathis qui est timide, tu l'as sollicité plusieurs fois.</p> <p>227 Va : - en fait répartir équitablement ce n'était pas l'objectif.</p> <p>228 Ma : - non mais que chacun puisse s'exprimer, mais ça, ça a été fait ; c'est l'intérêt du petit groupe.</p>
--	---

ANNEXE 7 :

Texte de l'album Poussin Noir (texte de Rascal)

Poussin Noir *Rascal & Peter Elliott*

Cent œufs ont éclos dans la couveuse des fermiers Vitellus.
99 poussins sont nés jaunes.
Le dernier est noir comme du café sans lait.

Les poussins ont aussitôt choisi leurs parents.
Madame Vitellus est devenue Maman Poule.
Monsieur Vitellus est devenu Papa Coq.

Seul Poussin Noir les a rejetés.
"Ils sont jaunes et moi, je suis noir. Ce ne sont pas mes parents ! Je veux trouver ma vraie famille !"

Au fond de la cour de la ferme, Poussin Noir rencontre Kaboul.
"Es-tu mon papa ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis un chien et mes enfants sont des chiots".

Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi fort.
Il aurait aimé être un chiot pour aboyer après le facteur
et promener ses maîtres chaque dimanche.
"Va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas", suggère Kaboul.

Dans l'étable, Poussin Noir rencontre Agrippine.
"Es-tu ma maman ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis une chatte et mes enfants sont des chatons".

Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi jolie.
Il aurait aimé être un chaton pour jouer à chat perché
et chaparder le lait des vaches.
"Va donc voir jusqu'au verger si tes parents n'y sont pas", suggère Agrippine.

Arrivé au verger, Poussin Noir rencontre Jacques-Henri.
"Es-tu mon papa ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis un porc et mes enfants sont des porcelets".

Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi marrant.
Il aurait aimé être un porcelet pour croquer des pommes vertes
et se rouler dans la boue.
"Va donc voir près de l'abreuvoir si tes parents n'y sont pas", suggère Jacques-Henri.

Devant l'abreuvoir, Poussin Noir rencontre Johanna.
"Es-tu ma maman ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis une chèvre et mes enfants sont des chevreaux".

Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir une maman à barbichette.
Il aurait aimé être un chevreau pour avoir des petites cornes sur le front
et jouer à cache-cache dans la paille.
"Va donc voir à la rivière si tes parents n'y sont pas", suggère Johanna.

Sur la berge de la rivière, Poussin Noir rencontre Calypso.
"Es-tu ma maman ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis une cane et mes enfants seront des canetons".

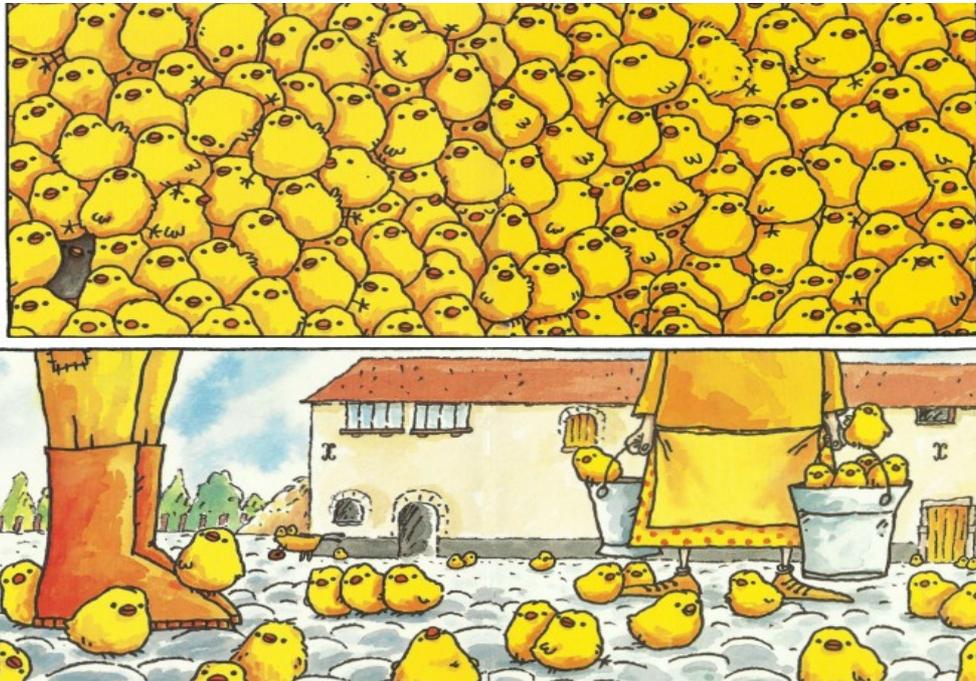
Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi douce.
Il aurait aimé être un caneton pour se blottir dans le grand nid douillet
et barboter au fil de l'eau .
"Va donc voir dans le bois si tes parents n'y sont pas", suggère Calypso.

À l'orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil
rouge. Son cœur bat très fort.
Il se met à courir en piaulant :
"Papa ! Maman ! C'est moi, votre petit garçon !"

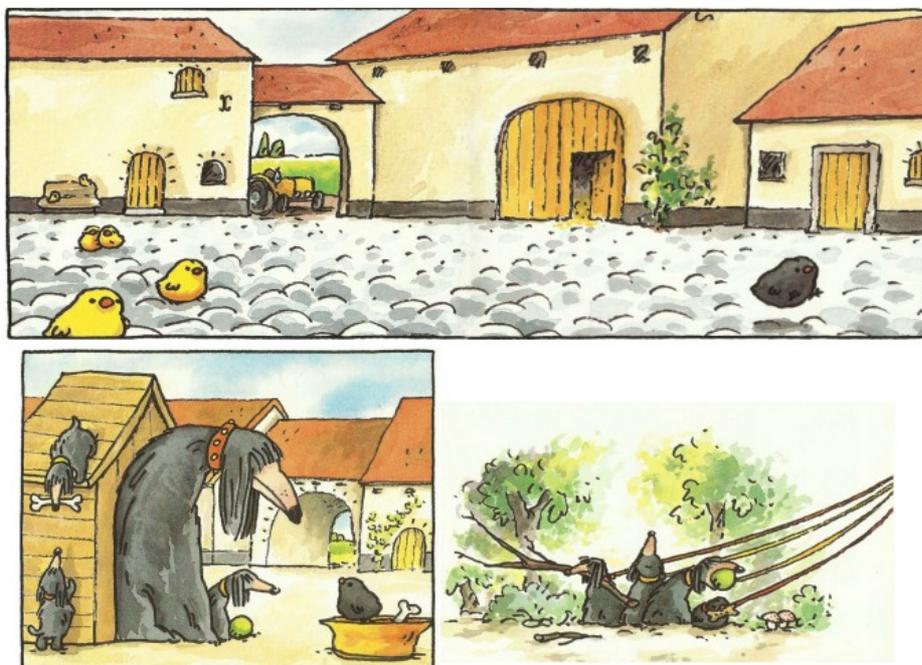
Et deux voix rauques lui répondent :
"Viens vite, mon poussin, nous t'attendons !"

ANNEXE 8 :
Quelques illustrations de l'album Poussin Noir

(source : <http://lebazardemarie.e-monsite.com/>)



Illustrations 1 et 2



Illustrations 3 et 4



Illustration 6 et 7



Illustrations 14 et 15