



HAL
open science

**Activité langagière d'élèves de petite section de
maternelle à propos de lectures d'albums : vers
l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une
communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums
fictionnels**

Camille Lassere-Totchilkiné

► **To cite this version:**

Camille Lassere-Totchilkiné. Activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'albums : vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0111 . tel-03256893

HAL Id: tel-03256893

<https://theses.hal.science/tel-03256893>

Submitted on 10 Jun 2021

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

EDSP2

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Par **Camille LASSÈRE-TOTCHILKINE**

**ACTIVITÉ LANGAGIÈRE D'ÉLÈVES DE PETITE SECTION
DE MATERNELLE À PROPOS DE LECTURES D'ALBUMS**

**Vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser
d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels**

Sous la co-direction de
Martine JAUBERT et Véronique BOIRON

Soutenue le 25 mars 2021

Membres du jury :

Mme LECLAIRE-HALTÉ Anne, Professeure des Universités, Université de Lorraine	rapporteuse
M. RONVEAUX Christophe, Professeur des Universités, Université de Genève	rapporteur
Mme CANUT Emmanuelle, Professeure des Universités, Université de Lille	examinatrice
M. DAUNAY Bertrand, Professeur des Universités, Université de Lille	examineur
M. PIOT Thierry Professeur des Universités, Université de Caen Normandie	examineur
Mme BOIRON Véronique, Maitresse de conférences, Université de Bordeaux	co-directrice
Mme JAUBERT Martine, Professeure des Universités émérite, Université de Bordeaux	directrice

L'usage de la main a permis que la bouche soit libre et puisse dire les mots que la pensée invente, sinon, elle aurait dû continuer bêtement à mordre, à saisir, à porter. Aux gestes qui transforment le monde ou le conquièrent correspondent ainsi des gestes intérieurs qui travaillent le souffle, le rythment, le modulent pour qu'il réfléchisse les effets de nos actions et de nos relations. Tout cela très sommairement dit, dans l'étonnement toujours de sentir la langue sculpter de petits morceaux d'air sans qu'il soit possible d'observer son mouvement ni d'où monte cet élan. Il y a derrière notre visage un au-delà qui n'a pourtant, que la profondeur de notre corps, mais l'univers tout entier peut y tenir dans ses états passé, présent et même à venir. Ce processus d'expansion interne à l'infini vient de la capacité d'accumulation que nous donnent les gestes verbaux : notre expérience, elle aussi, contient un au-delà qui élargit les limites de notre vie aux dimensions de l'humanité.

Bernard Noël, *L'outrage aux mots*

Je remercie

Véronique Boiron pour l'enthousiasme énergique avec lequel elle m'a amenée à m'engager dans la recherche ;

Martine Jaubert qui a soutenu ce projet et volontiers accepté de le diriger ;

Ces directrices m'ont accompagnée avec attention et vigilance dans sa réalisation, m'aidant à le circonscrire, le mettre en œuvre et l'achever ;

Les fondements de leur démarche pour l'analyse et le raisonnement scientifique en sciences humaines ne me quitteront pas ;

Les collègues du Lab-E3D qui, pendant les séminaires de présentation du travail en cours, ont apporté un fructueux questionnement extérieur

Anne Leclaire-Halté et Emmanuelle Canut pour l'intérêt, les questionnements et les encouragements qui ont composé les séances de comités de suivi ;

Les parents des 52 enfants de ce corpus qui se sont engagés dans l'expérience des rappels de récit, livrant dans les enregistrements qu'ils m'ont confiés, des fragments de leur vie familiale et un inépuisable gisement de matière première : la parole et la gestuelle de leurs enfants ;

Ces enfants m'ont fondamentalement aidée à commencer à cerner le fonctionnement d'une communauté de lecteurs ;

Les deux ATSEM, Nathalie Duris et Anne Joussain, qui ont permis que le recueil de données puisse se réaliser en classe ;

Céline Grancher et Christine Dupin, véritables camarades de recherche ;

Marie-Aude Murail et Pascal-Henri Keller pour les paroles déterminantes qu'ils m'ont adressées à des moments nodaux de ma jeunesse ;

Bruno Frégeac, ami du métier, porteur d'une réflexivité conviviale et sans lequel je n'aurais, sans doute, jamais emprunté le chemin qui m'a menée à cette thèse ;

Ma sœur, Noémie, pour le choix qu'elle a fait de vivre sa passion pour les langues et cultures étrangères en parcourant le monde avec un instinct sûr - et surtout pas à l'université ;

Mon frère, Ivan, pour ses encouragements réguliers, son intérêt pour la recherche qu'il met, pour sa part, en œuvre en travaillant la matière et les lignes ; sa présence pendant les ultimes jours de rédaction a été un très heureux et précieux concours de circonstances ;

Mes parents - que l'école n'a jamais valorisés, pour la façon dont ils nous ont présenté le monde, la place joyeuse et lyrique qu'ils ont accordée au langage, aux œuvres et aux autres ;

Flavie, pour les respirations, les espaces matériels et immatériels qu'elle a créés et entretenus pour que ce travail puisse se faire.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION¹

Les élèves sont désignés par les trois premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués lors de l'anonymisation ; ces lettres sont indiquées en capitales d'imprimerie. Exemples : ROM (Romain) ; SAR (Sarah) ; YAS (Yasmina) ; VIN (Vincent). Lorsque les prénoms des élèves comportent jusqu'à quatre lettres, ils sont indiqués en entier. Exemples : NOËL, NORA, ENZO.

Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ÉLV (pour élève) ÉLVS (pour élèves) au début de l'énoncé. Exemple : 82. ÉLV :-- il l'appelle / Papa Ours

Le prénom d'un élève en caractères gras indique que ses productions langagières seront particulièrement étudiées dans la thèse.

Les interventions de l'enseignante sont indiquées par la lettre M.

Ces lettres sont précédées du numéro de tour de parole. Exemple : 27. M, 350. ENZO.

:-- indiquent le début d'un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le locuteur. Exemple : 124. NORA :-- et après i'y a /i' y a un aut' bébé aussi

! marque une intonation montante de type exclamatif.

? marque une intonation montante de type interrogatif.

L'absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.

[] indiquent une transcription phonétique.

LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité.

mots soulignés : indiquent le passage d'un texte lu par l'adulte. Exemple : M :-- (*dp8*) alors / je dis / au revoir Maman !

(*en italique*) correspond aux indications non verbales. Exemple : 90.VIN :-- (*se levant brièvement et pointant le lit du Loup*) celui qui est comme ça / c'est pour le Loup

(entre parenthèses) correspond à la transcription orthographique quand elle peut s'avérer indispensable à la compréhension.

/ ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé).

: ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes. Exemple : la Sorciè:::re !

= marque la fin d'un énoncé auto interrompu.

marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe. Exemple : 78. LOR :-- i' restent / chez Nounou !

XXX marque un énoncé incompréhensible.

} une accolade signale des chevauchements de parole.

92. Noël : -- regarde Maîtresse ! un énoncé de couleur grise signale l'intervention d'un interlocuteur ou adressée à un interlocuteur dont la participation à la séance enregistrée n'est pas prévue.

dp renvoie à la double-page de l'album à propos duquel se déroulent les énoncés. Exemple : *dp5*

dp5g renvoie à la page de gauche de la double-page de l'album à propos duquel se déroulent les énoncés (*vs dp5d*)

dpB renvoie à la double page de couleur bleue unie que l'on trouve au début et à la fin de l'album

dpT renvoie à la double-page rappelant le titre de l'album

¹ Pour rédiger ces conventions, nous nous sommes appuyées sur un document de l'Université Paris 5 diffusé à l'IUFM de Bordeaux par Véronique Boiron en 2012.

Abréviations fréquentes

ALA : *Au lit les affreux !*

AR : *Au revoir !*

BNPOB : *Bonne nuit petit ours brun*

CL : Couverture du livre

dp : Double-page

dpB : Double-page unie de couleur bleue

dpBi : Double-page bleue comportant une illustration

dpF : Double-page, volet-porte fermé

dpOuv. : Double-page, volet-porte ouvert

dpT : Double-page comportant le titre

IL : Intervention langagière

ILÉ : Intervention langagière d'élève

ILM : Intervention langagière du maître

ILP : Intervention langagière paraverbale

ILV : Intervention langagière verbale

LME : Longueur moyenne des énoncés

LO : Lecture oralisée

POB : *Petit ours brun*

PP : Petit parleur

PS : Petite section de maternelle

S1 : Séance 1 (séance de découverte)

S2 : Séance 2 (séance du « personnel »)

S3 : Séance 3 (séance d'explicitation)

S4 : Séance 4 (lecture en groupe classe)

TGP : Très grand parleur

TPP : Très petit parleur

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : CHOIX THÉORIQUES.....	11
1. Éléments pour mieux cerner le développement du jeune enfant.....	11
1.1. Un être « génétiquement social »	11
1.2. Intérêts et limites d'une approche constructiviste du développement.....	12
1.3. Une approche socio-constructiviste du développement.....	16
2. Un développement de l'enfant fondé sur l'interaction	19
2.1. Des interactions en contexte.....	19
2.2. Construction de significations au sein du contexte d'interactions.....	21
3. Le langage, un outil privilégié pour les apprentissages scolaires	24
3.1. L'acquisition sociale du langage.....	24
3.2. Langage et activité langagière	30
3.2.1. Le langage.....	30
3.2.2. L'activité langagière, comme activité de construction de des significations des interactions	32
4. Le récit comme un type de discours	34
4.1. Le récit, un type de discours organisant l'expérience	37
4.2. Le récit de fiction, un multiplicateur d'expériences	39
5. Le contexte et le langage scolaires en PS.....	42
5.1. Le contexte scolaire	42
5.1.1. Des apprentissages formels.....	43
5.1.2. Des attentes cognitives et langagières	45
5.2. Le langage à l'école, outil de construction des savoirs.....	46
5.2.1. L'étayage de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage	47
5.2.2. Le langage, instrument de coopération sociale	49
5.2.3. Un outil de mise à distance des objets.....	51
6. L'enseignement de la compréhension d'album fictionnel.....	53
6.1. La lecture littéraire, un récent objet d'enseignement	53
6.1.1. Le processus transactionnel	56
6.1.2. Cinq modalités de transaction littéraire pour les élèves de maternelle.....	57
6.2. Le médium album	59
6.2.1. La lecture d'image, un enjeu d'apprentissage.....	60
6.2.2. Le rapport texte - image dans l'album.....	61
6.3. La scolarisation de l'album	62
6.4. La médiation textuelle en PS.....	65
6.4.1. Les caractéristiques du choix du support en PS.....	65
6.4.2. Les modalités d'interactions langagières au sein de la classe.....	66
6.4.3. Une expérience scolaire de lecture d'albums fictionnels	68
6.5. Lecture d'album et enjeux de préparation à l'apprentissage de l'écrit.....	70
6.6. Le rappel de récit, une reprise de l'album	73
7. Une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels	76
7.1. Une communauté où se pratiquent et se construisent de pratiques langagières autour de l'album	76
7.1.1. La communauté discursive scolaire.....	77
7.1.2. Des pratiques langagières disciplinaires scolaires.....	79
7.1.3. Une communauté discursive scolaire d'un domaine d'apprentissage en PS	81
7.2. Des modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'album fictionnels en PS.....	83
7.2.1. Des usages de l'album	83
7.2.2. La compréhension de l'histoire	85

7.2.2.1 L'enseignement de la compréhension de l'histoire	86
7.2.2.2 Enseignement et apprentissage de la compréhension : la construction collective de significations	87
7.2.3. Les savoirs sur l'écrit.....	91
7.2.4. Le mode interactionnel de l'enfant, en situation de rappel de récit, avec son auditoire.....	94
CHAPITRE II :.....	98
ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	98
1. Les albums.....	100
1.1 Une perspective de difficulté croissante	100
1.2 Les critères de choix	101
1.3 Les caractéristiques du lien texte-image	103
1.4 L'album <i>Au revoir !</i>	105
1.4.1 Caractéristiques du texte	106
1.4.2 Caractéristiques des images.....	108
1.4.3 Caractéristiques du lien texte-image.....	109
1.5 L'album <i>Bonne nuit Petit Ours Brun !</i>	110
1.5.1 Caractéristiques du texte	111
1.5.2 Caractéristiques des illustrations	112
1.5.3 Caractéristiques du lien texte-illustration.....	113
1.6 L'album <i>Au lit, les affreux !</i>	114
1.6.1 Caractéristiques du texte	114
1.6.2 Caractéristiques des images.....	115
1.6.3 Caractéristiques du lien texte-image.....	116
2. Cadre institutionnel de la recherche.....	118
2.1 Le programme d'enseignement de l'école maternelle (2015).....	118
2.1.1 Modalités spécifiques d'accueil et d'apprentissage.....	118
2.1.2 L'enseignement de la compréhension d'un album.....	119
2.2 Les ressources d'accompagnement.....	120
2.2.1 Le « Texte de cadrage ».....	121
2.2.2 « Les ouvrages pour la classe ».....	126
2.2.3 « Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires ».....	128
2.2.4 « La compréhension des récits de fiction : apprentissage et enseignement ».....	132
2.3 Les recommandations pédagogiques (2019).....	134
3. Les caractéristiques du terrain de recherche	135
3.1 Des élèves de petite section.....	135
3.2 Deux classes de petite section.....	136
3.2.1 Présentation de la Classe A et de quelques caractéristiques du langage des élèves	136
3.2.2 Présentation de la Classe B et de quelques caractéristiques du langage des élèves	141
3.3 La constitution des groupes de lecture.....	148
3.4 Présentation de l'enseignante	151
3.5 Une approche sémiotique de la lecture d'album	157
3.5.1 La phase de lecture oralisée	159
3.5.2 La phase de discussion	162
3.5.3 Le rappel de récit	165
3.6 Les séances.....	168
3.6.1 Séance 1 ou séance de découverte.....	171

3.6.2	Séance 2 ou séance du « personnel ».....	173
3.6.3	Séance 3 ou séance « d'explicitation »	175
3.6.4	Séance 4 ou lecture en groupe classe	179
3.6.5	Relecture individuelle.....	179
3.6.6	Rappel de récit	180
4.	Le contexte du recueil de données	181
4.1	L'enregistrement vidéo.....	182
4.2	L'enregistrement audio.....	182
4.3	L'organisation spatiale des séances de classe.....	183
4.3.1	Modalités « groupe de lecture »	183
4.3.2	Modalités « groupe classe »	183
4.4	L'enregistrement des rappels de récit.....	184
4.5	Sélection de données	184
4.5.1	Séances de classe.....	187
4.5.2	Rappels de récit.....	187
4.6	Transcription.....	189
4.6.1	Transcription des séances de classe	190
4.6.2	Transcription des rappels de récit.....	190
4.6.3	Conventions de transcription	191
5.	Les outils d'analyse :	191
5.1	H1 : Activité langagière et diversité des modes de participation à la découverte de l'album	191
5.1.1	Le corpus.....	192
5.1.2	Les outils d'analyse	192
5.1.2.1	Analyse quantitative	192
5.1.2.1	Analyse qualitative.....	199
5.2	H2 : Appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums	205
5.2.1	Le corpus.....	205
5.2.2	Les outils d'analyse	205
5.3	H3 : Ébauche d'une activité de lecteur d'albums en milieu extrascolaire.....	208
5.3.1	Le corpus.....	208
5.3.2	Les outils d'analyse	209
5.3.2.1	Analyse quantitative	209
5.3.2.2	Analyse qualitative des rappels de récit	210
CHAPITRE III : L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE D'ÉLÈVES DE PS À PROPOS DE LECTURES D'ALBUMS.....		217
1.	Hypothèse 1 : l'activité langagière repérable (verbale et paraverbale) des élèves signale différentes manières de participer à la construction collective de significations lors de l'activité de lecture d'album fictionnel en classe.....	217
1.1.	Analyse des données quantitatives relatives à l'activité langagière en S1	218
1.1.1	Durée des séances.....	218
1.1.1.1	Analyse diachronique	218
1.1.1.2	Analyse synchronique	220
1.1.2	Nombre d'interventions langagières (IL) par séance	221
1.1.2.1	Analyse diachronique	222
1.1.2.2	Analyse synchronique	222
1.1.3	Proportion d'intervention langagière maître (ILM) / élève (ILÉ).....	224
1.1.3.1	Analyse diachronique	225
1.1.3.2	Analyse synchronique	227

1.1.4	Proportion d'interventions langagières paraverbales (ILP) / interventions langagières verbales (ILV).....	228
1.1.4.1	Analyse diachronique	230
1.1.4.2	Analyse synchronique	232
1.1.5	Proportion d'intervention langagière verbale (ILV) référant à l'album ou à la situation de lecture d'album	235
1.1.5.1	Analyse diachronique	236
1.1.5.2	Analyse synchronique	238
1.1.6	Longueur moyenne des énoncés (LME).....	241
1.1.6.1	Analyse diachronique	242
1.1.6.2	Analyse synchronique	244
1.1.7	Conclusions intermédiaires.....	245
1.2	Analyse de données qualitatives.....	248
1.2.1	Phase de LO : quels signes mettent les élèves en activité langagière ?.....	248
1.2.1.1	Sources simples.....	249
1.2.1.2	Sources composées	251
1.2.2	Phase de LO : activité langagière des élèves.....	257
1.2.2.1	Observations générales.....	257
1.2.2.2	Les transactions.....	259
1.2.2.3	Les interventions langagières référant à la situation scolaire de lecture d'album	270
1.2.2.4	Conclusion intermédiaire.....	271
1.2.3	Phase de discussion, groupe de TPP : signes mettant en langage et activité langagière	274
1.2.3.1	Signes mettant en langage lors de la phase de discussion.....	274
1.2.3.2	L'activité langagière des élèves lors de la phase de discussion.....	279
1.2.3.3	Bilan des caractéristiques du groupe de TPP lors des séances de découverte (S1) 287	
1.2.4	Phase de discussion, groupe de PP : signes mettant en langage et activité langagière	289
1.2.4.1	Signes mettant en langage lors de la phase de discussion.....	289
1.2.4.2	Activité langagière lors de la phase de discussion	293
1.2.4.3	Bilan des caractéristiques du groupe de PP lors des séances de découverte (S1) 301	
1.2.5	Phase de discussion, groupe de TGP : signes mettant en langage et activité langagière	302
1.2.5.1	Signes mettant en langage lors de la phase de discussion.....	302
1.1.5.2	Activité langagière lors de la phase de discussion	309
1.2.5.3	Bilan des caractéristiques du groupe de TGP lors des séances de découverte (S1) 316	
1.3	Conclusion.....	318
2.	Hypothèse 2 : l'activité langagière au fil des albums montre-t-elle une appropriation de modes d'agir-parler-penser signalant l'émergence d'une communauté discursive de lecteurs d'albums fictionnels ?	319
2.1.	Le groupe de TPP	320
2.1.1	Analyse quantitative de S2 et S3.....	320
2.1.2	Analyse qualitative de S2 et S3	323
2.1.2.1	Phase de LO.....	323
2.1.2.2	Phase de discussion.....	333
2.1.3	Conclusions intermédiaires.....	353

2.2. Le groupe de PP.....	356
2.2.1 Analyse quantitative	356
2.2.1 Analyse qualitative.....	359
2.2.1.1 Phase de LO.....	359
2.2.1.2 Phase de discussion.....	369
2.2.1. Conclusions intermédiaires.....	396
2.3. Le groupe de TGP.....	399
2.3.1 Analyse quantitative	399
2.3.2 Analyse qualitative.....	402
2.3.2.1 Phase de LO.....	402
2.3.2.2 Phase de discussion.....	411
2.3.3 Conclusions intermédiaires.....	442
2.4. La séance 4, en groupe classe.....	444
2.4.1 Analyse des données quantitatives.....	444
2.4.2 Analyse qualitative.....	451
2.4.2.1 Phase de lecture oralisée.....	451
2.4.3 Conclusions intermédiaires.....	473
2.5. Conclusion.....	474
3. Hypothèse 3 : le travail d'apprentissage de la lecture d'album – au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire.....	483
3.1. Analyse quantitative	484
3.2.1. Données générales.....	484
3.2.2. Données individuelles du rappel de récit de six élèves.....	488
3.2. Analyse qualitative.....	492
3.2.1 Les six élèves dont les rappels de récit sont étudiés.....	492
3.2.1.1 Deux élèves du groupe de TPP : Émilie et Enzo	493
3.2.1.2 Deux élèves du groupe de PP : Mossa et Sarah.....	495
3.2.1.3 Deux élèves du groupe de TGP : Félix et Maxime.....	496
3.2.2. « Spectre » de l'activité langagière lors des rappels de récits.....	499
3.2.2.1 « Spectre » de l'activité langagière de chaque élève.....	500
3.2.2.2 Synthèse	504
3.2.3 Analyse de l'activité langagière des élèves lors des rappels de récit.....	506
3.2.3.1. Les usages de l'album.....	507
3.2.3.2 La compréhension de l'histoire	508
3.2.3.3 La découverte du fonctionnement de l'écrit.....	516
3.2.3.4 Les interactions avec l'auditoire.....	518
3.2.3.2 Synthèse	524
3.3 Conclusion.....	529
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	532
BIBLIOGRAPHIE	549
INDEX DES AUTEURS	563
Table des figures.....	566
Table des tableaux	566
ANNEXES.....	569
Annexe 1 : Synthèse des données.....	570
Annexe II : AR - TPP	572
<i>Au revoir</i> - S1 - TPP, Classe B – Novembre 2016.....	572
<i>Au revoir</i> - S2 - TPP, Classe B – Novembre 2016	577
<i>Au revoir</i> - S3 - TPP, Classe B - Novembre 2016.....	586

<i>Au revoir</i> – S4 - Classe B – Novembre 2016	595
Annexe III : BNPOB - TPP	608
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> - S1 - TPP, Classe B – Mars 2017	608
<i>Bonne nuit POB</i> – S2 - TPP, Classe B – Mars 2017.....	615
<i>Bonne nuit POB</i> – S3 - TPP, Classe B – Mars 2017.....	624
<i>Bonne nuit POB</i> – S4 - Classe B - mars 2017.....	636
Annexe IV : ALA – TPP.....	652
<i>Au lit, les affreux</i> - S1 - TPP, Classe B – Juin 2017	652
<i>Au lit, les affreux</i> – S2 - TPP, Classe B – Juin 2017	661
<i>Au lit, les affreux</i> – S3 - TPP, Classe B – Juin 2017	673
<i>Au lit, les affreux</i> – S4 - Classe B - Juin 2017	685
Annexe V : AR – PP	695
<i>Au revoir</i> - S1 - PP, Classe B – Novembre 2016	695
<i>Au revoir</i> – S2 - PP, Classe B – Novembre 2016.....	700
<i>Au revoir</i> – S3 - PP, Classe B – Novembre 2016.....	708
<i>Au revoir</i> – S4 - Classe B – Novembre 2016	718
Annexe VI : BNPOB – PP.....	720
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> - S1 - PP, Classe B – Mars 2017	720
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> – S2 - PP, Classe B – Mars 2017.....	726
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> – S3 - PP, Classe B – Mars 2017.....	738
<i>Bonne nuit POB</i> – S4 - Classe B - mars 2017.....	747
Annexe VII : ALA - PP.....	748
<i>Au lit, les affreux</i> - S1 - PP, Classe B – Juin 2017	748
<i>Au lit, les affreux</i> – S2 - PP, Classe B – Juin 2017.....	755
<i>Au lit, les affreux</i> – S3 - PP, Classe B – Juin 2017.....	764
<i>Au lit, les affreux</i> – S4 - Classe B - Juin 2017	777
Annexe VIII : AR - TGP.....	778
<i>Au revoir</i> – S1 - TGP, Classe A – Novembre 2015.....	778
<i>Au revoir</i> – S2 - TGP, Classe A – Novembre 2015.....	784
<i>Au revoir</i> – S3 - TGP, Classe A – Novembre 2015.....	793
<i>Au revoir</i> – S4 - Classe A – Novembre 2015.....	802
Annexe IX : BNPOB – TGP	815
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> - S1 - TGP, Classe A – Mars 2016.....	815
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> – S2 - TGP, Classe A – Mars 2016.....	820
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> – S3 - TGP, Classe A – Mars 2016.....	828
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun (POB)</i> – S4 - Classe A – Mars 2016.....	833
Annexe X : ALA-TGP	841
<i>Au lit, les affreux</i> - S1 - TGP, Classe A - Juin 2016	841
<i>Au lit, les affreux</i> – S2 - TGP, Classe A - Juin 2016.....	847
<i>Au lit, les affreux</i> – S3 - TGP, Classe A - Juin 2016.....	857
<i>Au lit, les affreux</i> – S4 - Classe A, Juin 2016.....	865
Annexe XI : Données quantitatives des séances de classe.....	879
Annexe XII : Répertoire des signes mettant en langage lors de la phase de lecture oralisée - (S1) 887	
<i>Au revoir !</i>	887
<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i>	888
<i>Au lit, les affreux !</i>	889
ANNEXE XIII : Répertoire de l'activité langagière lors de la phase de LO – S1	891
<i>Au revoir !</i>	891
<i>Bonne nuit, Petit Ours brun !</i>	892

<i>Au lit, les affreux !</i>	893
Annexe XIV : Répertoire des signes mettant en langage lors de la phase de LO	896
<i>Au revoir</i> – S2 et S3 - TPP	896
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun</i> – S2 et S3 - TPP	898
<i>Au lit les affreux</i> – S2 et S3 - TPP	900
<i>Au revoir</i> – S2 et S3 - PP	902
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun</i> – S2 et S3 - PP	904
<i>Au lit les affreux</i> – S2 et S3 - PP	906
<i>Au revoir</i> – S2 et S3 - TGP	908
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun</i> – S2 et S3 - TGP	910
Annexe XV : Répertoire de l'activité langagière lors de la phase de LO	913
<i>Au revoir !</i> - S2 et S3 – TPP	913
<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i> - S2 et S3 – TPP	915
<i>Au lit, les affreux !</i> - S2 et S3 – TPP	917
<i>Au revoir !</i> - S2 et S3 – PP	919
<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i> - S2 et S3 – PP	921
<i>Au lit, les affreux !</i> - S2 et S3 – PP	923
<i>Au revoir !</i> - S2 et S3 – TGP	925
<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i> - S2 et S3 – TGP	927
<i>Au lit, les affreux !</i> - S2 et S3 – TGP	928
Annexe XVII : Rappels de récit	930
Émilie (2 ; 11) fait le récit d' <i>Au revoir</i>	930
Émilie (3 ; 2) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i> ,	932
Émilie (3 ; 5) fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i> ,	934
Enzo (3 ; 0) fait le récit d' <i>Au revoir</i>	936
Enzo (3 ; 4) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i> ,	937
Enzo (3 ; 7) fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i>	939
Mossa (3 ; 3) fait le récit d' <i>Au revoir</i>	941
Mossa (3 ; 6) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i>	942
Mossa (3 ; 9 mois) fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i>	943
Sarah (2 ; 6) fait le récit d' <i>Au revoir</i>	944
Sarah (2 ; 9) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i>	946
Sarah (3 ; 0) fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i>	948
Félix (3 ; 5) fait le récit d' <i>Au revoir !</i>	950
Félix (3 ; 9) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i> ,	951
Félix (3 ; 11) fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i> ,	954
Maxime (3 ; 10) fait le récit d' <i>Au revoir</i>	957
Maxime (4 ; 2) fait le récit de <i>Bonne nuit POB</i>	961
Maxime (4 ; 4), fait le récit d' <i>Au lit les affreux</i>	963
Annexe XVII : « Spectre » de l'activité langagière des rappels de récit	966
Rappel de récit d'Émilie - AR	966
Annexe XVIII : Données quantitatives des rappels de récit	996
Annexe XIX : Analyse individuelle des rappels de récit de six élèves	1001
1. ÉMILIE	1001
2. ENZO	1005
3. MOSSA	1012
4. SARAH	1016
5. FÉLIX	1024
6. MAXIME	1029
Annexe XX : Plans et photos	1039

Annexe XXI : Exemple de rotation des groupes	1044
Annexe XXII : Exemple de document de travail de comptage de mots	1045
Annexe XXIII : Tapuscrit des trois albums	1046

INTRODUCTION

Au printemps 2017, un collectif de professionnels de santé de la petite enfance fait paraître, dans un grand quotidien national², une tribune faisant état de « retard de langage et de développement » d'un nombre significatif de jeunes enfants « en dehors de toute déficience neurologique ». Le diagnostic, réalisé auprès d'enfants de milieux sociaux et d'origines culturelles divers, met en cause l'usage des écrans dans la vie quotidienne : « captés ou sans cesse interrompus par les écrans, parents et bébé ne peuvent plus assez se regarder et construire leur relation [...] d'échanges humains suffisamment continus. ». Ce constat fait écho à la rupture anthropologique, à la rupture de transmission que signalent Rey *et al.* (2013) dans l'organisation de la temporalité et des pratiques culturelles familiales. Celles-ci transforment le « temps disponible pour les transmissions langagières orales patrimoniales : les activités langagières ritualisées comme les contes, les épopées, les histoires sont remplacées par d'autres activités, notamment visuelles, ne créant pas de situations co-énonciatives. » (p.60)

Il ne s'agit bien sûr pas, dans l'étude sur la lecture d'album que nous proposons, de mettre grossièrement en concurrence l'écran et le livre, mais plutôt de situer le livre pour enfant comme un medium dont les caractéristiques peuvent doublement favoriser cette fondamentale nécessité *d'échanges humains*³ : non seulement parce que le jeune enfant ne peut l'utiliser pleinement en autonomie - c'est au cœur d'une situation *co-énonciative*⁴, aux côtés d'un adulte ou d'un pair plus âgé, lecteur, qu'il en découvre le contenu, mais aussi parce que ce contenu traite, la plupart du temps, de relations humaines, en fournissant une mise en mots des expériences de personnages.

² « La surexposition des jeunes enfants aux écrans est un enjeu majeur de santé publique ». *Le Monde*. 31.05.2017. Signataires : Dr Anne Lise Ducanda, Dr Isabelle Terrasse & al. Membres du collectif A.L.E.R.T.E (Association pour L'Éducation à la Réduction du Temps devant les Écrans.)

³ Terme emprunté aux auteurs de l'article référencé dans la note de page n°2.

⁴ Terme emprunté à Rey, Gomila et Romain (2013).

À cet enjeu de santé publique⁵, qui interroge le développement psychologique, social, cognitif et langagier d'enfants de demain, nous proposons d'approfondir, avec Bronckart⁶ (2001), la contribution que la didactique⁷ peut apporter.

En 2012, dans le cadre de notre mémoire de Master (Lassère-Totchilkiné, 2012) nous avons mis à l'étude un aspect de notre métier d'enseignante, en nous intéressant, à l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'album de littérature jeunesse. Les nouvelles questions que ce travail a fait émerger mais aussi celles posées par certains enseignants en formation⁸ ainsi que la perspective de *rupture anthropologique*⁹ que peut produire le développement exponentiel des nouvelles technologies dans le quotidien de nos élèves nous ont engagée à le prolonger sous la forme de la présente recherche. Dans la continuité du mémoire de Master, notre thèse s'intéresse à l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures, non plus d'un seul, mais de trois albums fictionnels, permettant d'apprécier l'évolution de cette activité langagière au fil de l'année scolaire.

Avant l'entrée à l'école maternelle, certains enfants expérimentent, dans leur milieu familial, des pratiques de lecture de livre illustré destiné à la jeunesse, avec leur parentèle. S'ils ont aussi grandi en crèche ou auprès d'une assistante maternelle, ils se sont familiarisés avec une pratique de lecture partagée conduite par un adulte lisant à un petit groupe de pairs. À l'école maternelle, l'hétérogénéité de ces premières

⁵ Terme emprunté aux auteurs de l'article référencé dans la note de page n°2.

⁶ Nous faisons ici référence à l'un de ses articles qui fonde selon nous l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage dans laquelle nous situons ce travail de recherche : « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures ».

⁷ Nous proposons la définition qu'en donne *le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2010) « Les didactiques sont les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. »

⁸ Nous pouvons évoquer un épisode survenu lors d'une visite, dans sa classe de petite section, d'une professeure enseignante stagiaire (PES), en Octobre 2014. Un élève, voyant l'illustration de la dernière double-page de *Lapin bisou* (Jadoul É., 2005.) s'était exclamé « moi aussi, dans ma chambre il y a des étoiles ! ». Ce à quoi l'enseignante lui répondit : « - là, on ne parle pas de toi, on parle du livre », avant de poursuivre en posant des questions de compréhension. Lorsque, au terme de la demi-journée de visite, nous avons reparlé avec l'enseignante de sa réplique sans appel à l'intervention de son jeune élève, elle a confié avoir réagi ainsi à contrecœur, mais parce qu'elle l'avait vu faire par une enseignante expérimentée de petite section.

⁹ Terme emprunté à Rey, Gomila, Romain (2013).

expériences de lecteur rencontre la découverte des caractéristiques de l'activité de lecture dans un contexte scolaire.

Au cours de la lecture à voix haute que réalise l'enseignant, il arrive que ces tout jeunes élèves¹⁰, encore peu familiarisés avec les usages scolaires, s'expriment, donnant ainsi à voir et à entendre à l'observateur de ces moments de lecture, de multiples aspects de leur activité langagière. Ce qu'ils disent, reprennent, questionnent ou reproduisent renseigne sur ce que la lecture oralisée du récit leur donne à agir-parler-penser. L'école maternelle a pu être considérée comme le lieu où l'enfant « se parle sur le livre au lieu de parler du livre » (Tauveron, 2009 : 55), mais si l'on considère la place du récit dans la culture, dans la construction identitaire et sociale (Bruner, 1991, 2002, Bonnafé, 1994, 1996 ou Petit, 2014) et le fait que la vie de lecteur démarre dès l'époque où des histoires lui sont racontées ou lues (De Croix et Dufays, 2004), il semble utile de poursuivre la réflexion sur les modalités d'accompagnement de l'élève, dès les premiers mois de la scolarité, en vue de l'appropriation de cet objet d'enseignement qu'est le livre portant une histoire illustrée ou assortie d'images¹¹ : l'album fictionnel. C'est un objet au cœur duquel, la plupart du temps, l'expérience humaine est mise en scène selon un scénario qui peut amener chacun à s'exprimer, à entreprendre un va et vient entre singularité et altérité¹². De plus, au moment où le jeune enfant entre à l'école, confié à des adultes – principalement enseignants et ATSEM¹³ – qui vont s'employer à lui enseigner la compréhension des règles qui organisent le monde, la vie scolaire et sociale, l'album fictionnel, va, lui, proposer un univers de fiction, un univers dans lequel les règles du monde ordinaire ne fonctionnent pas nécessairement et qui sollicite l'imagination

¹⁰ Nous utilisons le terme d'« élève » pour désigner ces jeunes enfants dont l'activité est étudiée dans un contexte scolaire (séances de classe) ou de demande scolaire (rappel de récit).

¹¹ Nous reviendrons sur la distinction illustrations – images dans la partie méthodologique (cf. Chapitre 2).

¹² Nous faisons ici référence à la dialectique identité/altérité qu'évoque par exemple Jouve (2004) dans « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR. 105-114. L'auteur interroge, en l'illustrant par l'exemple de l'étude d'un extrait de *L'assommoir* (Zola) avec des collégiens : « [n]est-ce pas en effet, pour les pédagogues, une chance extraordinaire que la lecture soit non seulement ouverture sur l'altérité mais, aussi, exploration, voire construction, de sa propre identité ? ». Notre travail s'intéressant à de jeunes enfants (3-4 ans), nous privilégions le terme de singularité à celui d'identité.

¹³ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

et interprétation : les animaux ou les véhicules peuvent parler, les cauchemars peuvent pleurer, la colère peut se matérialiser et s'animer, l'éclosion d'un œuf de dinosaure peut bloquer la circulation routière¹⁴... Mais l'album fictionnel, tout en offrant cet espace d'expansion des possibles, est aussi un objet culturel dont les élèves vont apprendre à découvrir des caractéristiques et des usages.

Se pose alors la question des conditions à cette acculturation dans le cadre de l'école.

Comment des modalités d'interactions langagières scolaires - enseignant·e - élèves et entre élèves - à propos de lectures d'albums fictionnels, mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif didactique d'enseignement de la compréhension, peuvent-elles contribuer à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser propres à une communauté discursive scolaire de lecteur d'albums fictionnels ?

Nous avons alors établi un dispositif d'enseignement de la compréhension, mis en œuvre deux années scolaires consécutives¹⁵, dans deux classes de petite section de maternelle, la plupart du temps dans un contexte d'atelier réunissant, à trois reprises au cours d'une année scolaire, l'enseignante et un petit nombre d'élèves de même niveau de participation à la conversation scolaire¹⁶ à propos d'un album fictionnel¹⁷. Cette thèse étudie les transcriptions des échanges langagiers de ces séances de classe dans la perspective de caractériser l'activité langagière des élèves et d'identifier ce qu'elle révèle de leur activité de lecteur que nous considérons en termes de modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire d'albums fictionnels.

¹⁴ Nous évoquons ici respectivement *Petit avion* (Gay, 1982), *Il y a un cauchemar dans mon placard* (Mayer, 1968), *Grosse colère* (d'Allancé, 2000) et *Pourquoi ça n'avance pas ?* (Ohmura, 2015)

¹⁵ 2015-2016 et 2016-2017.

¹⁶ Cette notion est empruntée à Florin (1991). Nous expliquerons la constitution de ces groupes dans la partie méthodologique.

¹⁷ L'étude porte sur 3 albums différents - (*Au revoir !* (Ashbé, 1998), *Bonne nuit Petit Ours Brun !* (Bour et Aubinais, 1998) et *Au lit les affreux !* (Bonnameau, 2009), dont nous détaillerons la présentation dans la partie méthodologique.

Nous proposons d'expliciter notre problématique en en reprenant, à rebours, les différents termes et d'annoncer ainsi les positionnements théoriques¹⁸ et institutionnels qui organisent cette étude.

Elle s'intéresse à des lecteurs d'albums fictionnels qui, malgré leur jeune âge et leur méconnaissance du principe alphabétique, mobilisent leur attention, engagent leurs interventions verbales ou gestuelles à propos de ce médium constitué de langue écrite et d'illustrations ou d'images qui portent conjointement un récit de fiction.

Ces lecteurs d'albums font partie d'une classe qui réunit les enfants d'une même classe d'âge, sous la responsabilité d'adultes organisant leurs activités autour de rituels, d'événements partagés, d'objets et d'objectifs communs – ces caractéristiques générales sont celle d'une communauté.

Pour réaliser des activités partagées, les membres d'une communauté s'approprient les valeurs, les savoirs, les modalités de fonctionnement en dépôt dans la culture de la communauté et les mettent à l'épreuve au cours de l'activité. Ainsi, les manières d'agir, de dire, de prouver, sont négociées, discutées, argumentées développant de ce fait des modes d'agir-parler-penser indispensables au partage et au déroulement de son activité. Cette communauté est donc discursive.

La communauté discursive qu'est la classe est l'une des unités de l'ensemble que constitue une école donnée. Elle s'inscrit dans le contexte scolaire, organisé par l'institution nationale ayant la charge de l'enseignement d'une sélection de connaissances, d'œuvres et de savoir-faire élaborés par la communauté humaine.

Cette communauté discursive est donc scolaire.

Les contenus scolaires s'organisent en disciplines (en élémentaire et au-delà) et en domaines d'apprentissage (en maternelle) en référence à des secteurs d'activité humaine déterminés (biologie, sport, géographie, littérature, arts visuels...). Une communauté discursive scolaire est donc aussi disciplinaire. Dans le cadre de cette thèse, nous proposons que la sphère d'activité de référence soit essentiellement composée de littérature mais aussi d'un aspect des arts visuels, en raison du rôle des images ou illustrations de l'album. C'est donc l'appropriation de modes d'agir-

¹⁸ Les travaux auxquels nous nous référons pour expliciter notre problématique seront présentés dans la partie théorique qui suit cette introduction.

parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels que nous étudions.

L'appropriation de modes d'agir-parler-penser relève d'un enseignement qui se réalise, en grande partie, par la mise en œuvre de dispositifs didactiques. Les apprentissages scolaires à l'école maternelle sont principalement déterminés par les modalités d'échanges langagiers (verbaux et paraverbaux) qui permettent à chacun des membres de la communauté d'une classe - élèves et enseignant - d'œuvrer à l'identification des caractéristiques « pertinentes » des objets mis à l'étude et à la construction collective de leurs significations et de leurs usages.

Les modalités d'interactions langagières à propos de lectures mises en œuvre dans cette étude prennent principalement deux formes : des séances de lecture d'album en classe et des rappels de récit réalisés par l'enfant, à son domicile.

Nous nous intéressons à l'activité langagière de l'élève lors des séances de classe puis à l'occasion de ce changement de contexte et de statut quand il devient locuteur principal, réalisant une demande scolaire - le rappel de récit, auprès de sa famille, à son domicile.

Nous cherchons à identifier si, dans ce contexte nouveau, il a mobilisé des modes d'agir-parler-penser à l'appropriation desquels la communauté de lecteurs a œuvré lors des séances de classe.

Nous proposons de traiter notre problématique en trois étapes : d'abord, en caractérisant, lors des séances de découverte d'album, les modes de participation à l'activité de lecture d'album des différents groupes étudiés. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'au regard de leurs expériences culturelles antérieures, les élèves n'appréhendent pas l'album de la même manière, ne mobilisent pas les mêmes façons d'agir, de penser et de parler à propos de cet objet culturel et que leur activité langagière (verbale et paraverbale) rend compte de cette pluralité. Ensuite, nous faisons l'hypothèse qu'au fil des séances de l'année, orientées vers l'enseignement de la compréhension, l'activité langagière des jeunes lecteurs s'ajuste, se spécialise, témoigne d'une acculturation spécifique à cette activité scolaire et que ces modes de

participation s'apparentent à des modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums fictionnels. Enfin, pour étudier dans quelle mesure le travail d'apprentissage mis en œuvre lors des séances de classe permet à l'élève de réaliser une activité de rappel de récit, nous avons demandé à chaque enfant de réaliser dans sa famille, à trois moments différents de l'année, le rappel de récit de chacun des trois albums étudiés.

Ce qui nous amène à la formulation des hypothèses suivantes, mises à l'épreuve pour traiter notre problématique :

- H1 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves signale des manières différentes de donner du sens à la lecture d'album fictionnel en classe ;
- H2 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves, mise en œuvre à l'école à propos d'un album fictionnel, montre au fil des séances une appropriation de modes d'agir-parler-penser qui signale l'émergence d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums ;
- H3 : le travail d'apprentissage de la lecture d'album à l'école- au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire.

Pour explorer notre problématique, nous précisons d'abord les repères théoriques dans lesquels se situe cette recherche, puis nos orientations méthodologiques choisies ; l'analyse de résultats, organisée par le développement de chacune des hypothèses, constituera la troisième partie ; une quatrième partie mettra en discussion les apports et les limites de cette recherche.

Les repères théoriques préciseront sur quelles conceptions du développement de l'enfant se fonde notre étude. La conception socioconstructiviste sur laquelle nous nous appuyons amènera alors à caractériser les systèmes de signes en jeu dans les interactions dans lesquelles le jeune enfant est engagé depuis sa naissance puis à nous intéresser plus spécifiquement au système de signes particulier qu'est la langue

et à sa mise en œuvre - le langage. Pour se rapprocher encore de l'objet de notre étude, nous nous intéresserons alors à la pratique langagière particulière qu'est le récit et à l'un des espaces sociaux dans lequel il peut être partagé : le contexte scolaire. Ce qui nous amènera alors à préciser à quelles recherches sur l'enseignement de la lecture de l'une des formes du récit qu'est l'album fictionnel nous nous référons, dans la perspective de caractériser les contours d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

La partie consacrée aux choix méthodologiques présentera en premier lieu les trois albums retenus pour mener cette étude. Le cadre institutionnel dans lequel l'enseignement de leur compréhension est prévu sera ensuite détaillé. Puis, nous présenterons les deux classes qui constituent le contexte de recueil des données et nous préciserons la constitution du corpus de notre étude. Nous présenterons alors les outils d'analyse quantitative et qualitative du corpus.

La partie suivante exposera et discutera pour chacune des hypothèses, les résultats que les outils d'analyse permettent d'établir sur l'activité langagière des élèves des différents groupes étudiés dans chacune des deux classes ainsi que, plus spécifiquement, sur l'activité langagière de six élèves lors du rappel de récit.

Enfin, dans la conclusion générale, nous présenterons une synthèse des apports de notre recherche, discuterons de ses limites avant de proposer des perspectives de recherche qui nous sembleraient participer à une meilleure compréhension de l'activité langagière des élèves de PS engagés dans l'activité de lecture d'album fictionnel.

Le langage est un grand souverain qui, avec le plus petit et le plus inapparent des corps, performe les actes les plus divins.

Gorgias, *Éloge d'Hélène*

[L]es écrits sont la mémoire de l'espèce humaine. Aucun motif de lecture n'est aussi important que celui-là. Et cela inclut bien sûr les romans, qui sont entre autres choses la mémoire des émotions des hommes.

Jean Patrick Manchette, *Lettres du mauvais temps*

CHAPITRE I : CHOIX THÉORIQUES

Pour mener notre travail dans le domaine spécifique de la lecture d'albums à l'école¹⁹, nous précisons en premier lieu à quels fondements du développement de l'enfant nous nous référons pour étudier la construction de connaissances dans le domaine de la lecture d'album. Notre conception sociale du développement nous conduira, dans un deuxième temps, à qualifier les modalités de l'interaction en jeu dans les apprentissages dans lesquelles nous situons le développement de l'enfant avant de consacrer une troisième partie à l'acquisition et à la fonction du langage. Ensuite, nous précisons plus encore de l'objet de notre recherche en étudiant le type discursif qu'est le récit et la scolarisation de l'une de ses mises en forme : l'album fictionnel. Ainsi consacrerons-nous les cinquième et sixième parties aux caractéristiques du contexte scolaire et à ce que la recherche sur l'enseignement de la lecture - en particulier de l'album, et plus particulièrement encore en petite section de maternelle apportent aux fondements de notre étude. Enfin, nous référerons aux recherches nous autorisant à envisager la classe (et les faits que nous y mettons à l'étude) comme une communauté discursive œuvrant collectivement à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser propres à la lecture d'albums fictionnels.

1. Éléments pour mieux cerner le développement du jeune enfant

Nous nous référons à des recherches qui appréhendent le développement de l'enfant dans la prise en compte conjointe de ses caractéristiques naturelles, biologiques et des caractéristiques de son environnement physique, culturel et éducatif - familial et scolaire.

1.1. Un être « génétiquement social »

¹⁹ L'ensemble de cette partie consacrée au cadre théorique reprend des éléments du cadre théorique de notre mémoire de Master 2 (2012), cf. note 5.

Pour Wallon, le nouveau-né est un individu « génétiquement social » (1946/1985 : 92) - car sa survie est conditionnée par ses interactions avec les adultes qui vont satisfaire ses besoins premiers. Cette dépendance situe l'expérience du nouveau-né dans l'intervention de l'entourage, installant un continuum entre lui et autrui, jusqu'à ce qu'une pratique récurrente d'alternances lui permette de se constituer comme un individu agissant :

Il n'extériorise pas ce qui lui est étranger par rapport à une conscience de soi déjà fixe et ferme. Il n'arrive à éjecter hors de lui ce qui lui semble appartenir au milieu que par un travail simultané de rassemblement et de condensation d'où sortira son moi, non sans quelques va et vient d'amplitude plus ou moins grande. (1941 : 103)

Dès lors, l'enfant va peu à peu se différencier et construire des formes d'individuation par rapport au monde, pour s'engager dans la découverte de son environnement et des propriétés des objets qui le constituent. Les travaux de Piaget s'intéressent particulièrement à ce processus de découverte.

1.2. Intérêts et limites d'une approche constructiviste du développement

Selon Piaget, en fonction du niveau de développement biologique de l'enfant, à partir des informations apportées par la perception qu'il a de l'objet, en coordonnant peu à peu ses gestes afin de le saisir, d'agir sur et/ou avec cet objet, l'enfant en identifie les propriétés et ajuste progressivement ses actions, les fait évoluer, en fonction de l'expérience qu'il a intégrée des caractéristiques de cet objet. Il enrichit son répertoire perceptif, moteur et cognitif jusqu'à devenir capable de transformer ces manipulations en opérations mentales, d'atteindre un niveau de conceptualisation qui ne nécessite plus l'action sur les objets, mais l'organisation d'une coordination mentale des représentations que le sujet a construites des propriétés et des usages d'un objet donné. Le processus par lequel ces progrès s'effectuent, toujours mis en œuvre par un besoin (physiologique, moteur ou intellectuel), est le processus complémentaire d'assimilation et d'accommodation :

On peut dire à cet égard que tout besoin tend 1° à incorporer les choses et les personnes à l'activité propre du sujet, donc à « assimiler » le monde extérieur aux structures déjà construites et 2° à réajuster celles-ci en fonction des transformations subies, donc à les « accommoder » aux objets externes. Piaget (1964 : 17)

Les structures d'assimilation, transformées par l'accommodation aux objets externes, étendent peu à peu leur domaine d'action : du stade réflexe, puis sensori-moteur jusqu'au stade des opérations intellectuelles abstraites, les capacités cognitives de l'enfant se réorganisent progressivement jusqu'à atteindre un niveau de manipulation mentale des caractéristiques d'une situation donnée.

Dans cette perspective de réalisation active d'un programme biologique, dont nous considérons indubitablement l'importance, nous pouvons cependant nous demander quelles sont les places du langage et des interactions avec autrui.

Lorsque Piaget étudie les fonctions du langage au cours du développement de l'enfant (1948/1989), c'est dans l'environnement de la Maison des Petits²⁰ qu'il conduit ses observations des échanges entre pairs. Cette école est organisée en *chambres* à thèmes (dessins, modelage, jeux de calcul, de construction, de lecture) dans lesquelles les élèves agissent librement « sans aucune intervention d'adultes, non demandée par l'enfant. » (p.16). C'est dans ce contexte qu'il établit que le langage est d'abord et longtemps *égocentrique*²¹ : l'enfant parle « en agissant, même lorsqu'il est seul », il accompagne « ses mouvements et ses jeux de cris et de mots » mais il peut aussi « renverser ce rapport et se servir des mots pour produire ce que l'action ne saurait réaliser d'elle-même. » (p.21). Au cours de cette phase, la parole sert à « accompagner, renforcer, supplanter l'action » et non pas à « communiquer la pensée », Piaget parle alors d'« absence de fonction sociale des mots » (p.23). D'après ses observations auprès de ces enfants, le langage enfantin est *égocentrique* pour près de la moitié des énoncés produits²² (p.79). Lorsque le langage devient *socialisé*²³, il accompagne l'action en présence d'interlocuteurs, puis est adressé à un interlocuteur.

²⁰ La Maison des Petits de l'Institut J.J Rousseau propose « une classe du matin » aux enfants de 3 à 8 ans.

²¹ L'auteur distingue trois formes de *langage égocentrique* (p.18) : la répétition (*écholalie*), le monologue (les propos de l'enfant ne sont pas adressés), le monologue collectif (l'enfant « monologue devant d'autres ») (p.24) ses propos sont adressés aux autres mais il n'a pas le « souci d'être entendu ou compris » (p.18).

²² Plus l'enfant est jeune, plus cette proportion de langage égocentrique est élevée en présence de l'adulte (71,2% aux alentours de 3 ans *versus* 56,2% en présence d'autres enfants) (p.49)

²³ L'auteur distingue 5 formes de *langage socialisé* (p.18-19) : l'information adaptée (situation d'échange d'informations entre interlocuteurs), la critique (remarques critiques adressées à un interlocuteur donné), les ordres, prières, menaces (action d'un enfant sur un autre), les questions (énoncés appelant une réponse) et les réponses (faisant suite à une question, ou un ordre).

Les enfants parlent alors « du même objet et s'écourent » (p.84) jusqu'à « atteindre un stade de collaboration dans la pensée abstraite » (p.94) vers 7-8 ans. Piaget admet que l'« apparition » (1964/1987 : 30) du langage modifie les conduites de l'enfant en favorisant la communication, en permettant l'intériorisation d'un premier système de signes qui offrent un support pour la pensée. Il permet en effet d'intérioriser l'action qui était jusqu'alors perceptive et motrice, donc de rendre présent ce qui est absent, d'évoquer une action passée ou d'anticiper une action à venir. Mais il précise, qu'à côté du « langage, nécessairement interindividuel » (p.120),

le petit enfant, qui est moins socialisé qu'après 7-8 ans [...] a besoin d'un autre système de signifiants plus individuels et plus « motivés » : tels sont les *symboles* dont les formes les plus courantes chez le petit enfant se trouvent dans le jeu symbolique. (p.121)

mais aussi l'« imitation différée » (p.122) ainsi que toute « l'imagerie mentale » (*Idem*), qui fournit une représentation indépendante du langage, une « imitation intériorisée » (*Ibidem*) de ce que le sujet a perçu d'un objet ou d'un comportement.

Ce qui semble préoccuper Piaget, c'est que « le développement des opérations intellectuelles » de l'enfant (1969 : 99) soit entrepris en négligeant *les systèmes de signifiants plus individuels* ainsi que la liberté d'action, d'expérimentation sur les objets et ce, au profit d'un enseignement verbal et en accordant une place inadaptée au langage :

dès qu'il s'agit de la parole ou d'enseignement verbal, on part du postulat implicite que cette transmission éducative fournit à l'enfant les instruments comme tels de l'assimilation, en même temps que les connaissances à assimiler, en oubliant que de tels instruments ne peuvent s'acquérir que par une activité interne et que toute assimilation est une restructuration ou une réinvention. (1969 :60)

Il précise, plus spécifiquement pour le niveau préscolaire²⁴ qui nous intéresse, que l'activité de l'élève, sous forme de manipulations sensori-motrices spontanées d'un matériel adéquat, « prépare les opérations logiques elles-mêmes en tant que la logique repose sur la coordination générale des actions avant de se formuler sur le plan du langage » (p.135).

²⁴ « L'éducation préscolaire s'adresse à l'enfant durant la période qui précède la scolarité obligatoire. » Conférence Internationale de l'Instruction Publique de 1939, citée par Piaget (1969 : 134). C'est ce qui correspond, en France, à l'école maternelle (devenue obligatoire à 3 ans en Juillet 2020).

Le constructivisme de Piaget établit le rôle actif du sujet dans ses apprentissages et le lien entre le développement biologique et psychologique. Sur ce point, il semble être le premier théoricien à envisager « une définition positive de l'intelligence chez l'enfant »²⁵. Ses travaux représentent donc un apport considérable dans l'appréhension du développement cognitif de l'enfant. Cependant cette approche considère peu l'importance de interactions avec les autres membres de la communauté humaine dans laquelle le sujet se développe, ainsi que le contexte de ces interactions, que l'action du sujet lui-même et la coordination qu'il établit entre ses actions²⁶ grâce à divers *systèmes de signifiants* - dont le langage qui n'est alors considéré ni comme primordial, ni comme majeur.

Or, notre recherche, sur le terrain de l'école maternelle, s'inscrit davantage dans des travaux qui considèrent le social comme fondement du psychologique, ce qui permet à ce dernier de « sortir des déterminations biologiques pour s'attacher aux propriétés sociales objectives de cet environnement sans lequel l'interaction, l'intériorisation des significations qui s'y élaborent deviennent exsangues.» Bernié (2001 :12). Notre thèse s'inscrit ainsi dans des recherches pour lesquelles l'analyse du processus de construction des connaissances prend en compte :

en plus de ce que fait et dit le sujet individuel qui est l'agent même de l'acte de construction, les contributions des autres avec lesquels, parmi lesquels, à la suite desquels et même en l'absence desquels se fait ce processus de construction. Coll et Marti (2001 : 43)

Vygotski (1935 ; 1934 / 2019) puis Bruner (1983 ; 1987, 1991) priorisent l'importance du social dans la psychologie et proposent une approche socio-constructiviste du

²⁵ Cette précision historique est apportée par Vygotski (1934 – 2019 : 76) : « [a]lors que la psychologie traditionnelle attribuait ordinairement à la pensée de l'enfant des traits caractéristiques négatifs, à partir d'une liste des lacunes, des insuffisances, des « moins » qui la distinguent de la pensée adulte, Piaget a tenté de découvrir l'originalité qualitative de cette pensée à partir de ses aspects positifs. »

²⁶ Piaget, lorsqu'il caractérise la pédagogie active de Freinet établit néanmoins que ce pédagogue « rejoint les deux vérités sans doute les plus centrales de la psychologie des fonctions cognitives : que le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective [...] car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions ; et que cette coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale, car la coordination interindividuelle des actes et leur coordination intra-individuelle constitue un seul et même processus, les opérations de l'individu étant toutes socialisées, et la coopération consistant au sens strict à une mise en commun des opérations de chacun. » (1969 : 99)

développement et de la construction des connaissances. Leur approche permet de surcroît d'envisager le langage, outil majeur de la communication entre individus, sous son double aspect d'objet d'apprentissage mais aussi d'outil de pensée et de construction des connaissances.

1.3. Une approche socio-constructiviste du développement

Pour Vygotski, le développement se situe dans un contexte social où le novice est entouré d'ainés qui appartiennent à la même société, dont il va pouvoir observer les pratiques et qui vont l'accompagner dans l'acquisition de savoirs nouveaux au travers de situations d'apprentissage formelles et informelles. Une publication de 1933²⁷ propose une mise en question du lien entre développement et apprentissage. Tout apprentissage proposé à l'enfant est à considérer par rapport à son niveau de développement mental. L'adulte, qui s'emploie à accompagner l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire d'un enfant, prend en compte les acquis qu'a déjà cet enfant, et les apprentissages qu'il est possible que cet enfant réalise, compte tenu de son niveau de développement :

[L]'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. (1933 /1985 : 112)

Un apprentissage est, dès lors, entendu comme un processus social de réorganisation et d'élaboration de savoirs par appropriation d'outils et d'usages, les acteurs de ce processus étant l'apprenant lui-même, l'adulte - parent, éducateur ou enseignant - et les pairs de l'apprenant.

Ainsi les capacités de l'enfant vont-elles se modifier, se différencier, progresser, en fonction de son développement biologique et des interactions déployées avec des aînés qui soutiennent l'acquisition des savoirs avant qu'il ne puisse œuvrer seul.

Si Piaget s'est employé à expliquer le passage progressif de l'action à l'abstraction par une actualisation progressive des connaissances grâce à la maturation biologique

²⁷ « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » in *Vygotsky aujourd'hui* (1985), Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé, sous la direction de B. Schneuwly et J.P. Bronckart.

et par une capacité de mise à distance progressive de l'action par le sujet lui-même, Brossard (2011) en introduisant les *Leçons de Psychologie* (Vygotski, 1932/2011) souligne le point de vue tout autre du psychologue russe pour qui le développement humain est à concevoir :

non pas comme la réalisation d'une essence préexistante, ni comme l'habillage d'une nature initiale par des conditionnements culturels successifs, mais comme la *transformation* produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activités du fait de l'appropriation par ce même individu des productions culturelles mises à disposition. (*Idem* : 15)

L'appropriation de ces productions culturelles, qui rassemblent les pratiques en vigueur dans la culture, les instruments historiquement construits dans cette culture (le langage, les connaissances, les outils) et les œuvres, se réalise grâce à un « équipement naturel » : le système de fonctions psychiques telles que la perception, la mémoire, l'attention, l'imagination, l'émotion... et grâce à un phénomène culturel : les adultes de son entourage sollicitent l'enfant lorsqu'il agit, manipule, « en instaurant des contextes communicatifs au sein desquels ils lui assignent une place, lui proposent des formes d'actions et d'interactions. » (*Ibidem* : 17).

Pour Vygotski, c'est le rapport de dominance entre les fonctions psychiques, biologiquement programmé, qui détermine quels types d'actions, d'interactions et de contexte sont les plus pertinents à mettre en œuvre lorsqu'on s'emploie à faire progresser un enfant. Jusqu'à 3 ans, – âge des enfants qui entrent en petite section et qui nous intéressent plus particulièrement - c'est la fonction perceptive qui est dominante : « toutes les fonctions de cet âge se développent autour de la perception, par l'intermédiaire de la perception, à l'aide de la perception » (1935 : 39), mais, poursuit l'auteur

[c]hez les enfants d'âge préscolaire [à partir de 3 ans] la particularité la plus importante dans le développement de la conscience est qu'au cours du développement de l'enfant il se forme un système de fonctions tout à fait nouveau, qui se caractérise avant tout (...) par le fait que ce qui vient au centre de la conscience, c'est la *mémoire*. (*Ibid* : 39-40).

Cette transformation marquerait un changement dans la pensée de l'enfant. En effet, jusque-là, sa pensée s'orientait dans *des liaisons visibles*, les objets, les caractéristiques qu'il percevait ; mais désormais, elle peut s'orienter dans *ses propres représentations générales*, c'est-à-dire dans *ses souvenirs généralisés* qui constituent sa mémoire. Sa

pensée peut se détacher de ce qu'il perçoit et s'appuyer sur ce qu'il a fixé dans sa mémoire, établir des liens entre des objets précédemment manipulés, des expériences sensorielles antérieures. L'auteur explique que conjointement à la dominance de cette fonction mémoire dans l'ensemble du système psychique, s'émancipe aussi la fonction imagination qui contribue à favoriser la rupture avec le réel, à abstraire l'enfant de la réalité matérielle et spatio-temporelle dans laquelle il se trouve mais aussi à ouvrir ses représentations vers ce qui pourrait être. Ces deux fonctions nous intéressent particulièrement dans le cadre de cette étude sur l'activité langagière de jeunes élèves à propos de lectures d'albums fictionnels. En effet, la littérature sollicite l'imagination et suppose de pouvoir mémoriser des éléments du texte pour comprendre. Il s'agit dès lors de solliciter ces deux fonctions et d'apprendre aux élèves à en spécialiser la mobilisation dans le cadre de la lecture d'album.

Ainsi, nous retenons que, selon Vygotsky, à l'âge préscolaire, c'est-à-dire à partir de 3 ans (environ), l'activité de l'enfant se développe non plus exclusivement à partir de ce qu'il perçoit mais aussi à partir de ce qu'il a mémorisé et imaginé ; c'est un premier degré de pensée abstraite : les *représentations générales* qu'il a construites et mémorisées, seraient les précurseurs des concepts²⁸, qui sont les repères à partir desquels s'oriente la pensée de l'adulte. Ces représentations varieraient en fonction de l'expérience du sujet²⁹, de la rencontre avec de nouvelles représentations au travers d'interactions sociales et langagières avec l'autre. En multipliant les situations d'interaction avec l'adulte ou un pair plus expérimenté, une large part de l'activité de l'enfant, de la construction de ses connaissances se développerait à partir de ce dont il se souvient, de ce qu'il imagine, et des ajustements qu'il réalise à travers ces situations d'interaction. La modification de la pensée, c'est-à-dire l'ajustement de l'orientation dans les représentations et des représentations elles-mêmes, dépendrait des réajustements réalisés au travers des échanges langagiers avec les autres.

²⁸ La pensée par concepts est précédée, selon Vygotski, de « la pensée par complexes » dans laquelle « il n'y a pas de liaison hiérarchique ni de rapports hiérarchiques entre les traits distinctifs » d'un objet - « inséré dans le complexe selon un critère associatif » (1934 / 2019 : 232).

²⁹ Sujet est ici employé au sens d'« être particulier qui a sa propre histoire et ses propres ressentis » (Brigaudiot, 2015 : 51).

La question du développement de l'enfant serait alors associée à celle du rôle du langage des adultes ou de pairs expérimentés qui l'entourent et à celle du rôle du développement de son propre langage (cf. infra 3.1). Ce point de vue sur la place nouvelle de deux fonctions psychiques (imagination et mémorisation) et sur l'enjeu des échanges langagiers nous semble capital pour concevoir l'organisation des modalités d'appropriation des savoirs auprès de jeunes élèves, dont l'activité s'accomplit dans le contexte particulier de l'école.

Partageant avec Brossard (1994) l'idée qu'une approche socio-constructiviste ne peut pas dissocier « le développement et le fonctionnement des sujets des contextes sociaux à l'intérieur desquels ils travaillent » (p.27), nous proposons d'en déterminer les caractéristiques.

2. Un développement de l'enfant fondé sur l'interaction

Les contributions des auteurs auxquels nous nous référons dans cette partie situent toute interaction de l'enfant avec son environnement physique et humain dans un contexte culturellement construit et organisé par des systèmes de signes dont il apprend progressivement l'utilisation.

2.1. Des interactions en contexte

Brossard (1994), dans un ouvrage questionnant les processus d'adaptation de l'enfant au contexte de l'école, situe la construction des savoirs humains, de la connaissance des objets du monde dans un mouvement interactif dont l'origine se trouve dans des pratiques partagées au sein de contextes donnés :

Les capacités humaines, historiquement créées, sont déposées dans une culture sous la forme d'instruments psychologiques (un langage, un système d'écriture...), d'outils techniques (balances, montres, instruments de mesure...), de connaissances déposées dans des textes écrits. C'est en s'appropriant ce monde de la culture que le petit d'homme reconstruit en lui-même ces capacités initialement excentrées. Mais il ne le fait pas seul, il le fait avec l'aide d'autrui. Par exemple, lire est d'abord une activité effectuée à plusieurs (sur un plan interpsychologique, dit Vygotski) avant d'être une activité interne contrôlée par le lecteur seul (activité intrapsychologique). L'objet du psychologue ne se limite donc pas à ce qui se produit « dans la tête » du seul individu [...] L'activité pratique et réflexive d'un sujet humain confronté à des contextes sociaux signifiants en est une meilleure définition. (*Idem* : 27)

Le sujet en situation d'interaction - pour nous, l'élève de trois ans - attribue des significations aux caractéristiques du contexte social dans lequel elle se développe. Ces significations dépendent de son expérience, de l'interprétation qu'il a construite des signes qui déterminent les caractéristiques du contexte et de l'activité qui s'y déroule. Bronckart (1997), à la suite d'autres chercheurs, rappelle une explication convaincante de l'origine phylogénétique de cette dimension interprétative engagée dans toute interaction humaine. Celle-ci remonterait au temps où la bipédie a libéré la main de l'homme et a contribué à lui permettre de fabriquer des outils. L'entente des membres de la communauté sur les modalités d'utilisation de ces outils et sur les rôles respectifs des individus aurait fait émerger la nécessité de productions vocales spécifiques, « le langage proprement dit aurait alors émergé sous l'effet de la négociation pratique (ou inconsciente) des prétentions à la validité désignative des productions sonores des membres d'un groupe engagés dans une même activité » (p.32). Le langage et l'activité humaine apparaissent ainsi fondamentalement comme une construction collective fondée sur la négociation : quelle production sonore sera le signe le plus approprié pour désigner tel aspect reconnu par les membres de la communauté comme caractérisant le milieu dans lequel se déroule l'activité partagée (l'objet, l'action, l'environnement) ? Une telle circonstance d'émergence du signe, créé dans la négociation, dans un contexte donné, permet une certaine stabilité des représentations, un accord sur une valeur commune du signe, mais elle confère aussi au signifié auquel il renvoie « une stabilité soumise aux produits de l'interaction sociale (de l'usage) » (*Idem* : 34). Les signes ont des significations perpétuellement mouvantes et c'est au travers de ces significations « perpétuellement mouvantes que se construisent les mondes représentés définissant le contexte des activités humaines » (*Ibidem* : 35). En citant les mondes représentés auquel renvoie le signe, Bronckart³⁰ propose d'en distinguer trois sortes : le monde objectif (les connaissances collectives accumulées sur les paramètres de l'environnement), le monde social (les connaissances collectives accumulées sur des modalités conventionnelles de

³⁰ « [À] la suite de Popper (1972/1991) et d'Habermas », précise-t-il (p.32). L'ouvrage de Popper auquel il est fait référence est *La connaissance objective*. Paris : Aubier. Quant à celui d'Habermas, il s'agit de celui de 1987 cité par Bronckart p.31 : *Théorie de l'agir communicationnel*. T. I et II. Paris : Gallimard.

coopération) et le monde subjectif (les caractéristiques de l'individu engagé dans la tâche). Il précise plus loin que « chaque conduite humaine est émise dans le contexte des mondes représentés » (*Ibid* : 41).

Aussi, cherchons-nous, dans les analyses de l'activité langagière verbale et paraverbale des élèves, à situer cette activité dans un contexte dont nous préciserons les caractéristiques physiques et sociales et les éléments subjectifs auxquels les signes audibles et visibles, mots, gestes des élèves nous donnent accès, que ce soit dans le contexte scolaire (en grand groupe ou en petit groupe) ou dans le contexte familial (filmé ou enregistré et répondant à une consigne scolaire). Nous cherchons à identifier dans quelle mesure ces signes nous renseignent sur la manière dont l'enfant semble se représenter l'activité de lecteur d'album et comment il se situe dans l'interaction proposée.

Dans cette perspective, nous nous intéressons aux travaux de recherche qui étudient les interactions au sein de contextes dans lesquels le jeune enfant se développe, caractérisent les signes de ce contexte et le processus de co-construction de leur signification.

2.2. Construction de significations au sein du contexte d'interactions

Comme nous l'avons précisé ci-avant, en appuyant notre orientation sur les travaux de Brossard et de Bronckart, les significations que le sujet attribue au contexte dépendent de son expérience, de l'interprétation qu'il a construite des signes qui déterminent les caractéristiques du contexte et de l'activité qui s'y déroule : « [l]e développement de l'enfant consiste, dans une bonne mesure, à maîtriser ce large éventail d'outils culturels » (Coll et Marti. 2001 : 53-54) que sont « les différents systèmes de signes (langage oral, écriture, notations mathématiques, [...] cartes, diagrammes, notation musicale...) » qui sont à la fois des contenus à acquérir et des outils de construction des connaissances. Les signes dont il est question dans les travaux de chercheurs cités ci-avant³¹ - interrogent essentiellement le système de signes du langage (oral et écrit) dans la construction des connaissances, mais nous retiendrons également, compte tenu de l'âge des élèves observés, l'apport d'autres

³¹ Brossard, Bronckart et Coll et Marti.

chercheurs qui mettent en évidence l'importance des signes paraverbaux qui témoignent de l'activité psychique dans laquelle s'engage le très jeune enfant. Ainsi François (2003 : 23) écrit-il :

L'orientation corporelle vers un objet à prendre, à regarder ou à montrer ou au contraire le repli sur soi face à l'inquiétant sont les bases du « sens » de notre rapport au monde. Comme le mouvement du regard qui interroge, manifeste une inquiétude ou est ailleurs, aspect fondamental de la pensée, tout autant que l'aspect opposé : fixer son attention.

Les travaux de Moro et Rodriguez (2005) ont particulièrement développé la question de la construction des connaissances à la période pré-verbale en étudiant l'évolution de l'usage de jouets chez des enfants entre 7 et 13 mois, en situation d'interactions avec l'un de leurs parents. La construction de l'usage d'un objet « présente un caractère fondamentalement sémiotique, au sens où l'objet n'est accessible à l'enfant que sous le prisme de la médiation des autres personnes, donc des signes. » (*Idem* : 2). En étudiant minutieusement les enjeux de la triade enfant-mère-objet au cours de la période pré-linguistique, ces spécialistes du développement donnent à comprendre « la genèse des connaissances humaines et des fonctions psychiques conjointement au rôle effectif de la société dans cette élaboration. » (*Ibidem* : 108). À sept mois, l'enfant entreprend la manipulation d'un jouet donné de manière indifférenciée : un camion-benne - dont les parois comportent des découpes de différentes formes (triangulaires, circulaires...), assorti de solides de formes différentes (pyramides, cylindres ...) - sera porté à la bouche ou tapé au sol comme l'aurait été un autre objet tendu à cet enfant. Mais, au travers d'interactions récurrentes avec la mère, soutenues par la maturation biologique, un processus de sémiotisation, c'est-à-dire d'identification et d'interprétation des signes en jeu dans la triade, conduit l'enfant à acquérir des *prémices d'usages canoniques*, puis un *usage canonique de l'objet*. Aux différentes étapes de cette étude longitudinale, les usages de l'objet que réalise l'enfant renseignent sur les connaissances construites, sur les progrès de sa pensée, sur la congruence progressive des significations de cet objet, construites dans l'interaction avec un autre qui connaît l'usage culturel, canonique de cet objet :

La faculté de la part de l'enfant de créer des significations dès le plus jeune âge est en rapport étroit avec le phénomène de discrétisation du signe. (...) C'est en effet dans le processus de discrétisation, y compris préverbal que l'on repère le

mouvement de la pensée. Au départ, le signe (émis par l'adulte) apparaît au plan de l'interaction comme un tout global [...]. L'enfant, en faisant entrer le signe de l'autre dans un processus de signification autonome, c'est-à-dire en lui conférant une signification, démarre un processus de reconstruction du signe de l'autre, en établissant une forme de désolidarisation de la signification par rapport au signe lui-même, autrement dit de la forme et du contenu du signe. [...] Ainsi [...] la connaissance de l'objet se réalise au travers du signe, c'est en produisant des significations de plus en plus congruentes eu égard aux signes émis par l'adulte que l'enfant sera progressivement en mesure de construire l'objet. (*Ibid.* : 195)

Les usages d'une culture et de ses objets s'acquièrent par la (re)construction collective de significations, par accords sur l'interprétation de signes au travers d'interactions entre membres d'une même culture - dont certains sont considérés comme experts. Cette genèse nécessite que tel aspect de l'action de l'adulte soit identifié comme un signe pertinent par le tout jeune enfant dans le cadre de l'activité conjointe et que l'action qu'il réalise en réponse permette d'engager la triade « vers la construction de significations différenciées en rapport avec l'usage de l'objet » (*Ibid.* : 197). Au commencement de la construction des congruences de signification, il y a par exemple la capacité à identifier que lorsque l'adulte tend le camion benne, c'est une invitation à le prendre et à jouer avec cet objet (l'« ostention signifie prendre », *Ibid.* : 197). Cette approche pourra permettre d'interroger le processus de construction des connaissances en contexte scolaire, notamment en ce qui concerne l'album fictionnel. Si un apprentissage ne s'est pas réalisé, on peut supposer que lors des interactions langagières à propos d'un objet de savoir, un signe n'a pas été identifié comme tel ou comme pertinent, ou bien que la signification associée ne présentait pas de congruence suffisante avec celle que lui attribue l'enseignant, pour que l'élève ait construit les connaissances attendues sur cet objet et ses usages.

Ainsi, quelle que soit l'expérience familiale de la lecture d'album des enfants, la découverte de l'usage scolaire de l'album fictionnel, en première année de maternelle place les enfants dans un contexte nouveau. Il semble intéressant d'analyser dans quelle mesure l'activité langagière des élèves nous renseigne sur leur capacité à identifier des signes pertinents de l'album, ainsi que des signes pertinents des gestes physiques et langagiers de l'enseignant ou des pairs. Et dans cette multitude de sources de signes, il semble également intéressant d'analyser comment des modalités

d'organisation didactique cherchent à orienter la communauté des jeunes lecteurs vers la *construction de significations en rapport avec les usages canoniques de cet objet* qu'est l'album fictionnel.

Cette partie sur le contexte, organisateur de l'activité de l'élève, nous a permis de mettre en évidence l'importance de l'apprentissage de la valeur des signes et de leur signification. Or, ces apprentissages se construisent dans l'interaction langagière, ce qui nous conduit à préciser notre conception du langage et de son acquisition.

3. Le langage, un outil privilégié pour les apprentissages scolaires

À trois ans, l'enfant est encore pleinement engagé l'apprentissage du langage, aussi nous semble-t-il nécessaire de rappeler, dans un premier temps, notre point de vue sur cet apprentissage ; puis nous préciserons la distinction que nous introduisons entre langage et activité langagière.

3.1. L'acquisition sociale du langage

La synthèse que proposent Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001) des travaux de psycholinguistes sur les modifications du rythme cardiaque du fœtus et ses réactions motrices *in utero* montre la capacité qu'a ce dernier de traiter précocement³² des sons du langage : identifier la voix de sa mère ainsi que des éléments prosodiques et rythmiques de la langue maternelle, différencier ce qui relève de la parole des autres types de sons (musique ou son neutre). Après la naissance, lors des quatre premiers mois, ce sont surtout les caractéristiques mélodiques du signal acoustique porté par la parole qui vont donner des indices au très jeune enfant sur les informations qu'il contient. Aussi, dans de nombreuses cultures, les adultes pratiquent-ils le *motherese*³³ (ou *mamanais*) lorsqu'ils s'adressent à de très jeunes enfants : ce langage se caractérise par l'accentuation intonative, le ralentissement du débit, la répétition et le vocatif.

³² « dans les derniers mois de la vie intra utérine » précisent Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001 : 51).

³³ Selon Boiron (2018 :101) « le *motherese* ou *mamanais* correspond au discours orienté vers le nouveau-né (Infant Directed Speech). Voir aussi Stern D. N, Speiker S., Barnett R.K & Mackain K. (1983) ». L'auteure semble donc situer l'origine de ce terme dans l'article de Stern *et al.* « The prosody of maternal speech : Infant age and context related changes » in *Journal of Child Langage*, n°10, 1-15. Désormais, ce terme tend à être remplacé par celui de « parentease ».

Ces caractéristiques contrastées de la parole retiennent l'attention du bébé³⁴, confirment son statut d'interlocuteur et permettent qu'il s'engage dans un partage de plus en plus symbolisé de ses expériences sensorielles et affectives. Dans l'étude du *développement interpersonnel du nourrisson*³⁵, Stern (1989) approfondit cet aspect de plus en plus symbolisé du partage des expériences sensorielles et affectives :

[e]ntre le septième et le neuvième mois de vie, les nourrissons font progressivement la découverte capitale que les expériences subjectives, le « contenu » de l'esprit peuvent-être partagées avec quelqu'un d'autre. [...] C'est seulement lorsque les nourrissons se mettent à sentir que les autres, différents d'eux-mêmes, peuvent avoir ou concevoir un état mental, semblable au leur, que le partage du vécu ou intersubjectivité, est possible. (p.164)

Ainsi, peut-on observer à partir de neuf mois une nouvelle catégorie de comportement entre le nourrisson et l'adulte qui s'occupe de lui : *l'accordage affectif*. En réaction au comportement du nourrisson exprimant un état émotionnel interne, sa mère³⁶ adopte (sans en avoir nécessairement conscience) un comportement qui a tout à la fois assez de points communs (même intensité, même durée ou même forme) et assez de différences (une autre modalité sensorielle) avec celui de son enfant pour que celui-ci perçoive qu'ils partagent le même état émotionnel, alors que les formes extérieures de comportement sont différentes³⁷.

Ainsi, ce phénomène *d'accordage affectif* offre-t-il à l'enfant l'expérience de la signification partagée du référent qu'est ici l'état émotionnel et l'expérience de la pluralité des formes qui peuvent signifier ce référent.

Grâce à cette expérience d'« un système symbolique commun », l'enfant poursuit l'acquisition du langage au sein de sa famille :

³⁴ Karmiloff et Karmiloff-Smith (2011 : 55) précisent que ce n'est pas « la signification des mots du *motherese* qui retiennent l'attention du bébé (...) c'est avant tout la prosodie qui aide les très jeunes enfants à organiser et à mémoriser les informations portées par la parole. »

³⁵ Le terme de nourrisson réfère à « la première enfance » (de la naissance jusqu'à 18 mois)

³⁶ Ou tout adulte prenant soin de lui.

³⁷ Voici une « vignette clinique » proposée par D. Stern (p 183) pour illustrer ce phénomène d'accordage affectif : « Un garçon de huit mois et demie tend la main vers un jouet à peine hors d'atteinte. Silencieusement, il s'étend vers lui, se courbant et étendant complètement les bras et les doigts. Encore trop loin du jouet, il tend son corps pour gagner les deux-trois centimètres pour l'atteindre. À ce moment-là, sa mère dit « ooooooooooh ... hissssssssse » avec un effort vocal qui va crescendo, l'expiration de l'air poussé par un torse tendu. Les efforts vocaux et respiratoires maternels qui s'accroissent coïncident avec l'effort physique du nourrisson qui va s'accroissant. »

[p]ar chaque mot appris, les enfants renforcent leur communauté psychique avec un parent, et plus tard, avec les autres membres de la culture de cette langue, quand ils découvrent [...] qu'ils sont unis aux autres par un fond culturel commun. (p. 221).

Dans le sillage d'une première communication prélinguistique qui s'établit entre l'enfant et l'adulte qui s'occupe de lui, Bruner décrit les modalités d'apprentissage du langage à partir de « la disposition naturelle à l'établissement d'une attention conjointe » (1987 : 113) dont la forme la plus « primitive » est celle d'un contact prolongé des regards. « Ce contact provoque beaucoup de vocalisations de la part de la mère et peu après, de la part de l'enfant. » (*Idem* : 63). Ainsi cet auteur pose-t-il la continuité entre la communication pré-linguistique et la production de langage verbal. L'expérience de cette attention conjointe, enrichie d'un répertoire de gestes moteurs (atteindre, prendre, échanger des objets...), permet à l'enfant et à sa mère d'élargir leurs interactions au domaine de l'action conjointe. Cette action conjointe s'effectue sous la forme de jeux ou de tâches, dans le cadre d'un scénario que Bruner définit comme

un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. (...) Ils ont une qualité les apparentant à un script qui suppose non seulement une action mais aussi un lieu de communication qui constitue, anime et complète l'action. (*Ibidem* : 111)

Au sein de ces scénarios, les interactions langagières verbales permettent à l'enfant, non seulement d'apprendre qu'il y a « une vocalisation type exigée » pour désigner tel objet, telle action ou tel événement partagé, mais ces interactions permettent aussi à l'enfant de pratiquer les usages du langage en vigueur dans sa culture. En effet, selon Bruner (1987), par des questions, des ajustements et des négociations, l'adulte rend l'enfant acteur de ce qui est conventionnellement attendu pour que puisse aboutir ce qui est en jeu dans l'interaction : il ne suffit pas que Richard³⁸ montre du doigt la porte de la cuisine en criant « cette cuillère ! » pour que sa maman s'extrait sans délai du canapé dans lequel elle jouait à « la partie de thé » avec son fils et deux de ses peluches. C'est au terme d'un certain nombre de négociations verbales, de réajustements et de demandes de précisions ou d'efforts menés par sa mère que le

³⁸ Richard (ici, 24 mois) et sa maman font partie des dyades dont les interactions ont été analysées par Bruner dans cet ouvrage.

but poursuivi par Richard (obtenir de nouvelles cuillères) est atteint. Ainsi, les usages d'une culture s'acquièrent-ils par la construction collective de significations, un accord sur l'interprétation d'un signe.

Nous retiendrons également de l'analyse du développement du langage proposée par Bruner (1987) que de telles interactions se développent parce que l'attention conjointe a créé une intersubjectivité et parce que l'adulte, en dosant le traitement de ce qui est *nouveau* par rapport à ce qui est *connu*, a l'intention de former l'enfant « aux conditions et exigences de la "communauté linguistique", c'est-à-dire de la culture » (*Ibid* : 33).

À l'échelle d'une classe, dans le contexte de séances autour d'un récit de fiction illustré, nous cherchons à identifier des éléments caractérisant les interactions langagières maître ou maîtresse - élèves lorsque l'enseignant·e traite ce qui est *nouveau* et ce qui est *connu*, et dans quelle mesure il/elle forme ses élèves « aux conditions et exigences de la *communauté linguistique* », aux modes d'agir-parler-penser propres aux lecteurs d'albums fictionnels à l'école.

Nous complétons ce point de vue par l'apport de François pour qui :

[l']enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue à la parole, mais du discours de l'autre au discours de soi. Cela ne veut pas dire que tout discours et en particulier tout discours de l'enfant ne fait qu'imiter ou répéter. Mais l'enfant a affaire aux rôles discursifs qu'il va, entre autres, plus ou moins mimétiser. (1993 : 36).

Ceci nous amène à déplacer la perspective selon laquelle l'enfant, dans les situations d'expériences partagées, acquiert le langage à partir du langage de l'adulte, vers la perspective selon laquelle le discours de l'enfant se construit à partir des rôles discursifs qu'il mimétise plus ou moins et s'approprie au sein des interactions verbales. Dans une contribution publiée en 1979, Wertsch décrit, à partir de l'analyse d'interactions mère - enfant dans le cadre de la réalisation d'une tâche (un puzzle), quatre niveaux de transition du fonctionnement interpsychologique au fonctionnement intrapsychologique. Ces quatre niveaux étendent la nature de l'interaction mère - enfant depuis une nécessaire régulation de l'adulte au sein de la

zone de développement proche³⁹ de l'enfant, à une régulation autonome de l'enfant qui peut mener seul la réalisation du puzzle. Cette régulation autonome dépend des ajustements discursifs que l'adulte a proposés au cours de la résolution de la tâche et que l'enfant s'est activement appropriés :

The progression from one level to the next in the zone of proximal development is largely the result of child's effort to establish and maintain coherence between his/her own action and the adult's speech⁴⁰. (*Idem* : 20).

Ainsi, la plupart des énoncés de l'enfant qui est en mesure de réaliser seul le puzzle ont la même forme que celle des interactions adultes-enfants observées lors des étapes précédentes, ce qui semble manifester, selon Wertsch, une appropriation effective du rôle discursif de l'adulte.

Comme Brossard, Bronckart, Moro et Rodriguez nous ont permis de l'aborder ci-avant⁴¹, François (1993) établit que, aussi arbitraire que soit le système des signes qui organise la langue, il y a une part de subjectivité dans la façon dont l'émetteur d'un signe le dit, et une autre part de subjectivité dans la façon dont le récepteur de ce signe l'interprète. Ainsi devient-il explicite que tout acte de discours signale une activité cognitive, l'interprétation personnelle d'un signe ou d'un ensemble de signes, et que tout acte de discours fait inéluctablement l'objet d'une « reprise – modification⁴² » (François, 1984 : 36) par celui à qui il est adressé, puisque ce dernier l'accueille, puis réplique, en fonction de l'interprétation qu'il en fait. Cette conception du langage réfère au dialogisme introduit par Bakhtine (1952-1954 / 1984) pour qui

³⁹ Le concept de zone de développement proche est introduit par Vygotski (1934 / 2019) : « [c]hez l'enfant, (...) le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi, l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement » (p. 365).

⁴⁰Nous proposons la traduction suivante : « La progression d'un niveau à l'autre dans la zone de développement proximal résulte en grande partie de l'effort de l'enfant pour mettre en place et maintenir la cohérence entre sa propre action et le discours de l'adulte. »

⁴¹ Cf. supra 2.1 et 2.2.

⁴² « les quatre grands mécanismes de la continuité dialogique : répondre, commenter, faire un énoncé parallèle ou opposé, supposent que certains éléments du premier discours soient **repris** dans le second en **changeant la forme** (ainsi dans le cas des questions catégorielles - où ? - à...) ou **présupposés** lorsque le second message complète, s'oppose ou commente. ». C'est nous qui soulignons.

« les voix des autres (auteurs antérieurs et destinataires hypothétiques) se mêlent à celle du sujet explicite de l'énonciation⁴³ » :

L'objet du discours d'un locuteur, quel qu'il soit, n'est pas objet de discours pour la première fois dans un énoncé donné, et le locuteur donné n'est pas le premier à en parler. L'objet a déjà pour ainsi dire été parlé, controversé, éclairé et jugé diversement, il est le lieu où se croisent, se rencontrent et se séparent des points de vue différents, des visions du monde, des tendances. Un locuteur n'est pas l'Adam biblique, face à des objets vierges, non encore désignés, qu'il est le premier à nommer. (...) Un énoncé est relié non seulement aux maillons qui le précèdent mais aussi à ceux qui lui succèdent dans la chaîne de l'échange verbal. (...) Les autres ne sont pas des auditeurs passifs mais des participants actifs de l'échange verbal. Le locuteur, d'emblée attend d'eux une réponse, une compréhension responsive active. Tout l'énoncé s'élabore pour aller au-devant de cette réponse. (*Idem* : 333-334)

Le contenu d'un énoncé n'est donc pas constitué des seuls mots de la langue dont la syntaxe organise l'agencement, il est également porteur des résonances historiques, sociales et expérientielles qui peuvent être attribuées à ses composants. Il est également porteur des choix faits par l'énonciateur qui prend en compte les caractéristiques supposées de l'interlocuteur afin de favoriser sa compréhension responsive.

Il y a du *jeu* dans le langage, entre ce qui est dit par le participant d'un dialogue et ce qu'en fait son interlocuteur, qu'il s'agisse de deux adultes ou d'un adulte et d'un enfant car « leur histoire sémiologique les distingue. Si les mots signifiaient toujours de la même façon pour tous, il y aurait transmission d'information, pas pensée. » (François, 2001 : 102). Ce psycholinguiste propose donc d'analyser *la mise en mots* à travers *une linguistique de la circulation du discours* en repérant les phénomènes qu'il nomme ainsi :

la communauté-différence entre les participants du dialogue, les modes d'enchaînements sur le discours de l'autre, les différences qui font sens et en particulier les dénivellations : changements de genre et de monde qui font l'épaisseur et l'intérêt du discours, les changements de place qui se dessinent dans le discours de chacun. (1993 : 128)

Nous reprendrons certains de ces phénomènes dans la partie consacrée à l'analyse du corpus, en nous appuyant également sur l'étude approfondie de séances de langage chez des élèves de petite section réalisée par Froment et Leber-Marin (2003)

⁴³ Ces mots de T. Todorov se trouvent dans la préface d'*Esthétique de la création verbale* (Bakhtine. 1952-1954 / 1984 : 23)

qui montrent que leur discours « se caractérise par leur façon de changer de monde⁴⁴ discursif [...] et par le rapprochement qu'ils font entre des éléments disjoints dans le réel. » (p. 15). En effet, un énoncé ancré dans le monde fictif d'un album peut renvoyer pour tel enfant à une expérience personnelle, et/ou pour tel autre à une connaissance du monde et pour un troisième à son imaginaire. Nous verrons dans l'analyse du corpus comment l'enseignante entreprend de favoriser l'activité langagière des élèves à l'occasion de lectures d'albums et comment leurs énoncés - la face audible de cette activité - semblent s'inscrire dans différents mondes discursifs.

3.2. Langage et activité langagière

Dans les pages qui précèdent, les termes de *langage* et d'*activité langagière* ont été employés à plusieurs reprises, sans plus de précisions, et nous proposons dans cette partie consacrée au langage de préciser l'ancrage théorique dans lequel nous les situons.

3.2.1. Le langage

On peut se mettre d'accord sur le fait que le langage réfère aux usages que l'homme fait de la langue de la culture dans laquelle il vit. Cette langue est un système de signes, de normes phonétiques, grammaticales et lexicales mais surtout, comme l'a établi Benveniste (1974 : 61-62⁴⁵), le système de signe permettant d'interpréter tous les autres,

l'interprétant de tous les systèmes sémiotiques. Aucun autre système ne dispose d'une « langue » dans laquelle il puisse se catégoriser et s'interpréter selon ses distinctions sémiotiques, tandis que la langue peut, en principe tout catégoriser et interpréter, y compris elle-même.

Cette approche annonce le rôle majeur de la mise en œuvre de la langue - le langage - dans la construction de significations.

⁴⁴ Les auteures réfèrent à l'acception de « monde » que l'on trouve dans les travaux de François (1990). Selon lui, « l'organisation du dialogue renvoie toujours au changement de monde : parler de l'objet présent à ce qu'on a déjà vu, à ce qu'on souhaite, à ce qui est possible ou impossible... La joie de l'enfant qui parle peut être liée à cette capacité à faire coexister des objets qui n'appartiennent pas au même monde quoiqu'ils appartiennent au même champ » (p.45).

⁴⁵ « Sémiologie de la langue ». In *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. (pp. 43-66). Paris : Gallimard.

Les théoriciens du développement de l'enfant auquel nous nous référons précisent la place majeure du langage pour l'individu humain qui « évolue dans le contexte de la culture et du langage qui lui ont fourni le monde symbolique dans lequel il vit » (Bruner, 1991 : 8).

Wallon, dans la construction sociale du développement qu'il propose, précise que le signe « ne serait rien qu'une sonorité creuse [...] incompréhensible, sans la représentation qu'il a le pouvoir d'évoquer. [...] C'est un symbole épuré au point de ne plus appartenir au monde des choses. » (1942 : 195). La représentation du signifiant - qui n'a aucune ressemblance avec le signifié - se construit pour chacun au travers des expériences sensori-motrices, sociales et affectives dans sa communauté. Cette construction est source de mise à l'épreuve de la pensée symbolique qui se développe en s'employant à « trouver à un objet sa représentation et à sa représentation un signe » (*Idem* : 199). Le signe « implique une complicité, une entente avec autrui. Il a nécessairement pour matrice la société. ». (*Ibidem* : 195)

Dès 1934, les travaux de Vygotski considèrent le langage en tant qu'outil de développement de la pensée et apportent des précisions sur le contexte social de son acquisition :

Le développement de la pensée est déterminé par le langage, c'est-à-dire par les outils langagiers de l'intelligence et par l'expérience socio-culturelle de l'enfant. [...] Le développement intellectuel de l'enfant dépend donc de sa maîtrise des véhicules sociaux de la pensée, c'est-à-dire du langage. (1934/1962 : 64-65)

Si l'on fonde le *développement intellectuel de l'enfant* sur l'appropriation d'*outils langagiers* et sur une *expérience socio-culturelle* qui favorise cette appropriation, les modalités d'organisation et d'analyse de l'expérience scolaire auxquelles nous procédons dans ce travail de recherche tentent de mettre en évidence *les outils langagiers* proposés, identifiés, et interprétés dans les situations de lectures d'albums étudiées.

Au sujet de la nature des liens entre la pensée et le langage, François (2001) précise que :

[l]a pensée qui passe par le langage est soumise à des contraintes stables comme la double loi de la discrétion et de la généralité (...) d'une part, je sépare par les mots ces aspects non séparés de l'expérience. D'autre part, je n'en dis que ce qui pourrait être

commun à un nombre indéfini d'expériences du même ordre. (...) Chacun se représente du non dit à partir du dit. (pp.101-102)

Le langage ne se réduirait donc pas à l'énoncé verbal oral ou écrit produit par un sujet, puisque *chacun se représente du non dit à partir du dit*. L'auteur, au début de sa contribution⁴⁶ affirme d'ailleurs que « percevoir c'est penser », puisque « c'est toujours plus ou moins reconnaître ou au contraire ne pas reconnaître (les deux étant sans cesse mêlés, car il n'y a pas de répétition absolue, ni de nouveauté absolue), c'est-à-dire relier [l]e présent à un passé » (*Idem* : 96).

Ce sont les mouvements de pensée, et pas seulement ce que le langage oral dit que nous cherchons à identifier. Tenter de saisir ce que l'élève perçoit des albums fictionnels - c'est s'intéresser aux énoncés mais aussi aux gestes, aux mimiques, à l'orientation du regard qui nous renseignent sur ce qu'il perçoit ou ne perçoit pas, sur les significations qu'il attribue à une situation donnée, ce que plusieurs chercheurs proposent de désigner par le terme d'activité langagière.

3.2.2. L'activité langagière, comme activité de construction de des significations des interactions

Situer l'étude des échanges langagiers dans une perspective d'analyse de l'activité langagière confirme « une conception du langagier comme mouvement dynamique permanent entre activité communicative externalisée et traitement psycho-cognitif interne » (Bronckart, 2007 : 58). Selon lui, la construction sociale des connaissances humaines se réalise à travers la pratique partagée de l'activité langagière qui constitue « l'instrument fondamental de planification, de régulation et d'évaluation de l'ensemble des (autres) activités collectives. » (*Idem* : 59). Cette activité langagière se réalise grâce à l'usage, exclusivement humain, du langage verbal :

Le langage verbal [...] mobilise [...] des signes relevant d'une langue naturelle, c'est-à-dire des unités sonores, variables selon les communautés, ayant la capacité de faire référence à des aspects quelconques du milieu. [...] ce sont ces signes mobilisés dans l'activité langagière qui donnent naissance aux représentations humaines, en tant qu'images mentales stabilisées et opératoires. Ces dernières se construisent sous l'effet des processus d'interaction organisme-milieu [...] ces processus étant encadrés et orientés par les pratiques verbales, les produits ou "reflets" qui en résultent portent des traces, et des propriétés des objets du milieu visés, et des

⁴⁶ Le chapitre que signe ici Frédéric François s'intitule : « La "pensée" dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser. »

propriétés langagières de l'interaction elle-même, de sorte que toute représentation humaine présente toujours des dimensions à la fois "objectives" et sociales. (*Ibidem* : 59-60)

Bronckart (1997 : 42-43) désigne la contribution d'un individu⁴⁷ à une activité collective par le terme d'action, « l'action est le résultat de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage. ». Ainsi, dans le cadre de l'activité langagière, l'action langagière d'un sujet se réalise dans un contexte dont il va mobiliser les caractéristiques objectives (le lieu, le moment, l'émetteur, le récepteur) et les caractéristiques socio-subjectives (le lieu social, la position sociale de l'émetteur et du récepteur, le but supposé de l'interaction), mais cette action langagière se réalise aussi en fonction du contenu thématique auquel réfère le propos (il est constitué des connaissances stockées et organisées dans la mémoire du sujet) ; dès qu'elles sont mobilisées dans le cadre d'un contexte donné, ces connaissances « du fait même qu'elles sont sémiotisées » (*Ibid* : 101) sont reconfigurées. Ainsi définit-il l'action langagière :

la notion d'action langagière fédère et intègre donc les représentations des paramètres du contexte de production et du contenu thématique, telles qu'un agent déterminé les mobilise lorsqu'il entreprend une intervention verbale. (p. 102)

Dans notre corpus, il nous semble d'ailleurs utile, comme nous l'évoquerons plus en détail dans un paragraphe consacré au contexte scolaire⁴⁸, d'identifier ce qu'il est possible de saisir, chez l'élève, de ses représentations *des paramètres du contexte* et du *contenu thématique*.

Des précisions sont apportées sur l'acception du terme d'activité langagière par des auteurs telles que Bautier (1998) ou Brigaudiot (2000/2015).

Bautier (1998) rend compte de l'activité langagière comme étant « fondatrice de notre élaboration-compréhension du monde, elle est au cœur de nos habitudes de pensée, de dire et de faire mais aussi de notre élaboration subjective. » (p. 152). L'analyse de l'activité langagière d'un élève peut donc renseigner sur le rapport cognitif et subjectif qu'il a élaboré à propos de l'objet d'étude.

⁴⁷ Cet auteur emploie d'ailleurs dans cet ouvrage plutôt le terme d'*agent*.

⁴⁸ Cf. infra 5.1

Avec Brigaudiot (2000, 2015), nous considérons la notion d'activité langagière comme toute activité psychique orientée par le sujet vers la production ou la compréhension d'un système de signes complexe. Dans cette perspective, l'activité langagière ne se réduit pas à la production verbale, mais intègre des dimensions sonores (bruitages) ou gestuelles (mimiques, mimes, orientation du regard). Mais elle peut être strictement intériorisée et échapper ainsi à l'interlocuteur ou à l'observateur.

Aussi, dans les transcriptions de séances de classe que nous analyserons, nous chercherons à « observer le discours pour comprendre le travail du locuteur » (Plane, 2001 : 206), à identifier ce qui, dans les productions langagières (verbales et paraverbales) des élèves, nous renseigne sur leur activité langagière⁴⁹ et en quoi ces manifestations d'activité langagière traduisent une appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

L'activité langagière des élèves que nous étudions ici s'engage à partir d'une proposition langagière et culturelle. En effet, il ne s'agit pas d'un élément naturel comme un fruit, ni d'un objet physique dont les caractéristiques sont perceptibles par la seule observation (un marteau, par exemple), mais d'un album, un objet langagier écrit et illustré, un récit illustré ou un iconotexte⁵⁰. Nous allons maintenant préciser ce que nous entendons par récit.

4. Le récit comme un type de discours

Nous proposons dans un premier temps de cerner ce qu'est le récit puis nous traiterons de son rôle dans le développement de l'individu et plus spécifiquement du rôle de récit de fiction.

Nous partageons avec François (1993) la difficulté de donner une définition du récit : « On peut [...] [é]voquer le temps, les héros, les contrastes ou la structure. On peut aussi penser que les traits communs au fait divers, au conte de fées, au *Neveu de Rameau* et au récit de la genèse importent moins que leurs différences. » (p.149).

⁴⁹ Cf. Figures 1, 2 et 3 en 3.2 de la partie méthodologique.

⁵⁰ Nous préciserons cette distinction ci-après en 6.2.

Les recherches en narratologie (Genette⁵¹, 1966) ont identifié les aspects les plus stables du récit et ses configurations récurrentes, permettant ainsi de mieux appréhender le genre. On peut alors se demander si l'on peut concevoir le récit comme l'un des *genres de discours*, que Bakhtine (1952-1953 / 1984) détermine comme les « formes d'énoncés relativement stables et normatives » (p.318), standardisées, qui « s'introduisent dans notre expérience et notre conscience » et « organisent notre parole. » (*Idem.* p. 315).

Au-delà des aspects structuraux, certains chercheurs s'intéressent aux dimensions énonciatives.

Bronckart (2019 : 269) propose un mode de catégorisation à partir « [d]es « modes d'énonciation » [qui] seraient des *attitudes de locution* à caractère universel, se traduisant par des formes linguistiques plus stables et donc identifiables. » Il se réfère pour cela aux deux plans d'énonciation que distingue Benveniste (1966) : discours et histoire. Il propose alors de considérer chacun de ces deux plans, d'une part, par rapport à la relation des coordonnées générales (spatiales et temporelles) du texte à celles du monde de son énonciateur et d'autre part, la relation d'implication ou d'autonomie de cet énonciateur par rapport au texte.

Le récit (ou narration) est, selon Bronckart (1997 : 159), le type de discours où les coordonnées entre monde ordinaire et monde du texte sont disjointes et où le locuteur n'est pas impliqué (sur le plan énonciatif) dans le texte. Le récit que porte un album fictionnel relève de ce type de discours et cette définition en signalant la disjonction des mondes et le caractère non impliqué de l'énonciateur annonce la difficulté des opérations nécessaires de la part des jeunes lecteurs pour en comprendre la teneur, mais aussi pour en faire le rappel.

Bronckart distingue ce type de discours - qu'est le récit, du « récit interactif » pour lequel les coordonnées entre les deux mondes sont disjointes mais où le locuteur est impliqué (sur le plan énonciatif) dans le texte⁵². C'est le type de discours où une

⁵¹ In « Frontières du récit », *Communications*. 8. 152-163 : « représentation d'un événement ou d'une suite d'événements réels ou fictifs par le moyen du langage ».

⁵² Bronckart distingue deux autres types de discours où les coordonnées entre monde ordinaire et monde du texte sont conjointes et où le locuteur est impliqué (« discours interactif ») ou n'est pas impliqué (« discours théorique »).

narration est insérée dans un dialogue (comme lorsqu'une mère s'adresse à son enfant en relatant un événement partagé).

4.1. Le récit, un type de discours organisant l'expérience

Bruner, dans le contexte de psychologie culturelle dans lequel il situe le développement de l'être humain, considère le récit comme « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine. » (1997 : 89). Il établit un parallèle entre les structures des pratiques sociales humaines et celles du récit. Le récit propose un point de vue sur les actions d'un individu qui poursuit un but selon une intention, agit selon un ordre séquentiel, dans un environnement dont les normes sont supposées partagées – ce qui permet d'y faire surgir de l'inattendu. Cette similarité, cette familiarité, encourage l'humain à l'usage de cette « métaphore de la réalité⁵³ » (*mimesis*) qu'est le récit. Les progrès linguistiques et langagiers de l'enfant seraient motivés par son intérêt pour « l'action humaine et ses effets, et particulièrement l'interaction humaine⁵⁴ » (*Idem*). L'acquisition des outils narratifs - compétences linguistiques, lexicales, grammaticales, prosodiques - tendrait à satisfaire la possibilité ou la volonté de mettre en mots son point de vue sur une action humaine séquentielle et motivée. À la suite de Labov⁵⁵, les travaux d'anthropologie de Petit (2014), qui a procédé à de nombreux entretiens avec des individus de nationalités différentes et de divers milieux socio-culturels sur le thème de la transmission culturelle (des sciences, de l'art en général et du récit en particulier), reprennent cet aspect fondamental des récits : leur fonction de « présentation du monde » proposée à un nouveau-né par ses parents, sa famille, son entourage :

[p]our que l'espace soit représentable et habitable, pour que l'on puisse s'y inscrire, il doit raconter des histoires, avoir une épaisseur symbolique, imaginaire, légendaire. Sans récit - ne serait-ce qu'une mythologie familiale, quelques souvenirs -, le monde resterait là indifférencié ; il ne nous serait d'aucun secours pour habiter les lieux où nous vivons et construire notre demeure intérieure. Petit (2014 : 16)

Les travaux et propositions de prise en charge préventive de la médecin psychiatre Bonnafé - notamment à travers son rôle dans le réseau A.C.C.E.S⁵⁶ - se fondent

⁵³ Bruner extrait ici (p. 60) une formule de Ricœur (1981). *The narrative function*. In *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge : Cambridge University Press. p.288.

⁵⁴ En italique dans le texte original.

⁵⁵ LABOV W. 1978. *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.

⁵⁶ A.C.C.E.S : Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations.

également sur la mise en évidence de l'importance du récit, de la langue du récit dans tout ce qui est adressé au nouveau venu dans une famille :

...lorsqu'on lui raconte ses origines, ou même des récits plus prosaïques, lorsqu'on lui dit tout haut des projets, et déjà, même pour lui, des souvenirs, tout cela s'énonce dans une syntaxe bien structurée. Il y a un début et une fin, une cohérence propre : on est dans le *langage du récit* (...) cette langue orale présente les caractéristiques de l'écrit [...] *le sens est entièrement compris dans l'énonciation* [par opposition à] la langue factuelle qui commente l'action (1994/2001 : 43 - 44).

Le récit permet de situer l'expérience humaine dans l'immensité du monde et le continuum de la vie, il rend nécessaire que soient identifiés et nommés les éléments spatiaux et temporels, les objets, les personnes et leurs actions indispensables à la construction de la représentation de l'expérience vécue. Les choix langagiers et la mise en voix (dramatisation) renseignent le jeune enfant sur le sens que ses aînés attribuent à chacun des éléments – les objets, les lieux, les personnes, leurs actions - et à leur organisation. Le récit permet de dire l'absent (le passé, le futur, le souhaitable, le probable...), d'agencer les événements. Le récit qui est fait à l'enfant d'une expérience partagée ainsi que ceux qu'il produira à son tour lui permettent de se constituer comme acteur du monde social, de comprendre le fonctionnement humain :

[p]our donner sens au concept d'histoire d'une vie, nous ne sommes pas démunis de tout instrument linguistique d'analyse. La dimension langagière proportionnée à la dimension temporelle de la vie, c'est le récit. S'il est difficile de parler directement de l'histoire d'une vie, il est en revanche possible d'en parler indirectement avec le secours d'une poétique du récit. L'histoire d'une vie y devient une histoire racontée. Ricoeur (1986-2000 : 357)

Mais le récit, lorsqu'il est de fiction, permet aussi l'expansion de l'expérience, en mettant en scène des situations humaines plus ou moins familières, dont les protagonistes animés d'intentions vont interagir en poursuivant un but, en faisant des choix, dans un environnement spatial et temporel donné, proposant ainsi à celui qui le découvre, une expérience fictionnelle qui élargira son expérience « réelle ».

4.2. Le récit de fiction, un multiplicateur⁵⁷ d'expériences

Nous introduisons cette partie consacrée au récit de fiction en poursuivant l'approche de « présentation du monde aux enfants » proposée par Petit.

Le récit de fiction contient en effet un vaste réservoir de règles en vigueur dans la culture et des mille et une façons d'y contrevenir ou de s'en accommoder – Petit en parle comme de « conservatoires de sens propres aux sociétés où nous vivons » (2014 : 53), c'est l'une des « mille raisons vitales [pour lesquelles] les parents et autres passeurs culturels présentent le monde aux enfants avec l'aide de contes, de chansons, d'histoires, d'images, d'albums » (*Idem* : 20). Elle s'inscrit ainsi dans le prolongement des travaux de Bonnafé (1994) et de Bronckart (1997) : « [p]our qu'advienne le langage et la culture », Bonnafé situe en premier lieu, dans la littérature de la petite enfance, la grande importance de « ces petits poèmes oraux que sont les comptines [...] rythmés ou mélodiques, [...] aux contenus pleins de contrastes et d'excès, contés avec des gestes appropriés » (pp.118-119). Ces comptines sont souvent partagées entre l'adulte et l'enfant « dans une proximité corporelle où elles s'associent aux caresses, balancements, jeux de dada, dénomination des parties du corps et scansions rythmiques... » (1994 : 121).

Quant à Bronckart, lorsqu'il aborde la question du rôle des textes dans le développement « du contenu et des opérations de la pensée consciente » (1997 : 62), il accorde au texte narratif, au récit, un statut de répertoire structuré d'actions humaines pouvant nourrir la compréhension de soi et du monde :

la narration propose un monde fictif dans lequel agents, motifs, intentions, raisons, circonstances, etc. sont mis en scène de manière telle qu'ils forment une structure concordante (...); les événements et incidents individuels peu intelligibles s'organisent en une structure configurationnelle sensée ou *histoire*⁵⁸, et c'est par rapport à cette histoire même que les événements et leur succession temporelle prennent leur sens. Disponibles dans l'intertextualité, les narrations ainsi constituées ont en définitive le statut d'*œuvres ouvertes*⁵⁹, sur la base desquelles les sujets construisent leur compréhension des actions humaines, en même temps qu'ils construisent une compréhension de leur statut d'agent. (*Idem* : 64)

⁵⁷ Nous faisons ici référence à François (2003 : 26) qui attribue au langage la caractéristique de « multiplicateur et modificateur de nos rapports à l'absent ».

⁵⁸ En italique dans le texte original

⁵⁹ *Idem*

À la question que Bruner (2002) inscrit en titre de l'un de ses ouvrages, *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?*, il répond en précisant – entre autres – quelles ressources culturelles les histoires sont en mesure de fournir :

Le récit, quelle qu'en soit la forme, consiste en une dialectique entre ce que nous attendons et ce qui se produit effectivement. Pour qu'il y ait une histoire, il faut qu'un événement imprévu survienne. (...) L'histoire est extrêmement sensible à tout ce qui contrarie notre sens du « normal ». A ce titre, elle résout moins les problèmes qu'elle ne les détecte. (...) les histoires destinées à prévenir sont plus fréquentes que celles conçues pour instruire. A ce titre, les histoires sont tout à la fois la monnaie et la devise d'une culture, en ce sens que la culture, au sens figuré, façonne nos attentes. Ce n'est plus sa seule fonction, paradoxalement, elle s'emploie également à compiler, avec une jubilation secrète toutes les transgressions de ses propres normes. Ses mythes et ses contes, ses drames et même ses reconstitutions historiques, sont non seulement la mémoire de ses normes, mais pour ainsi dire, tout ce qui y contrevient de façon notoire. (2002 : 17)

Si les histoires apparaissent comme un « répertoire » de situations et de normes culturelles, elles sont aussi pour Bruner, un répertoire de transgressions notoires.

Saisir les enjeux d'un récit, implique que l'on accède aux intentions des protagonistes, ce qui nous amène à mettre ces analyses de Bruner en perspective avec la « théorie de l'esprit » telle que l'a notamment analysée Astington (2007) pour qui :

vers le milieu de la deuxième année, [les enfants] commencent à penser à des alternatives à la réalité. Ils ne sont alors plus limités à penser leur monde sous la forme où il se présente à eux. Ils peuvent également penser des situations absentes ou hypothétiques. (p. 51)

Communiquer sur ce qui est absent ou possible nécessite une faculté de représentation symbolique, l'utilisation d'un signifiant qui désigne le signifié (un objet - un cube représentant un gâteau, par exemple - dans le jeu du faire semblant ou un mot). C'est le moment où, nous l'avons déjà évoqué dans la partie consacrée aux travaux de Piaget⁶⁰, une distinction peut s'établir chez l'enfant entre la réalité du monde extérieur et son monde mental. Il peut alors prendre conscience qu'il y a des choses qui existent, qui peuvent être pensées, mais qui ne sont pas visibles. Parmi ces choses, il y a les intentions, croyances, désirs, émotions et besoins, cet ensemble d'états mentaux regroupés sous le nom d'esprit, et qui déterminent les actions humaines. Pour pouvoir comprendre l'action d'un pair, d'un adulte ou d'un personnage de fiction, l'enfant doit pouvoir considérer que cet autre a un esprit distinct du sien, et identifier quels éléments chez cet autre expliquent ou permettent de prédire son action. Pour les jeunes élèves de ce corpus, nous avons veillé à ce qu'il

⁶⁰ Cf *supra* 1.2.

n'y ait pas de difficulté de cet ordre en choisissant des albums dans lesquels ni la ruse, ni la flatterie ne sont présentes car encore trop souvent inaccessibles pour l'enfant de 3 ans, même dans un contexte d'apprentissage qui favorise le développement. L'ensemble des éléments que l'enfant est capable de prendre en compte est d'autant plus complet qu'il avance en âge et que des interactions verbales avec les adultes l'ont aidé à remanier sa « théorie de l'esprit ». Ainsi Astington, comme d'autres, met-elle en évidence que, dans un contexte familial ou scolaire, les enfants mis en situation de parler de ce qu'ils pensent qu'ils veulent, de ce qu'ils pensent qu'ils savent et de ce qu'ils pensent qu'ils croient, sont conduits à prendre conscience qu'ils pensent, et que :

le langage agit tout de même globalement⁶¹ comme un moyen de partager nos états mentaux parce que la plupart du temps, nos affirmations expriment nos croyances, nos demandes [expriment]⁶² nos désirs, nos promesses [expriment] nos intentions. L'interaction humaine est cette interaction des esprits médiatisée par le langage (2007 : 71)

Nous pouvons alors avancer que, dans le cadre de la lecture oralisée d'un album fictionnel, ce qui est en jeu pour l'enseignant est d'accompagner les jeunes lecteurs dans la compréhension des interactions entre les personnages à partir de la mise en voix du texte écrit et des illustrations. Et ce, en mettant en situation ces jeunes lecteurs de dire ce qu'ils pensent, ce qu'ils savent et ce qu'ils croient de ces expériences humaines mises en scène dans le récit de fiction.

Cette organisation du monde, de *présentation du monde* que nos aînés et pairs proposent au commencement de la vie à travers leurs récits, permet à chacun de situer son expérience du monde dans un environnement dont des aspects choisis par l'entourage ont été nommés, appréciés, et mis en perspective avec ce qu'il a déjà expérimenté (vu, entendu, goûté, évité, pratiqué, etc.) et avec ce qu'il pourrait

⁶¹ Astington modalise avec « globalement », car elle mentionne par ailleurs les exceptions que sont les mensonges et les fausses promesses.

⁶² La version française de cette citation ayant soulevé quelque interrogation, nous avons cherché cet extrait dans sa version originale (Astington (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Massachussets : Haward University Press.). À partir de la version originale nous nous sommes autorisée à réintroduire dans la citation française la répétition du verbe « exprimer » : « Language woks as a way of sharing our mental states, however, because most of the time, our statements express our beliefs, our requests express our desires, our promises express our intentions » (p.72).

entreprendre. Cette première transmission culturelle peut être infiniment prolongée avec le récit de fiction qui propose d'autres environnements, d'autres points de vue, d'autres possibles qui enrichissent les expériences que chacun a du monde. C'est ce qui, à nos yeux, fait de l'album fictionnel pour enfant un objet particulièrement précieux à faire découvrir lors de cette nouvelle étape qu'est l'entrée à l'école.

Les supports culturels de récit de fiction sont nombreux : cinématographiques, livresques, numériques, musicaux, mais nous ne parlerons ici que de l'album fictionnel, et de ses usages scolaires. La spécification de ces usages rend nécessaire de préciser les caractéristiques du milieu particulier que représente, pour un enfant qui le découvre, le contexte scolaire.

5. Le contexte et le langage scolaires en PS

Le contexte scolaire propose une organisation humaine, spatiale et temporelle des interactions enseignants - élèves dans le but d'enseigner les connaissances répertoriées comme accessibles à un niveau de développement donné⁶³. Les interactions qui se déroulent dans ce contexte scolaire, dans la perspective de l'enseignement de ces connaissances, reposent essentiellement mais sans s'y réduire sur le langage (écrit et oral) ; nous en préciserons donc le statut.

5.1. Le contexte scolaire

Le contexte scolaire met l'enfant en situation de vivre une forme particulière d'éducation et de socialisation que Vincent *et al.* (1994 : 39) appellent la forme scolaire dont l'émergence

se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, (...) [cette émergence] est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation.

⁶³ Nous le verrons plus amplement dans la partie méthodologique de ce travail, mais nous pouvons d'ores et déjà préciser que le niveau de développement donné, auquel réfèrent les prescriptions institutionnelles, est l'âge de l'enfant. Depuis 1989, un découpage de la scolarité en cycles prévoit la répartition des objectifs d'enseignements sur trois années, et non plus une seule, ce qui permet d'ajuster l'échelonnement temporel de l'enseignement des connaissances.

5.1.1. Des apprentissages formels

Ce que nous avons vu jusqu'à lors sur les conditions de progrès, d'acquisition, se situe dans le contexte de vie quotidienne du jeune enfant, un contexte essentiellement familial, c'est à dire dans un contexte d'apprentissage majoritairement informel. Mais lorsque l'enfant entre à l'école, il lui est demandé de devenir élève, de situer ses actions dans le contexte d'apprentissage formel de l'école où les activités d'apprentissage proposées sont déterminées par un programme ministériel, au cours d'un enchaînement de séquentialités temporelles composant les journées, dans l'unité spatiale d'une classe, animée par un enseignant dont la disponibilité est à partager avec un bon nombre de pairs. En effet, l'école prend notamment en charge l'enseignement d'outils, de savoirs et d'usages culturels considérés par la société comme indispensables à la formation humaine et citoyenne. L'élève est l'héritier et le destinataire d'un monumental processus historique et social de transmission des connaissances :

[a]lors que dans les sociétés sans écriture, les connaissances sont « incorporées » dans les individus qui les détiennent, l'apparition des systèmes d'écriture permet aux connaissances d'une société de se détacher des individus et des pratiques où jusque-là elles étaient investies. Ces connaissances décontextualisées peuvent désormais faire l'objet d'un travail d'élaboration et de systématisation. Des connaissances spécialisées se constituent : mathématiques, logique, histoire, sciences naturelles, etc. Certains groupes sociaux se voient attribuer les fonctions d'élaboration, de conservation mais aussi de transmission des connaissances. (Goody 1986). La nécessité de transmettre des connaissances spécialisées ainsi que les outils psychologiques qui permettent de les produire (système d'écriture, système numérique...) est à l'origine de l'institution de situations formelles d'apprentissage par opposition aux situations informelles d'apprentissage. (Brossard, 1994 : 33-34)

Brossard rappelle dans ce texte comment le système de l'écriture permet d'objectiver les connaissances et les œuvres produites par l'activité humaine. La société élabore alors des modalités de transmission dans le cadre de situations formelles d'enseignement-apprentissage.

Dans un article de 2001, il nuance l'opposition entre les deux formes de situation d'apprentissage (formelle vs informelle) en précisant :

- qu'il peut exister des situations formelles d'apprentissage dans des contextes familiaux (il cite l'exemple de la conduite accompagnée) ;

- qu'il peut exister des situations informelles d'apprentissage dans le contexte institutionnel de l'école (il cite l'exemple des débats) ;
- qu'à mi-chemin entre les situations informelles et les situations formelles, il y a les situations semi-formelles dans lesquelles

il existe des savoirs et des outils à transmettre identifiés : par exemple l'enfant apprendra certaines pratiques culturelles [...] propres à son groupe dans des situations prévues à cet effet. Mais l'adulte ne perd de vue ni les capacités actuelles des enfants ni les relations qu'entretiennent ces apprentissages avec les situations de la vie quotidienne connues par les enfants. (...) de nombreux apprentissages effectués à l'école maternelle occupent cette position intermédiaire. (Brossard, 2001 : 429)

L'adaptation du jeune enfant à l'école demande qu'il se distancie progressivement du mode d'apprentissage plus ou moins informel pour s'inscrire dans un mode d'apprentissage plus formel. « On le convie à venir fonctionner dans de nouveaux contextes où les pratiques sociales attendues sont d'explicitier, de définir, d'argumenter selon certaines formes. » (Brossard, 1999 : 239). On attend de l'élève qu'il construise de nouveaux modes de relations à l'adulte et aux pairs, ce faisant de nouveaux savoir-faire sociaux, et un nouveau mode de rapport aux objets du monde, de nouveaux savoirs et savoir-faire : les connaissances scolaires, différentes des connaissances de sens commun.

Comme l'a montré l'analyse des triades observées par Moro et Rodriguez (présentée en 2.2), la construction de la connaissance et des usages d'un objet se fonde sur le partage de significations, sur des accords suffisamment congruents quant à l'interprétation des signes constituant les différents éléments d'un contexte d'interactions autour de cet objet. L'un des enjeux d'une situation d'apprentissage à l'école est de permettre à l'élève d'identifier les éléments pertinents du contexte de l'interaction - ses différents signes - autour d'un objet d'étude et de l'engager, avec ses pairs, dans un processus de construction collective de significations pour qu'il s'approprie les usages liés à cet objet d'étude. Brossard propose de concevoir le développement cognitif comme

le mouvement par lequel l'enfant, au cours des interactions avec des adultes, parvient à rompre avec les contextes au sein desquels il fonctionnait précédemment pour construire de nouveaux cadres d'intelligibilité du réel. (1997 : 108)

Cette conception du développement situe l'enseignement comme un processus d'ajustements de la lisibilité du contexte d'appropriation des savoirs scolaires.

5.1.2 Des attentes cognitives et langagières

Les travaux de l'équipe ESCOL (2013) mettent en évidence que certaines situations d'apprentissages, parce qu'elles sont constituées d'objets familiers auxquels les élèves associent déjà des usages ou parce qu'elles engagent l'enfant dans une tâche matérielle, peuvent représenter un obstacle pour les élèves qui n'ont pas identifié l'enjeu de la tâche. En effet, ils ne peuvent pas construire les savoirs visés, s'il n'y a pas une explicitation, un accord préalable sur le fait que dans le cadre de telle activité, la paire de ciseaux permet de découper des étiquettes-mots pour une activité de lecture dont l'objectif est de reconstituer une phrase⁶⁴, ou que, les échantillons de papier cadeau⁶⁵ apportés par l'enseignant sont un support pour reproduire des motifs graphiques.

Ce processus de scolarisation des objets, d'appropriation des pratiques scolaires qui requièrent des modes d'agir-parler-penser spécifiques - où la tâche est à inscrire dans un objectif d'apprentissage, participe à la lisibilité des caractéristiques du contexte d'apprentissage à l'école :

[l]a compréhension de la conduite d'un élève en classe est indissociable de l'interprétation qu'il fait du contrat [didactique] dans lequel il se croit impliqué. (...) L'objet du didacticien est complexe et nécessite (...) une patiente analyse, à commencer par [celle] des spécialistes de la discipline enseignée elle-même. (Brossard, 1994 : 29)

L'activité d'un élève a toujours du sens même si elle ne correspond pas à celle qui est attendue. Il donne à voir la reconstruction qu'il a faite du contexte dans lequel il s'inscrit - ce qui justifie l'importance d'essayer d'identifier ce contexte reconstruit et les écarts avec le contexte visé par l'enseignant.

⁶⁴ L'équipe ESCOL (2013) met en évidence la nécessité d'identifier la distinction entre « les élèves qui sont simultanément dans la tâche et dans l'activité, c'est-à-dire **la réflexion sur l'objet à apprendre et l'apprentissage de l'objet** par l'intermédiaire de la tâche à faire, quand d'autres sont dans **la seule exécution du travail demandé**. » (p. 84). Ils illustrent ce malentendu par de nombreux exemples, dont celui où le découpage et le collage sont considérés par l'élève comme l'objectif de l'activité et non comme des moyens de la réaliser. (*Idem*, p.115)

⁶⁵ Les auteurs pointent les obstacles d'une situation où l'on demande à l'élève de renoncer à l'usage habituel d'un objet familier pour en faire un usage scolaire, l'élève est alors amené à « dépasser l'objet lui-même pour n'en garder qu'une caractéristique » (*Ibid*, p.186)

Les acteurs de la recherche en didactique montrent l'importance d'une didactique des disciplines qui prend en compte la spécificité des modalités de construction des savoirs scolaires en fonction de la discipline d'enseignement :

[l]es activités d'enseignement-apprentissage en classe ont pour but de permettre aux élèves de s'approprier des savoirs disciplinaires, outils culturels excentrés, reconnus et transposés au sein de l'institution scolaire. Or, ces savoirs dépendent de systèmes sémiotiques particuliers relevant de comportements cognitifs et langagiers (entre autres) étrangers aux enfants-élèves. Il s'agit donc de rendre ces derniers conscients de l'existence de ces comportements et outils sémiotiques spécifiques aux disciplines et de leur permettre de construire les positionnements énonciatifs adéquats pour entrer dans des contextes disciplinaires. Cela suppose qu'ils aient la possibilité d'imaginer un espace d'échanges fondé sur ces modes d'agir-parler-penser- peu familiers, et celle de s'y projeter, de s'y instituer acteurs en s'essayant à ces pratiques. (Jaubert, 2007 : 115)

Cette réflexion sur les conditions de construction des savoirs fondée sur l'appropriation par les élèves de pratiques et d'usages, de *comportements cognitifs et langagiers* différenciés selon les disciplines, propose d'orienter les modalités de l'enseignement de ces savoirs en fonction de la sphère disciplinaire dont ils sont issus. Aussi, même si les apprentissages à l'école maternelle ne sont pas réunis par disciplines mais par domaines d'apprentissage, nous proposons d'inscrire l'analyse de l'activité des élèves de PS de maternelle autour de lectures d'albums dans le cadre de ce qui deviendra, plus avant dans le cursus, l'enseignement de la littérature à l'école.

C'est pourquoi nous développerons ci-après à quels théoriciens de l'enseignement de la littérature nous nous référons pour l'étude de l'activité langagière d'élèves de maternelle dans le cadre de lectures d'albums⁶⁶. Cependant, nous proposons avant cela de préciser le statut du langage dans le contexte scolaire.

5.2 Le langage à l'école, outil de construction des savoirs

En s'appuyant sur l'étude de Wertsch que nous avons évoquée ci-avant⁶⁷, Brossard invite à inscrire l'action langagière de l'enfant dans les rôles socio-discursifs qu'il est amené à endosser : « l'enfant n'apprend pas à parler en général, mais il apprend à effectuer certains actes de discours correspondant à ses différents rôles sociaux

⁶⁶ Cf. infra 6.

⁶⁷ Cf. 3.1

(enfant, pair, écolier...) dans le but d'opérer certaines transformations à l'intérieur de la situation. » (1989 : 51).

Enseigner des connaissances scolaires, c'est donner la possibilité aux élèves, entre autres, d'acquérir les usages scolaires du langage pour penser le monde ; c'est favoriser un processus de *régulation externe* qui pourra conduire l'élève à mettre en œuvre les *régulations internes*⁶⁸ adaptées.

Lorsqu'on cherche à caractériser les modalités d'interactions entre les divers acteurs de la classe - enseignant, élève, pairs -, on est amené à interroger ce que l'enseignant met en œuvre dans la perspective d'accompagner les élèves dans l'acquisition de nouveaux savoirs, fondée selon nous sur celle de nouveaux modes d'agir-parler-penser, c'est-à-dire ce qu'il développe comme étayage.

5.2.1 L'étayage de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage

Nous nous référerons en premier lieu à Bruner, qui, à travers son analyse de la situation de tutelle, a déterminé un certain nombre de caractéristiques de ce qu'il nomme l'instruction : « Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la *tâche* et dépendant de l'*élève*, les exigences de la tutelle étant *engendrées* par l'interaction. » (1983 : 277). Ainsi, le tuteur propose-t-il, au novice, à travers les interactions de la situation d'« instruction », plusieurs fonctions d'étayage, verbal ou non-verbal, pour que la *tâche* soit réussie par l'*élève*. Il en détermine six : *l' enrôlement*, *la réduction des degrés de liberté*, *le maintien de l'orientation*, *la signalisation des caractéristiques déterminantes*, *le contrôle de la frustration et la démonstration* qui peuvent être opérationnalisées plus spécifiquement pour l'activité de lecture d'albums à l'école maternelle :

- *L' enrôlement* réfère aux actions, aux gestes professionnels de l'enseignant visant à introduire des modalités de l'activité de lecture d'album - collective ou individuelle - qui favorisent l'engagement des élèves. Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement du récit⁶⁹, Salagnac (2003) réfère en détail à ces fonctions de l'étayage de Bruner. Elle précise que cette première fonction

⁶⁸ Termes proposés par Brossard, dans cet article, p 53.

⁶⁹ Et non pas sur l'enseignement de la compréhension du récit, comme c'est le cas, dans le présent travail.

« joue un rôle essentiel pour l'attention des enfants » afin qu'ils perçoivent ou n'oublient pas « le but de l'échange ». Elle sert aussi « le rappel des acquis » et sa « mise en relation avec ce qui reste à faire » (p.18) ;

- *la réduction des degrés de liberté* « impliqu[e] une réduction de l'ampleur de la tâche » (Bruner. 1983 : 77) pour orienter l'activité. Concernant celle de compréhension de l'album, cet aspect de l'étayage peut s'effectuer par une lecture oralisée expressive, des gestes de pointage et des échanges langagiers collectifs balisés par des thèmes déterminés (les personnages, leurs actions, le cadre spatial et temporel de l'histoire, le ressenti du lecteur,...).
- *le maintien de l'orientation* est ce que met en œuvre l'enseignant pour orienter l'activité cognitivo-langagière (verbale et paraverbale) vers les objets pertinents et des modes d'agir-parler-penser attendus dans une communauté de lecteurs d'albums. Lors des échanges langagiers scolaires, Salagnac (*Ibidem*) précise que cette fonction permet de « protéger l'enfant de la dispersion » elle peut « prendre la forme de sollicitations plus personnelles ou plus ponctuelles à divers moments de l'échange » (p.19) ou se réaliser sous forme de rappels, de pointages ;
- Lorsque l'enseignant valorise ou explicite des gestes ou énoncés d'élèves qui sont pertinents pour la construction collective de significations, il réalise une *signalisation des caractéristiques déterminantes*. Dans le contexte scolaire, cette fonction réfère à la « réaction de l'adulte à ce que peuvent dire les enfants, qu'il approuve ou désapprouve [...] qu'il donne un écho ou bien qu'il ignore, qu'il invite à développer ou non. » (Salagnac, *Ibid.*) ;
- La recherche d'un équilibre entre les éventuelles initiatives, gestes ou énoncés inappropriés de l'élève et la façon dont ils sont traités par l'enseignant relève du *contrôle de la frustration* ;
- Enfin, *la démonstration* consiste à reprendre les éléments pertinents énoncés par les élève de façon dispersée, lors de l'activité collective de lecture d'album et à les reformuler, les mettre en cohérence, les expliciter pour construire la signification du texte lu et donner à voir la procédure.

Nous élargissons les apports des travaux de Bruner à ceux de François (1993) pour qui, la notion d'étayage comprend la relation entre pairs et qui distingue de surcroît l'étayage spécifique (au sens brunerien : apprendre à réaliser une tâche d'expert) de l'étayage global (par exemple, aider l'enfant à raconter quelque chose que lui seul peut raconter). Dans le chapitre consacré au « Parler ensemble, laisser parler, faire parler », François (*Idem* : 130, 132) « met en garde » tout adulte en situation d'échange langagier avec un enfant, en explicitant la notion de contre-étayage. Celui-ci concerne deux types de situations : celle où l'adulte intervient en deçà ou au-delà de la zone de développement proche⁷⁰ de l'enfant et celle où, lorsque plusieurs solutions discursives sont possibles, l'adulte corrige la mise en forme de l'énoncé de l'enfant, malgré sa justesse *pragmatico-sémantique*.

5.2.2 Le langage, instrument de coopération sociale

Dans le modèle d'organisation du développement humain que propose Bronckart (2007), le langage joue un rôle déterminant « dans la mesure où les pratiques verbales sont impliquées dans la plupart des situations d'apprentissage, et qu'elles orientent et régulent l'ensemble des interactions formatives explicites » (p.65). Celles-ci, « réalisées dans le cours des échanges sociaux, c'est-à-dire dans le cours de l'activité langagière » permettent une activité psychique « d'associations images sonores [le mot] / images référentielles » (les représentations auxquelles renvoient ce mot) dont la stabilité et l'organisation permettent « le déploiement des opérations de pensée (les processus cognitifs de classement, de sériation, de conservation, etc.) » (*Ibid* : 64).

On peut ainsi penser que l'action d'enseigner peut alors se concevoir comme un processus sémiotique :

- de l'identification collective des signes pertinents ;
- de la mobilisation des *images référentielles* associées à ces signes ;
- de l'enrichissement de ces *images référentielles* « ordinaires » par une mise à distance, par l'apprentissage de nouvelles associations grâce aux ressources culturelles de la société.

⁷⁰ Nous avons donné une définition de cette notion de L.S Vygotski en 2.1.

Brossard (1999) caractérise ainsi l'organisation, le processus du développement cognitif dans le contexte scolaire :

le maître met à la disposition de l'enfant des connaissances qui sont loin d'avoir une relation « immédiate » avec les connaissances propres de l'enfant : ce faisant, en instaurant une tension maximale entre les conceptions spontanées et les formes élaborées de la culture adulte, et donc en exploitant au maximum le pouvoir de réorienter le développement, l'école instaure dans l'enfant un espace de développement sans précédent. (p.243)

L'accès aux ressources culturelles de la société, aux « formes élaborées de la culture adulte » se fait par le langage qui, comme le précise Boiron (2011a) en proposant des éléments de réflexion sur les interactions et les enjeux du développement du langage et de la pensée à l'école primaire, « permet de construire les opérations mentales, telles que généralisation, catégorisation, singularisation qui sont indispensables pour penser le monde, le comprendre, agir sur lui, en construire des représentations, différentes formes de savoir et d'appropriation » (p. 76).

Le présent travail de recherche s'inscrit dans cette conception du langage dont Jaubert (2007), dans ses travaux sur la construction des connaissances à l'école, rappelle les caractéristiques en rupture avec une « conception représentationniste » corrélée à la « transparence » et à une « aptitude à coder objectivement des informations préalablement construites indépendamment des acteurs de communication » (p.43). En effet, ses recherches

lui préfèrent celle **d'outil cognitif, d'instrument de coopération sociale** dans et par lequel se négocient simultanément des formes discursives, des significations, des images identitaires, des relations humaines tributaires de statuts et sphères que le discours lui-même contribue à construire et à organiser. Elles [ces recherches] considèrent que toutes ces données sociales labiles sont instituées par le contexte d'interaction et simultanément constitutives de ce contexte. (*Idem*)

Ce sont ces phénomènes de *coopération sociale* que nous chercherons à identifier dans les différents contextes dans lesquels les élèves seront amenés à participer lors des lectures d'albums qui leur seront proposées, ainsi que ce qui semble référer aux sphères institutionnelle, scolaire, « disciplinaire⁷¹ » et familiale.

⁷¹ « disciplinaire » est le terme que nous utilisons ici avec précaution pour distinguer, dans la sphère scolaire, l'activité scolaire consacrée à la lecture d'album fictionnel. Nous signalons par ailleurs que la littérature en tant que discipline scolaire à l'école élémentaire est apparue dans les programmes de 2002.

Ces phénomènes de *coopération sociale* permettent à l'élève d'adopter un point de vue adapté, une mise à distance nécessaire vis-à-vis de l'objet qui est à l'étude :

[i]l s'agit de dépasser les points de vue singulier, anecdotique, affectif d'un individu pour parler en tant que sujet capable de mobiliser des connaissances partagées et de ce fait, inscrit dans un groupe social, capable de développer des énoncés qui dépassent l'histoire singulière et présentent une forme de généralisation, un passage du "moi" au "je"⁷². (Jaubert, Rebière, Bernié, 2012 : 5)

Au fil des échanges langagiers et « des discours de travail⁷³ » dont les enchainements sont conduits par l'enseignant qui donne à connaître et à pratiquer des conduites langagières spécifiques, l'élève apprend progressivement à construire « une position énonciative et des points de vue pertinents, [...] il identifie les systèmes d'actions légitimes [...] il se construit en tant qu'acteur » (*Idem* : 7) d'une discipline donnée.

Le langage étant « la réalisation de la langue que fait chaque sujet à chaque fois qu'il parle » mais aussi lorsqu'il « lit, écrit, reformule, commente, développe, pense, réfléchit, résout des problèmes, doute, interroge, questionne, argumente, explique... » (Boiron, 2011a : 78), il apparaît comme un puissant outil intellectuel, de mise à distance de la relation aux objets du monde.

5.2.3 Un outil de mise à distance des objets

Ce phénomène de mise à distance renvoie à la distinction établie par Vygotski (1934 / 2019) entre les « concepts spontanés » et les « concepts scientifiques » qui désignent des formes de connaissances qui se distinguent par leur degré de généralisation. Pour le psychologue, les *concepts spontanés* sont les connaissances non-conscientes formées à partir de l'expérience singulière (action, perception) de l'enfant ; ils se développent « dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme » (p. 383). Ce psychologue définit en contraste la voie de développement des *concepts scientifiques* « de la sphère qui est entièrement définie par les propriétés supérieures

⁷² Cette expression est empruntée à Bautier E. 1998. « Je ou moi : apprentissage ou expression ». *Cahiers pédagogiques*. 363. 12-14.

⁷³ Cette notion fait référence aux « écrits intermédiaires » (brouillons, ébauches, préparations) pour lesquels Chabanne et Bucheton (2000 : 25) ont proposé de *construire un statut scolaire* afin de permettre ainsi que les enseignants les utilisent pour accompagner l'activité de l'élève, matérialiser *le déplacement des formes de discours* et pour *organiser le lien avec les formes normées de la culture scolaire*.

des concepts : le caractère conscient et le caractère volontaire (...) vers (...) la sphère de l'expérience personnelle et du concret » (*Idem*). Il prolonge la présentation de cette distinction en apportant deux précisions complémentaires :

- la (re)construction des « traits distinctifs » d'un concept se fait dans la collaboration avec la pensée de l'adulte, permettant ainsi à l'enfant d'expérimenter un nouveau mode de développement de sa pensée ;
- le développement des concepts scientifiques s'appuie sur les concepts quotidiens qui sont alors transformés, élevés « à un niveau supérieur » (*Ibidem* : 384). En effet, « le caractère de discipline formelle que revêt l'étude de ces concepts scientifiques se manifeste par la réorganisation également de toute la sphère des concepts spontanés de l'enfant » (*Ibid* : 413).

Pour Jaubert (2007) dont l'étude porte sur la construction des connaissances disciplinaires à l'école élémentaire, *les concepts scientifiques* sont

les connaissances relatives aux savoirs théoriques, aux œuvres déposées dans la culture. Ils ont un domaine de validité spécifié et renvoient à l'expérience partagée par une communauté de spécialistes. Fruits de pratiques instrumentées par l'écrit, ils ont fait l'objet de révisions et de réajustements au cours de leur histoire, sont explicites et flexibles. Ils se définissent par les liens qu'ils entretiennent avec d'autres concepts auxquels ils sont articulés et auxquels ils réfèrent pour leurs propriétés, et sont organisés en systèmes. (Jaubert, 2007 : 81)

Dans le contexte scolaire où les savoirs scientifiques ont été préalablement transposés en savoirs scolaires, la mise à distance de l'expérience singulière amène l'enfant à apprendre à identifier les caractéristiques de l'objet mis à l'étude, à s'approprier les usages de l'« expérience partagée par une communauté de spécialistes » et ce faisant, à reconfigurer le système de liaisons entre les concepts qui organise sa pensée.

L'enseignement scolaire de savoirs historiquement construits conduit l'élève à un enrichissement des significations, des *images référentielles* (cf Bronckart, cf. 5.2.2) qu'il associe à un objet donné. Cet enseignement, au travers, entre autres, d'interactions langagières spécialisant progressivement les conduites langagières de l'élève, le conduit également à une sélection organisée du champ dans lequel il est pertinent que tel objet d'étude soit appréhendé, c'est-à-dire à la construction d'une position énonciative pertinente.

Avec Jaubert, Rebière (2017) nous envisageons les modalités de l'enseignement comme un pilotage des interactions langagières qui permet

aux élèves de prendre la distance nécessaire pour réaliser qu'il existe différentes manières de reconfigurer le réel, son expérience, selon le type de rapport social dans lequel on est engagé, le type de rationalité légitimé, avec des moyens langagiers, textuels et linguistiques adaptés. (pp. 199-200)

Nous déterminerons plus précisément les *moyens langagiers, textuels et linguistiques adaptés* à la lecture d'album fictionnel⁷⁴ que peuvent construire de jeunes élèves (cf 7.1), mais avant cela, nous définirons le cadre dans lequel nous situons l'enseignement de la lecture d'albums.

6. L'enseignement de la compréhension d'album fictionnel

Lors des situations de récit à l'école maternelle il est très fréquent que le support, le medium utilisé et étudié soit l'album de littérature jeunesse, cet objet culturel composé d'une partie textuelle et d'une partie illustrée. Nous intéressent à l'enseignement de la lecture d'album au tout début de scolarité, en PS de maternelle, c'est avant tout à l'apprentissage de ses usages et à la construction de la compréhension de l'histoire que nous nous intéressons⁷⁵. Dans la partie suivante, nous situerons cet enseignement de la lecture d'album dans une forme de lecture littéraire et nous préciserons les caractéristiques de ce medium si couramment employé qu'est l'album.

6.1. La lecture littéraire, un récent objet d'enseignement

En 1999, le numéro 19 de la revue de didactique du français *Repères*, développe des propositions argumentées par les apports d'une recherche INRP⁷⁶ en cours⁷⁷ pour

⁷⁴ Ces moyens *langagiers, textuels et linguistiques* ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit d'un album fictionnel qui propose une mise en scène d'événements fictifs vécus par un ou plusieurs personnages ou lorsqu'il s'agit d'un album documentaire qui fait état de connaissances scientifiques.

⁷⁵ Il n'est bien sûr pas question en cette première année de scolarité d'enseigner la lecture, au sens de « décodage », même si, comme nous le verrons en 6.4, cette activité de lecture d'album comporte aussi un enjeu de préparation à l'apprentissage de l'écrit.

⁷⁶ Institut National de la Recherche en Pédagogie, désormais Institut Français d'Éducation (IFÉ)

⁷⁷ L'objet principal de cette recherche est la « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école » (Equipes Français, 1^{er} degré).

que l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires soient mis en œuvre dès l'école primaire. Dans la présentation de ce numéro, Tauveron et Grossmann font le constat que face à l'essor de la production de littérature de jeunesse, seuls certains enfants ont accès à la découverte culturelle du livre, ceux de milieux familiaux constitués d'adultes qui ont les moyens, l'intérêt et la disponibilité pour être accompagnés dans cette découverte. Ces auteurs dénoncent par ailleurs l'idée répandue par certains courants de psychologie cognitive selon laquelle le processus de compréhension de lecture serait automatisé, et qu'il suffirait de déchiffrer pour comprendre. Les auteurs mettent alors en avant l'urgence qu'il y a, pour l'école, de s'employer à enseigner les fondamentaux du « métier » de lecteur de textes littéraires : questionner, interpréter, critiquer, mettre en lien des indices, rapprocher d'autres textes, d'événements historiques, mais aussi vagabonder, dévorer... À la suite de cette présentation, Tauveron (1999) propose que la littérature à l'école soit didactiquement conduite par un protocole de lecture qui accompagne les élèves dans le processus d'« apprendre à comprendre et à interpréter » dès l'entrée dans la lecture. Elle défend l'idée que « la tâche de l'école est d'introduire les élèves dans les modes de penser et de parler particuliers des pratiques littéraires » (*Idem* : 13). Elle poursuit en précisant que « lire ce n'est pas *comprendre*, mais *comprendre quelque chose* ». Ce *quelque chose* doit se trouver dans une zone de plausibilité définie au sein de la *communauté de la classe*, entre ce qui est écrit et ce qui peut être compris. Cette proposition sera abondamment développée (Tauveron, 2002⁷⁸) pour fournir aux enseignants les moyens d'enseigner, dans une perspective de résolutions de problème, des conduites de lecture spécifiques à la culture littéraire, à partir de choix de textes pertinents⁷⁹, de modalités collectives (échanges oraux) et individuelles (dessins, écrits de travail) de questionnement de

⁷⁸ Cet ouvrage réunit un ensemble de propositions pour les enseignements de cycles 2 et 3, qui en 2002 concernaient les classes de la grande section de maternelle jusqu'au CM2.

⁷⁹ Tauveron (2002) recommande de proposer aux élèves, « à côté de textes faciles qu'il ne faudrait en aucune manière évincer, [...] des « **textes "résistants"** (qu'on opposera à leurs contraires, les textes "collaborationnistes" qui devancent les difficultés de leurs lecteurs) [...]. [O]n distinguera parmi les textes résistants, les textes "réticents" qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes "proliférants", qui, parce qu'ils sont localement ou globalement polysémiques, posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation » (p. 37).

texte et de construction de réseaux de personnages, de genres de textes, d'auteurs et même de procédés d'écriture.

À la même période, au Québec, le groupe de recherche Lecture Accompagnée Littérature Apprivoisée (LALA) a développé « une méthodologie d'exploitation des textes qui magnifie le sens du mot lecture » (Lebrun, 1996 : 74) reposant sur trois principes qui proposent « un corpus de textes ouvert et adapté » à une tranche d'âge donnée, « une série de formules pédagogiques privilégiant la relation personnalisée avec le texte mais également la construction sociale » et « une grille d'indicateurs d'apprentissage du littéraire qui fasse la part de l'implicite, de l'implication tant des élèves que de l'enseignant. ». Cette grille, établie pour des élèves âgés de 8 à 12 ans⁸⁰, organise quatre domaines d'observation : l'entrée de l'élève dans le texte, l'implication dans l'exploration collective du sens, la réflexion sur ce que le texte dit du « rapport à soi et au monde » (*Idem* : 83) et « l'objectivation de l'expérience esthétique » (*Ibidem*) qui réunit les capacités à exprimer son appréciation de l'œuvre. Pour les élèves de l'école élémentaire, une autre équipe francophone de chercheurs, Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, fonde également ses propositions d'acquisition de compétences de lecteurs de texte (littéraire ou informatif) sur le principe d'interactions entre pairs sous la conduite de l'enseignant·e pour « enrichir le dialogue intérieur que chaque lecteur particulier entretient avec un texte » (1999 : 31). Tauveron situe ses propositions en référence aux travaux d'Iser⁸¹ et à la nécessaire compréhension de l'organisation des réalités auxquelles le texte fictionnel fait référence - le « répertoire », « condition élémentaire pour une connivence possible entre le texte et le lecteur » mais aussi à l'organisation stratégique des différentes conjectures ou *abductions* (Eco⁸²), que peut réaliser le lecteur confronté à l'ensemble d'un texte. Terwagne *et al.*, tout comme l'équipe de Lebrun, quant à eux, exposent une référence fondamentale à Rosenblatt (1978) qui propose que la littérature mette au centre de son étude le processus transactionnel qui se met en œuvre lors de l'événement de lecture.

⁸⁰ Ce groupe de recherche québécois est intervenu dans des classes de la « 3^{ème} à la 6^{ème} primaire », équivalents en France du CE2 à la 6^{ème}.

⁸¹ *L'acte de Lecture. Théorie de l'effet esthétique*. 1985. Bruxelles : Mardaga.

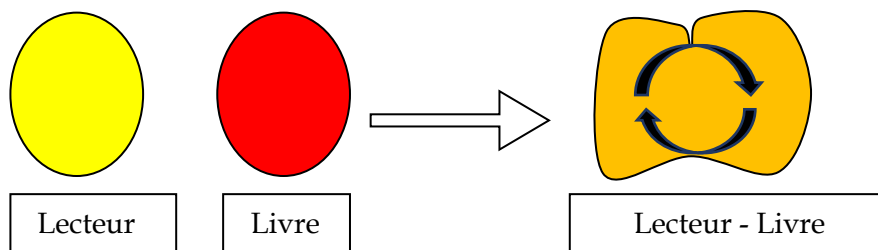
⁸² *Les limites de l'interprétation*. 1992. Paris : Grasset.

6.1.1 Le processus transactionnel

Cette auteure définit le processus transactionnel comme suit :

In ecological terms, the text becomes the element of the environment to which the individual responds. Or more accurately, each forms an environment for the other during the reading events. Sharp demarcation between objective and subjective become irrelevant, since they are, rather, aspects of the same transaction – the reader looks to the text, and the text is activated by the reader. A « subjective » response assumes an « object » at the other transactional pole (...) The transactional phrasing of the reading process underlines the essential importance of both elements, reader and text, in any reading events.⁸³ (1978 : 18)

Ce double mouvement d'échanges entre le texte et le lecteur est au cœur de cette approche transactionnelle. Elle considère l'événement de lecture comme pouvant réunir le contenu de deux cellules initialement distinctes, le lecteur et le livre, devenant alors une large cellule constituée de ces deux pôles. Dans cette large cellule, pourrait se réaliser ce double mouvement d'échange, les transactions, entre le lecteur et le livre. Nous proposons de représenter la conception de Rosenblatt comme suit :



Terwagne *et al.* proposent que l'organisation de ces échanges qui permettent aux élèves de « socialiser l'acte de lire tout en prenant leur élan dans leur propre subjectivité » (2003 : 19) se déroulent au sein de « cercles de lecture », dont diverses modalités de mise en œuvre sont présentées aux enseignants de l'école élémentaire : échanges collectifs oraux, journal dialogué, carnet de lecture, échanges épistolaires. Comme dans les dispositifs de Tauveron, une place structurelle est accordée aux activités d'écriture dans l'enseignement de la lecture littéraire : en situation

⁸³ Proposition de traduction : « D'un point de vue écologique, le texte devient l'élément de l'environnement auquel l'individu réagit. Ou plus précisément, durant l'événement de lecture, chacun représente un environnement pour l'autre. Une nette délimitation entre objectif et subjectif n'est plus pertinente, puisqu'ils sont plutôt, les aspects d'une même transaction – le lecteur s'intéresse au texte, et le texte est activé par le lecteur. Une réponse « subjective » suppose un « objet » au pôle opposé de la transaction. (...) L'approche transactionnelle du processus de lecture souligne l'importance capitale de deux éléments : le lecteur et le texte, dans tout événement de lecture. »

d'écriture, chacun est amené à mobiliser sa propre pensée, à la fixer, donnant ainsi la possibilité de la soumettre à une dynamique de réorganisation des apports mutuels du dialogue social et du dialogue intérieur. Ces fructueuses propositions excluent de fait les élèves non-scripteurs des deux ou trois premières années de la scolarité⁸⁴. Les élèves dont nous allons étudier l'activité langagière à propos de lectures d'albums sont en première année de maternelle, les activités d'écriture ne sont pas à l'ordre du jour, même si, nous le verrons, la découverte de la langue écrite est constitutive de la lecture d'albums. En 2006, Terwagne introduit un dispositif d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation adapté aux élèves de maternelle, également fondé sur *une conception transactionnelle* de la lecture : « les lectures [et relectures] interactives guidées » par l'enseignant·e, vers des mouvements cognitifs et culturels d' « élaboration inférencielle, intertextuelle et personnelle » (p.35). Elles sont conduites dans la perspective d'amener les élèves à « se poser d'eux-mêmes ces questions et à s'approprier véritablement ces processus d'élaboration » (*Idem*).

Pour les jeunes élèves de notre corpus, nous proposons d'entendre par transaction, l'énoncé oral, produit d'un dialogue, de l'échange, entre les « données » linguistiques (oralisées par l'enseignant·e), les données iconiques de l'album d'une part et la lecture qu'en fait l'élève. Nous verrons qu'aux données linguistiques et iconiques de l'album, s'ajoutent, dans le contexte de la lecture scolaire que nous étudions, les énoncés de pairs s'exprimant au cours de la lecture oralisée et les partis-pris interprétatifs (intonations et gestes) de l'enseignant.

6.1.2 Cinq modalités de transaction littéraire pour les élèves de maternelle

Pour les élèves de maternelle, âgés de 3 à 6 ans, Terwagne et Vanesse (2008) distinguent cinq niveaux de transactions littéraires (ou « compétences transactionnelles ») : les transactions textuelles et iconiques, les transactions intertextuelles, les transactions personnelles, les transactions critiques, et les transactions expressives et créatives que nous allons développer ci-dessous :

⁸⁴ Des activités d'écriture sont proposées en Grande Section de maternelle

- **les transactions textuelles et iconiques** regroupent les énoncés qui évoquent le texte écrit et les illustrations. Elles « forment l’ossature du travail que doit entreprendre un lecteur pour donner sens à quelque récit que ce soit » (*Idem* : 75). Elles peuvent prendre trois formes :
 - les prévisions qui sont des hypothèses, des anticipations que les lecteurs formulent avant que le contenu de l’album ne leur soit révélé ;
 - les clarifications qui sont les activités de précision de signification (d’un mot, d’un élément de l’illustration) ou d’explicitation de ce qui est suggéré, choisi par l’auteur : le cadre spatial, temporel, les actions et motivations des personnages ;
 - les révisions qui sont les rappels des éléments de l’album mis à jour, mais aussi les vérifications explicites de prévisions ;
- **les transactions intertextuelles** réfèrent aux énoncés qui explicitent une analogie avec d’autres récits ;
- **les transactions personnelles** concernent spécifiquement l’expression d’un lien entre le contenu de l’album et l’expérience personnelle du lecteur ;
- **les transactions critiques** procèdent d’une certaine mise à distance de ce que propose l’auteur. Elles peuvent prendre deux formes :
 - les opinions, lorsque le lecteur exprime son avis sur ses préférences, sur les personnages, sur les situations relationnelles mises en scène dans l’album ;
 - les réflexions, lorsque le lecteur exprime un point de vue, sur un thème identifié de l’album ;
- **les transactions expressives et créatives** consistent en des reprises d’éléments de l’album que le lecteur enrichit de nouvelles propositions. Elles aussi, peuvent prendre deux formes :
 - les représentations (dans notre corpus, uniquement orales et gestuelles, mais elles peuvent se trouver sous la forme de dessins ou d’écrits, chez des lecteurs plus âgés), lorsque le lecteur s’inspire

d'une scène de l'album pour la rejouer, en reprenant les propos des personnages et en les enrichissant de bruitages, d'intonations, de gestes, qui soulignent leurs états émotionnels ;

- les projections mettent le lecteur en situation de proposer des alternatives aux propos du personnage et aux choix de l'auteur.

En nous appuyant sur la catégorisation proposée, nous chercherons à caractériser l'activité langagière de jeunes élèves âgés de 3-4 ans, qui assistent et participent aux séances de lectures d'un album fictionnel. Nous chercherons en quoi l'analyse de ces transactions renseigne sur leur acculturation à des modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

6.2. Le *medium album*

L'album, l'un des représentants les plus populaires de la littérature de jeunesse dans les familles, les crèches et à l'école primaire

convoque [...] deux langages, le texte et l'image. Lorsque les images ne sont pas redondantes par rapport au récit mais proposent une signification articulée à celle du texte, la lecture d'album demande l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré. Van der Linden (2007 : 8)

Nous proposons de considérer que cette définition réfère à tout ouvrage convoquant le texte et l'image, puisqu'aussi simple, aussi redondante que semble être une illustration⁸⁵, elle vient « peupler le monde textuel » (Grossmann, 1996.b : 92), elle porte des éléments que le texte ne donne pas, par exemple sur l'aspect, les vêtements des personnages ou sur les caractéristiques de leur environnement naturel, édifié ou meublé. Dans l'album, l'image ou l'illustration propose toujours, dans une relation plus ou moins complexe, « une signification articulée à celle du texte ». Nous reconnaissons bien sûr que la signification qu'apporte au texte la représentation illustrée de l'environnement de Petit Ours Brun est sans commune mesure avec celle qu'apporte l'image dans *Chien Bleu* ou dans *Mitch*⁸⁶. Cependant, selon nous, toute illustration est *a minima* une proposition interprétée du texte, tout support de

⁸⁵ Nous explicitons la distinction entre « texte » et « image » ci-après, avec Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016).

⁸⁶ Nadja (1989). *Chien Bleu*. Paris : l'école des loisirs ; Solotareff G. (1989). *Mitch*. Paris : l'école des loisirs.

littérature de jeunesse⁸⁷ convoquant le texte et l'image mérite donc d'être désigné par le terme d'album.

6.2.1 La lecture d'image, un enjeu d'apprentissage

Comme le signalent Bruno et Bruno (2014), le décodage des images est plus que jamais un enjeu éducatif. En effet, la présence des images dans l'environnement des jeunes enfants occidentaux est « démultipliée en nombre, en nature et en fonction. » À ce phénomène de démultiplication s'ajoute celui du mélange des genres qui justifie d'autant plus que les caractéristiques élémentaires du code des images soit enseigné et stabilisé assez tôt :

on tend à décontextualiser les images, c'est-à-dire à les sortir de leur gaine catégorielle : l'image artistique côtoie l'image documentaire, l'image animalière, la photo de famille (...) transgressant les spécificités typologiques. Les images se superposent et se resserrent dans l'espace vital. (p.322).

Grossmann signale que dans l'album, l'image fait souvent l'objet d'une « pré-lecture » par l'enfant, qu'elle est « lue » en dehors du texte écrit jouant alors « un rôle de substitution » (1996b : 91), c'est majoritairement à partir de l'image « que sont introduits des commentaires (venant de l'adulte et de l'enfant lui-même) » (p.92). Or, pour Van der Linden (2007), « rien ne prédispose une image fixe unique à exprimer du temps » (p.102), ni du mouvement. Il revient au lecteur de l'image d'extraire de sa fixité, les éléments renseignant sur le déroulement du récit : « [a]u-delà de la position des personnages ou de leur emplacement dans l'espace de la page, les composantes plastiques ou iconiques interviennent également pour suggérer l'idée de mouvement ou de durée » (p.104). Les composantes plastiques organisent la position des personnages dans le décor, la profondeur de champ, la posture et le regard de ces personnages ; la lumière et la couleur peuvent exprimer la durée. L'illustrateur peut aussi faire appel à des composantes graphiques plus explicites : « des traits de mouvement permettant d'accentuer la rapidité d'un mouvement ou encore de retracer un déplacement » (p.105).

⁸⁷ À l'exception des magazines tels *Abricot*, *Toupie*, *Pomme d'Api*...

Lorsque nous présenterons l'analyse des albums de ce corpus, nous préciserons les caractéristiques de leurs images, de leurs composantes plastiques et iconiques, et nous verrons dans l'analyse d'extraits de séances comment les échanges langagiers mettent au travail leur interprétation et les lient à « ce qui est écrit⁸⁸ ».

6.2.2 Le rapport texte - image dans l'album

Tout album est constitué d'images, mais Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) proposent une mise au point sur cet objet culturel dont on peut dire, pour compléter la définition de Van der Linden, qu'il désigne un ouvrage dans lequel l'image, photographique ou peinte, dessinée ou tracée, est présente ; un album peut être un documentaire, un imagier, un recueil de poésies ou de chansons illustrées, un recueil de textes non narratifs, un récit en images sans texte... Nous n'évoquerons en détail que les albums comportant un texte fictionnel et des images, ce « médium plurisémiotique » (p.55) que les auteurs de cet article désignent par le terme d'album fictionnel⁸⁹ (p.50). Ce type d'album est représenté par deux sous-ensembles, déterminés par le rapport qu'entretiennent le texte et les images : les textes illustrés et les iconotextes :

- Un texte illustré réunit un texte et des illustrations qui n'ont pas été produits simultanément et qui fonctionnent dans un certain rapport de chronologie : le texte a été écrit avant d'être illustré, ou un texte est venu compléter un récit dessiné muet. Les auteurs parlent alors d'un rapport *unidirectionnel* (p.51) *texte⇒illustrations* ou *illustrations⇒texte* et dans ce cas, il y a « deux narrateurs à l'œuvre⁹⁰ » : un narrateur visuel (Nières-Chevrel, 2003) ou narrateur iconique (Boulaire 2012) et un narrateur textuel (Nières-Chevrel, 2003) ou narrateur verbal (Boulaire 2012) ;

⁸⁸ Nous faisons ici référence à la citation de Van der Linden « la lecture d'album demande l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré » proposée en introduction de 6.2.

⁸⁹ Ce terme exclut les albums documentaires et permet de ne pas avoir à déterminer le caractère littéraire ou non-littéraire du texte de l'album. Dufays nous autorisera néanmoins à en proposer l'étude dans un cadre d'activité de lecture littéraire tel que nous l'avons explicité ci-avant (cf.6.1) puisque l'une de ses cinq mises au point sur la lecture littéraire consiste à prévenir que « la lecture littéraire ne se réduit pas aux textes littéraires. » (2005 : 149)

⁹⁰ « Deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques » est le titre du chapitre de Boulaire auquel nous nous référons.

- L'iconotexte, quant à lui, est le produit d'un texte et d'images fonctionnant simultanément. Dans ce cas, les auteurs parlent d'un rapport *bidirectionnel* texte↔image (p.51). Nous retenons également que les auteurs établissent que le terme d'image est réservé aux iconotextes et celui d'illustrations aux textes illustrés⁹¹.

Leclaire-Halté et Maisonneuve introduisent également un critère d'indexation qui permet de caractériser « la circulation de l'information au sein des rapports entre le texte et l'image/l'illustration. » (*Idem*, p. 53) : ce rapport peut être à dominante redondante, complémentaire ou contrapuntique (c'est le cas où un effet de contradiction est introduit dans le rapport texte-image).

Cette caractérisation des albums, qui a peu à voir avec l'appréciation artistique dont ils peuvent par ailleurs faire l'objet⁹², permet à l'enseignant qui envisage de les utiliser avec ses élèves dans un cadre d'enseignement de pratiques littéraires, de déterminer ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension du texte, des images et de « leur appréhension conjointe ». Cette catégorisation nous sera utile pour l'analyse des trois albums de notre étude que nous traiterons dans la partie méthodologique de ce travail. Notre étude portant sur l'appropriation des usages de l'album à l'école nécessite que nous nous intéressions aux travaux analysant la scolarisation de cet objet culturel.

6.3. La scolarisation de l'album

Cette question ⁹³ a été notamment développée par Grossmann (1996. a) qui a mené une vaste étude sur les divers usages dont la « littérature enfantine » fait l'objet dans le contexte des classes d'école maternelle. Il pose en premier lieu le « statut

⁹¹ Nous préciserons dans notre partie méthodologique (1.Les albums), pour chacun des trois albums proposés aux élèves de cette étude, s'il appartient à la catégorie « texte illustré » ou « iconotexte ».

⁹² Dans certaines de ses recherches, Defourny étudie l'album en l'abordant comme un « lieu privilégié de création artistique » dans différents pays (2012 : 74).

⁹³ Dès 1995, sous la direction de Beaude P-M., Petitjean A., Privat J-M., un colloque, organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique et le Centre de Recherches en Didactique des Disciplines à l'Université de Metz, réunissait - entre autres - des intervenants tels que Dubois-Marcoin D., Martin S., Gromer B., Garcia-Debanco C. et Lebrun M. autour de *La scolarisation de la littérature jeunesse*.

communicationnel » de l'objet-livre - abécédaire, imagier, album, magazine de presse enfantine -, « puisqu'il ne peut se lire (au sens propre) qu'au cours d'une interaction établie entre l'adulte (ou l'enfant lecteur) et le public formé de "non lecteurs" ». Si cette étude révèle une grande hétérogénéité dans les supports utilisés par les enseignants, une place prépondérante revient aux albums narratifs. La lecture qu'en réalise l'enseignant accorde une importance variable à ses constituants iconiques. Or, l'absence de questionnement dialectique entre texte écrit et image présente le double risque de ne pas engager les élèves dans la complexité sémiotique de ce médium mais aussi de donner à entendre aux élèves des textes écrits « peu cohésifs » puisqu'ils sont délibérément découpés pour être en correspondance avec l'illustration ou l'image associée. Enfin, cette étude fait état des diverses modalités de transmission textuelle (le texte est-il lu tel quel, ou adapté, voire conté ?) et des modalités d'interactions (forte ou faible) entre le lecteur et son auditoire. Si les modalités d'interactions faibles favorisent « l'appropriation syntaxique et prosodique » du texte, les modalités d'interactions fortes « difficiles à utiliser en milieu scolaire dans des classes qui comportent souvent plus d'une trentaine d'enfants » (p.94) offrent à l'élève

la capacité de se montrer actif dans la construction de sens. Génétiquement, le style d'interaction forte est premier, et ce n'est que progressivement que se développe la capacité pour l'enfant à écouter des textes lus sans le soutien permanent du dialogue avec l'adulte. (p.95)

Cette modalité d'interaction inscrit le processus d'apprentissage dans un mouvement allant de l'interpsychique à l'intrapsychique, rappelant les fondements de la conception socioconstructiviste du développement dans laquelle s'inscrit notre travail.

Deux aspects majeurs de la scolarisation des albums, de cette « médiation textuelle » que l'enseignant s'emploie à orchestrer (Grossmann, 1996.b : 225) sont introduits par ces recherches : les caractéristiques du choix du support et les modalités d'interactions langagières et gestuelles.

Avant de nous intéresser à ces caractéristiques et à ces modalités dans le cadre spécifique de la première année de scolarisation (cf. infra 6.4), il nous semble nécessaire de rappeler l'évolution du « lecteur supposé » par les auteurs d'album depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Elle est mise en évidence dans une contribution de Bonnery (2012) :

[j]usqu'au milieu des années 60, le lecteur [supposé] est un lecteur à conduire en le prenant par la main vers le sens qu'on veut lui faire identifier, c'est une relative univocité une cohérence donnée à voir par les outils sémiotiques, un étayage réciproque sans discordance entre le texte et l'image. L'image est surtout illustrative, c'est le texte qui pilote le récit et guide le regard vers les images. (p. 7)

Mais les albums de la collection du Père Castor introduiront un fonctionnement nouveau en systématisant l'image comme un « outil sémiotique » (p. 8) et non plus comme simple illustration, incitant le lecteur à une « mise en relation de l'indice textuel et iconique » (p.9) pour produire un sens plus élaboré, voire pour construire le sens que le seul texte ne délivre pas. Dans la production contemporaine, on trouve une grande majorité d'albums pour lesquels :

les clés de lecture du sens général de l'histoire ne sont pas immédiatement accessibles, elles supposent pour s'en saisir des dispositions langagières à verbaliser le non-dit et des dispositions cognitives à mettre en relation les indices narratifs disséminés dans le texte, la typographie, les images, la mise en page. (*Ibid* : 18)

Bonnéry souligne qu'autrefois, les albums étaient conçus pour que les enfants les lisent seuls. Mais le monde de l'édition a soutenu et développé la littérature jeunesse pour des âges plus précoces, la « relative univocité⁹⁴ » qui permettait alors à l'album d'être compris par un enfant le lisant seul n'étant plus nécessaire, la situation présumée de « co-lecture » (p.2) avec les parents a fait foisonner la présence « d'indices narratifs disséminés dans le texte, la typographie, les images, la mise en page » qu'un enfant ne peut identifier et mettre en relation sans l'aide d'un adulte, d'un garant de la construction de cette appropriation culturelle. Celle-ci ne se fait que dans certaines familles et diversement. Bonnéry et Joigneaux (2015) distinguent ainsi diverses pratiques qui s'étendent de « l'oralisation littérale » à « une lecture

⁹⁴ En effet, le texte et les illustrations étaient avaient tendance à être redondants, univoques, pour faciliter la compréhension.

indiciaire » en passant par une « lecture dirigée ». Les auteurs de l'article détaillent ces trois formes de pratiques que nous proposons de résumer ainsi :

- « l'oralisation littérale » est une stricte lecture continue du texte adressée à l'enfant ;
- « la lecture indiciaire » met en situation l'enfant de détecter et de mettre en relation les indices disséminés dans l'album ;
- la « lecture dirigée » étaye la compréhension sur un mode démonstratif et directif (reformulation de passages jugés difficiles et demandes de pointages à l'enfant).

C'est donc « la mission de l'école, le seul lieu fréquenté par toute une classe d'âge » (Bonnéry, 2012 : 24), que de fournir à tous les élèves les conditions de cette appropriation, conclusion à laquelle nous souscrivons pleinement.

Cette mission commence dès les premiers temps de la première année de scolarité, dans cette petite section de maternelle qui a pour point de départ, « les acquisitions caractéristiques des enfants de 2-4 ans » et pour « perspective, [...] celle des apprentissages de base pour la future maîtrise de la langue orale et écrite. » (Brigaudiot, Ewald, 1990 : 87).

6.4. La médiation textuelle en PS

Nous avons vu que les travaux de (Grossmann, 1996.b) introduisent les deux aspects majeurs de la « médiation textuelle » : les caractéristiques du choix du support et les modalités d'interactions langagières et gestuelles.

Notre étude situant son analyse en classe de petite section, nous nous reporterons en premier lieu à un article de Boiron et Rebière (2009) spécifiquement consacré à la petite section. Les auteures y rendent compte de certains éléments pour « une pratique raisonnée de lecture d'album » à l'école maternelle, mise en œuvre dans une perspective d'apprentissage de la compréhension de l'histoire.

6.4.1. Les caractéristiques du choix du support en PS

Ces auteures établissent quatre critères pour le choix des albums à proposer à ces jeunes lecteurs : une certaine familiarité de l'intrigue avec le monde que l'enfant connaît, une « lisibilité » du message linguistique, une « lisibilité » du message iconique, et une cohérence narrative qui soutienne la chronologie et les relations de causalité pour que l'histoire soit accessible à ces jeunes élèves. Le rôle de médiation du maître est souligné afin de les guider, notamment à travers « une reconfiguration langagière du récit pour permettre aux enfants de s'approprier l'album » (p.24). Terwagne et Vanesse (2008) établissent que la construction de la compréhension d'un récit se fasse graduellement : le récit introduit un incident, une complication, dans un déroulement habituel. Il est utile, en amont, de familiariser l'enfant avec des mises en scènes, des représentations d'enchaînement d'événements de la vie quotidienne, de routines. C'est ce que proposent les histoires-scripts, qui fondent un socle précieux pour le récit du quotidien qui relève d'une histoire-script, perturbée par une complication rapidement résolue. Ce qui n'est pas le cas du récit d'imagination dans lequel la complication est véritable et sa résolution suffisamment longuement suspendue pour « amener le lecteur à s'ouvrir à un travail imaginaire et interprétatif » (p.11).

C'est cette gradation qui a, initialement, guidé notre choix pour les trois albums qui seront utilisés dans le cadre de ce travail. Il sera plus amplement détaillé dans la partie méthodologique de ce travail (cf 1.1. Une perspective de difficulté croissante). Cette première étape didactique qu'est le choix de l'album nous permet d'interroger à présent les modalités d'interactions au sein de la classe.

6.4.2. Les modalités d'interactions langagières au sein de la classe

La mise en œuvre d'échanges langagiers autour d'un objet discursif commun contient une large part d'imprévisibilité et particulièrement en PS de maternelle :

[u]n dialogue didactique (comme tout autre dialogue) est de l'ordre de l'événement parce que lieu de création de sens. Il ne peut être entièrement prévisible, ni dans son déroulement global, ni dans l'enchaînement des énoncés qui le composent. (Froment, Leber-Marin. 2003 : 61)

Malgré cette part d'imprévisibilité, les séances menées dans la présente recherche fondent leur déroulement sur les travaux d'analyse de l'étayage de Bruner et de

François évoqués ci-avant (cf 5.2), et sur l'analyse des « savoirs et savoir-faire magistraux » mobilisés plus spécifiquement dans le cadre de l'activité de lecture d'album pour accompagner les jeunes élèves vers une « élaboration conjointe d'interprétation (...) à travers les échanges langagiers élaborés par la communauté de lecteurs » proposés par Boiron (2010 : 21). Les interactions verbales (lecture oralisée, conduite des échanges langagiers : questions, reformulations, accompagnement lexical) et non-verbales (gestes de pointages, intonations, mimiques...) organisées par l'enseignant, en vue de soutenir l'identification et l'appropriation des modes d'agir-parler-penser propres à une communauté discursive scolaire de lecteurs d'album, portent désormais le nom de gestes professionnels, physiques ou verbaux (Bishop, Boiron, Shmehl-Postai, Royer, 2018). Ces gestes professionnels en maternelle ont néanmoins la particularité de se rapprocher du *teacherese* (Boiron, 2018) puisqu'ils sont mis en œuvre dans une pratique d'acculturation quotidienne au langage de l'école⁹⁵, comme le feraient des parents (qui pratiquent le *parentese* évoqué supra en 3.1) ancrant à travers le récit leur enfant dans son environnement social, culturel et linguistique.

Nous verrons également, comme ont pu le constater Froment et Leber-Marin (2003) dans le cadre d'étude de *polylogues*⁹⁶ en petite section, que l'activité de l'enseignante est aussi consacrée à la régulation des interactions, au maintien de la cohésion du groupe, voire « à la préservation des conditions minimales d'émission et de réception » (p. 39).

Frier (2006), se référant aux travaux de Jones (1996), décrit l'enjeu de l'adhésion d'un enfant à une activité de lecture partagée ; celle-ci nécessite

une véritable transformation du regard porté sur l'environnement, celui-ci devenant plus analytique et exclusivement centré sur un objet statique. R. Jones remarque à quel point cette

⁹⁵ À la suite de Boiron (2018 : 102), nous caractérisons le *teacherese* par « la sollicitation de l'activité langagière de l'élève et ce faisant par la mise à distance des actions de celui-ci via leur reconfiguration langagière orale » : la sollicitation de mise en mot, reformulations, mises en lien, généralisations, exemplifications...

⁹⁶ Ces auteurs emploient le terme de *polylogue* pour « insister sur la diversité des situations d'interaction à l'école en pointant les spécificités de certaines d'entre elles », « renvoyer à une réalité complexe du point de vue des acteurs, enseignants et élèves, du point de vue des relations de continuité (...). En effet, une saisie des différentes simultanités (mouvements corporels des sous-groupes à l'intérieur du groupe et sous-conversations et gestion du thème commun) représente un véritable défi. »

capacité à se focaliser sur l'objet et d'y maintenir son attention n'est pas naturelle chez l'enfant. Bien au contraire, ce qui est naturel chez lui, et qui découle d'un instinct de survie, c'est de laisser son attention suivre tout ce qui bouge et fait du bruit (annonce d'un danger, d'un prédateur). Il lui faut donc apprendre à se dégager de certains parasites (...) pour réussir à maintenir sa concentration sur des signaux à la fois statiques et silencieux.

Ici, l'acte de regarder est structuré, guidé linguistiquement par l'adulte, précurseur visuel de ce qu'il va montrer de façon ostentatoire. On comprend mieux pourquoi la médiation verbale et non verbale de l'adulte est absolument nécessaire, et à quel point elle conditionne les enjeux de cette transmission. (p.51)

Si cette chercheuse complète cette référence à Jones d'un répertoire des « gestes de médiations » relevés à l'occasion d'une ample étude des pratiques familiales, elle la prolonge avec d'autres confrères du laboratoire LIDILEM⁹⁷ par des propositions de « directions de travail » pour aller « du cercle familial aux lectures scolaire⁹⁸ », en vue d'aider « les enseignants à concevoir et à analyser leur rôle de « passeurs de lecture » (p.137), à aménager les moments de lecture partagée en un moment « d'écoute, de réflexion et de parole » (p.176), une expérience scolaire de lecture d'albums fictionnels destinée à s'appropriier les caractéristiques de cette activité.

6.4.3 Une expérience scolaire de lecture d'albums fictionnels

Pour qualifier les modalités d'interactions, Le Manchec (2005), dans son étude de *l'expérience narrative à l'école maternelle*⁹⁹, souligne « la multidimensionnalité d'un phénomène à la fois social et langagier » (p. 18) et met en évidence l'importance de l'étayage de l'adulte dont le rôle est de favoriser le « processus d'ouverture au texte » (p.121). Des trois expériences de récit comparées, le contexte scolaire semble celui qui peut fournir l'étayage le plus complet (l'auteur se réfère d'ailleurs aux fonctions de l'étayage telles que Bruner les a établies (cf. supra 5.2) permettant à l'enfant d'agir dans un cadre d'apprentissage qui cherche à rassembler les « conditions qui semblent favorables au développement d'un réseau d'aptitudes qui sont *attentionnelles*,

⁹⁷ Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, Université Grenoble Alpes.

⁹⁸ Le titre de la deuxième partie de cet ouvrage collectif de chercheurs de LIDILEM, d'enseignants et de formateurs est : « du cercle familial aux pratiques scolaires : quelles directions de travail ? »

⁹⁹ Tel est le titre de son ouvrage qui propose une caractérisation des phénomènes d'apprentissages chez des enfants - ayant l'âge d'être en maternelle - selon trois modalités d'expérience du récit : un récit conté par un comédien à la bibliothèque municipale pour de jeunes enfants du centre de loisirs, un récit diffusé sous forme de dessin animé dans un cinéma, un récit illustré d'album, lu dans le contexte scolaire.

*langagières, représentationnelles et communicationnelles*¹⁰⁰. » (p.74). Les autres modalités de transmission du récit, à l'occasion desquelles un public découvre un phénomène artistique, qu'il soit conté sous forme théâtrale par un comédien, ou diffusé sous forme animée sur l'immense écran d'un cinéma, fournissent bien sûr elles-aussi des *processus d'ouverture* au récit. Mais le contexte scolaire qui réunit institutionnellement (souvent) une trentaine d'élèves d'une même classe d'âge, propose, la plupart du temps, la transmission du récit selon une organisation didactique – et non plus artistique –, dans le but de développer le « réseau d'aptitudes » qui structure l'expérience narrative de lecture d'album – ce réseau d'aptitudes semble s'apparenter à que nous appelons des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteur d'albums fictionnels (cf. *infra* 7.1).

Si Le Manchec étudie trois modalités d'expérience narrative en s'intéressant à trois supports fictionnels (album, conte et film d'animation), un article de Boiron (2008) apporte des éléments plus spécifiques sur l'expérience littéraire en maternelle et le processus de « transformation de la réception, de la compréhension, de l'activité interprétative de l'enfant et de l'élève » (p. 278). C'est l'interaction de trois paramètres

qui « assure l'élaboration et le développement d'un rapport intellectualisé aux œuvres littéraires » (p.281), « dans un mouvement à la fois intime et collectif » (p.282) : un lieu unique d'élaboration de pratiques (un « contexte de réception » pour une communauté de lecteurs), l'expertise du maître (lecture oralisée, commentaires, reformulations, questions) et des usages spécifiques du langage (dans une perspective de « compréhension dialoguée »).

La notion d'expérience est conceptualisée par Vygotski (1933 / 2018) : elle réfère à un processus d'action des caractéristiques de l'organisation d'une activité proposée, sur le développement de l'enfant, transformant alors son rapport à cette activité. Pour souligner la part active de l'enfant dans ce processus, il parle d'« expérience vécue¹⁰¹ ».

¹⁰⁰ En italique dans le texte original.

¹⁰¹ Переживание [pereživanie]

L'expérience vécue d'une certaine situation, d'un certain aspect du milieu, détermine quelle sera l'influence de cette situation ou de cet environnement sur cet enfant. De telle sorte que ce n'est pas un facteur particulier du milieu en soi, pris dans sa relation avec l'enfant, mais ce facteur réfracté à travers l'expérience vécue de l'enfant qui peut expliquer comment il va agir sur le processus de développement ultérieur. (p.113)

En favorisant l'engagement des élèves dans l'activité collective de lecture d'album fictionnel, nous permettons à chacun une « expérience vécue » de cette activité et ce faisant, la possibilité d'en transformer, d'en développer son appréhension, de s'orienter vers l'appropriation des modes d'agir-parler-penser qui la caractérisent.

En nous appuyant sur les travaux de ces auteurs, nous proposons de considérer l'expérience de lecture d'albums à l'école comme une étape favorisant l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

Cette expérience scolaire de lecture d'album fictionnels prend aussi en compte l'entrée dans la culture écrite.

6.5. Lecture d'album et enjeux de préparation à l'apprentissage de l'écrit

Bonnafé¹⁰² (1996), fait état de ses observations dans le cadre de dispositifs de transmission des littératures orales et écrites et souligne, en s'appuyant sur les travaux de Ferreiro¹⁰³, une remarquable appétence au cours de la petite enfance pour la langue écrite :

[c]est seulement à partir du moment où l'enfant possède la maîtrise de l'oral que l'on constate une grande inégalité en fonction des stimulations reçues dans le milieu familial ou dans les institutions fréquentées et qu'apparaissent ces différences entre les enfants de milieux aidés (*easy middle class*) et les enfants de milieux défavorisés, et cela dans toutes les cultures et dans tous les pays. (Bonnafé, 1996 : 204).

Cette observation justifie d'autant plus la conclusion livrée par Bonnéry et Joigneaux (cf. *supra* 6.3), à savoir que l'institution scolaire qui rassemble les enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans a pour mission d'entretenir cette appétence et d'organiser la construction des connaissances sur l'écrit. Organiser cette construction relève de la littératie qui

¹⁰² Nous avons déjà évoqué cette auteure en 4.2.

¹⁰³ Bonnafé se réfère à Ferreiro E. (1988). « L'écriture avant la lettre » in *La production de notations chez le jeune enfant*. (dir. Sinclair H.) Paris : PUF. 17-70.

réfère au « degré d'assimilation par un individu des connaissances sur l'écrit. (...) Il se manifeste dans la façon dont les individus peuvent s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capable de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances. » (2003 : 124). Nous ajoutons à cette définition celle de l'UNESCO¹⁰⁴ qui œuvre pour que les citoyens du monde aient

la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et d'utiliser du matériel imprimé et écrit, dans des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière.

À l'échelle de notre pays, l'école maternelle, au cours des 3 ou 4 années qui précèdent le cours préparatoire, a un ample travail à mener pour que l'acculturation à l'écrit soit une réussite pour chaque élève. Les travaux de chercheurs en sociologie (Lahire, 1993/2000), en sciences du langage (Brigaudiot, 2000), en didactique de l'écriture (Barré de Miniac, 2003), en sciences de l'éducation consacrés à l'entrée dans l'écrit (Bernardin, 2011) ou les travaux de formateurs sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Devanne, 2009) montrent qu'une démarche d'enseignement visant la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit nécessite que soit enseignée la compréhension du langage écrit tant dans sa fonction, dans sa signification que dans sa forme, avant que ne soit enseignée la maîtrise du principe alphabétique. La première *zone de travail* que propose Brigaudiot (2000) pour la mise en œuvre d'une telle démarche s'oriente « vers une culture littéraire ». Dans le cadre d'activités scolaires autour du récit de fiction illustré, nous ne pouvons ignorer la dimension d'appropriation de la langue écrite chez de très jeunes élèves. La construction des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs « non-lecteurs », comprend aussi la construction progressive de compétences et de représentations de l'écrit : « les enfants de maternelle travaillent à partir du langage

¹⁰⁴ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization : « L'UNESCO cherche à instaurer la paix par la coopération internationale en matière d'éducation, de science et de culture. » (<https://fr.unesco.org/about-us/introducing-unesco>) < consulté le 17 Novembre 2019 >

pour découvrir la langue » (Brigaudiot, 1998 : 17). Aussi, la « clarté cognitive¹⁰⁵ » dans l'explicitation de ce que fait techniquement un lecteur expert lorsqu'il lit un album - oralisation des caractères écrits déchiffrés sur chacune des pages, de haut en bas et de gauche à droite - permettra-t-elle de donner aux élèves des repères tangibles pour étayer leur représentation de l'acte de lire (Brigaudiot, 2000).

L'activité langagière autour de lectures d'albums sera également orientée vers l'appropriation des caractéristiques de la langue du récit écrit, distinctes des spécificités morphologiques ou syntaxiques de l'usage ordinaire de l'oral dont Blanche-Benveniste et Pallaud (2001) nous fournissent un répertoire minutieux¹⁰⁶. Nous relèverons donc, dans notre corpus, à l'occasion des rappels de récits ce que feront les élèves et s'ils produisent des énoncés dont la construction tend à être de l'ordre de la langue écrite.

D'une façon plus générale, nous nous appuyons sur la conception développée par Elalouf, Bourhis, Gourdet et Perret (2014) qui proposent que l'étude de la langue soit fondée sur un modèle réflexif qui permette de « décrire-analyser la langue telle qu'elle est¹⁰⁷ », de « dépasser ces cloisonnements qui séparent artificiellement des fonctionnements complémentaires » en favorisant l'expression des énoncés métalinguistiques, témoignant d'une mise en relation entre deux phénomènes linguistiques oraux (rimes, alitérations, ...) ou écrits (reconnaisances de lettres du prénoms dans le texte de l'album...) ou entre un phénomène écrit et la recherche de sa signification. Dans l'analyse du corpus, dont l'objectif principal est d'étudier l'activité langagière des élèves orientée vers la compréhension de l'album, nous intégrerons également les énoncés d'élèves lorsqu'ils parlent de l'écrit car les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums

¹⁰⁵ Cette notion a été introduite par Downing (1979) et développée par Fijalkow dans la sphère francophone. Cette notion postule que « l'acquisition de la lecture, comme sans doute celle de tout apprentissage linguistique repose sur une activité réflexive de l'enfant relative à l'objet d'apprentissage. » (Fijalkow, 2014 : 2). Cette activité réflexive concerne trois domaines : la reconnaissance des comportements de lecteur et scripteur, la compréhension des fonctions du lire, la connaissance du langage technique du lire et écrire.

¹⁰⁶ Cet article propose, entre autres, un catalogue des erreurs de prononciation, et un catalogue des particularités de morphologie et de syntaxe repérés dans les usages ordinaires de conversation.

¹⁰⁷ Les auteurs proposent cette conception comme alternative à celle « d'enseigner la langue telle qu'elle devrait être ».

s'intéressent au caractère écrit de l'album. Dans notre étude, ces énoncés sont majoritairement repérés au cours des séances de classe, mais certains sont également relevés lors du rappel de récit dont nous allons maintenant préciser les fondements théoriques.

6.6. Le rappel de récit, une reprise de l'album

La pratique de rappel de récit, déjà mise en œuvre et analysée par plusieurs chercheurs selon des modalités individuelles ou collectives, renseigne sur les phénomènes d'appropriation du texte entendu. Nous proposons de le définir dans un premier temps, à la suite de Brigaudiot (2000), comme « une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. » (p.125) définition complétée quelques pages plus loin par une précaution à laquelle nous souscrivons :

[m]ême lorsque le rappel reprend beaucoup le texte entendu, il y a toujours reformulation, réorganisation et restructuration de ces éléments, dont la sélection révèle la manière de comprendre l'histoire. (p.222)

Ainsi, le rappel de récit s'inscrit dans le mode d'enchaînement discursif de reprise-modification (François, 1984) qui inscrit le discours de tout interlocuteur dans une réappropriation d'autres discours, selon le principe de dialogisme inhérent au langage.

Le dispositif dans lequel nous le sollicitons nous amène certes à identifier dans les rappels de récits des élèves des éléments de compréhension relatifs aux personnages, à leurs actions, leurs états émotionnels..., mais nous cherchons aussi à identifier d'autres modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'album (comme nous le développons en 7.2) qui sont de l'ordre des usages (les usages du livre, les interactions avec l'auditoire familial) et de l'ordre de l'appropriation de caractéristiques de la langue scripturale du récit.

Fijalkow (2003) a mené une expérimentation de rappel de récit auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans qui avaient individuellement bénéficié d'une lecture d'album avec un adulte. Lorsque les rôles ont été inversés, parmi les différents types de prestations répertoriés, elle constate que pour certains enfants, lire c'est raconter une histoire, «

une histoire qui lui est propre et qui n'a rien à voir avec celle du livre. » (p.10). Pour les enfants dont le comportement relève de la quasi-lecture, ils tendent à synchroniser, en les suivant du doigt, les mots du texte écrit avec une restitution orale de ce qu'ils ont retenu de l'histoire. Cette étude propose les premiers repères pour situer et caractériser tout rappel de récit.

D'autres auteurs, Canut et Vertalier (2012), s'intéressent plus particulièrement à l'aspect linguistique du rappel de récit : la narration d'un album adapté au niveau de développement linguistique, culturel et expérientiel de l'enfant

prépare à la maîtrise d'un langage moins ancré dans la situation d'énonciation, qui comporte des variantes langagières plus explicites, plus soutenues et syntaxiquement plus structurées, un langage qui sera nécessaire aux apprentissages scolaires plus abstraits et à l'accès à la littérature. (p.53)

Cet apprentissage de la narration se fait grâce à des reformulations progressives des énoncés de l'enfant par l'enseignant avant qu'il ne puisse faire preuve d'une certaine autonomie dans le rappel de récit.

Cèbe et Goigoux (2012) proposent d'autres modalités d'apprentissage de la narration : par phases collectives de confrontation des représentations du contenu de l'histoire lue, d'entraînement à la mise en mémoire de l'enchaînement des événements et d'explicitation de l'implicite. Le rappel de récit se fait sans l'album mais avec une manipulation des images des différents personnages de l'histoire et des différents décors placés dans une boîte confiée à l'enfant.

Les auteurs cités ci-avant utilisent le rappel de récit comme un outil d'apprentissage de construction de la narration, collectivement d'un côté - en groupe classe (Cèbe et Goigoux¹⁰⁸), en situation duelle de l'autre - l'élève apprend peu à peu à raconter en racontant avec l'enseignant (Canut et Vertalier), avant de produire le rappel de récit de manière autonome.

En revanche, Fijalkow, dont nous avons mentionné le travail ci-avant, et Kreza (2014) semblent plutôt considérer le rappel de récit comme un indicateur de ce que

¹⁰⁸ Le dispositif didactique présenté et analysé dans l'article de 2012 auquel nous nous référons précède la parution d'une méthode pour apprendre à comprendre et raconter des albums fictionnels (*Narramus*. Paris : Retz) - publiée par ces mêmes auteurs, à partir de 2017. Elle est désormais à la disposition des enseignants, de la petite section au CP, sous forme de plusieurs volumes avec un support multimodal (CD-Rom, et album).

l'apprenti lecteur est en mesure de réaliser dans ce que requiert - entre autres - l'acte de lire : mise en lien des caractères écrits et oralisation du texte.

En effet, le dispositif que propose Kreza met des élèves de grande section de maternelle en situation de lire, à trois moments différents de l'année scolaire, un album lu à plusieurs reprises avec leur enseignante en début d'année, « un album qui leur est familier » (p.195) sans que le rappel de récit n'ait été travaillé préalablement. Ce dispositif a pour but de recueillir des informations sur la façon dont ces jeunes élèves s'approprient l'acte de lire, sur ce qu'ils restituent des contenus enseignés lors des séances de classe. Après la phase de rappel de récit, les élèves sont interrogés sur leurs procédures. L'auteur en distingue deux types : le recours à des « éléments extralinguistiques », majoritaires, et le recours à des « éléments linguistiques de l'écrit » (p. 206).

L'utilisation et l'analyse que nous ferons du rappel de récit dans notre étude présente une certaine filiation avec des travaux de Ducancel et Vereque (1998). Ces auteurs, procédant à l'évaluation d'une situation de rappel de récit entendu, proposent une analyse prudente mais élargie (nous le verrons plus en détail dans la partie méthodologique, 5.3.2) des rappels de récit produits par des élèves de CP. Ils signalent qu'

en aucun cas [...] le rappel de récit ne peut être considéré comme donnant directement accès au sens construit en situation d'écoute. La compréhension de l'écrit entendu est, de ce point de vue définitivement hors de portée. Il faut se résoudre à prendre les rappels comme des présentations de figures¹⁰⁹ de sens modelées par le sujet énonciateur, son statut, la lecture qu'il fait de la situation, en particulier de la visée qu'il aperçoit et des attentes du destinataire qu'il s'est construites... (p.53)

Dans le cadre de notre étude, c'est pour avoir un aperçu plus étendu de l'appropriation des modes d'agir-parler-penser des élèves que nous avons voulu savoir comment chacun d'eux se positionnerait lorsqu'on lui demanderait de prendre en charge, auprès de sa famille, à son domicile, la restitution de l'album travaillé à l'école (cf. partie méthodologique 4.5.2).

¹⁰⁹ Ducancel et Vereque définissent ce terme, en référence à François : « ce qui est dit en reprise dessine une « figure de sens » qui dialogue avec le texte d'amont et avec l'anticipation de la compréhension-interprétation que l'auditeur en aura. » (p.53).

Enfin, Delamotte-Légrand (2004) s'employant à exposer la spécificité des récits enfantins rappelle que « raconter est une activité culturelle et non naturelle » (p.39) et que le récit du jeune enfant est caractérisé par « la primauté des enchaînements sur la planification » (p.38) faisant de ce récit un discours inédit où l'hétérogénéité se mêle à l'imprévisibilité, à la créativité et à la dramatisation. L'analyse qu'elle fait (des travaux de François) ne porte pas seulement sur des rappels de récits, mais il sera intéressant de repérer comment ces spécificités se manifestent lorsque la succession des pages impose une certaine planification et que l'album a été lu et discuté dans une perspective d'enseignement de la compréhension.

Nous chercherons également à repérer, dans les rappels de récit de ce corpus, d'éventuels progrès au fil des mois de l'année, d'éventuelles discordances entre les interventions langagières de tel élève lors des séances de classe et la teneur de son rappel de récit - des parcours de lecteurs « remarquables ». Avant de présenter en détail la méthodologie de cette étude et de proposer un ensemble de résultats, nous terminons cette partie théorique en définissant ce que nous concevons comme étant une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels en PS et les modes d'agir-parler-penser susceptibles de s'y développer.

7. Une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels

Cette partie nous permet de préciser les fondements théoriques du concept de communauté discursive disciplinaire scolaire et de chercher à caractériser une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels en PS.

7.1. Une communauté où se pratiquent et se construisent de pratiques langagières¹¹⁰ autour de l'album

Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à l'acquisition du langage (cf 3.1), Bruner (1987) montre comment, dans le contexte familial, les interactions, scénarisées

¹¹⁰ Une *pratique langagière* est une forme de discours oral ou écrit dont les caractéristiques sont repérables, elle est partagée par un corps social, « cette notion [de pratique langagière] désigne les usages du langage en ce qu'ils sont toujours contextualisés et situés physiquement, institutionnellement et historiquement. » (Reuter & al., 2010 : 167).

par des questions, ajustements et négociations de l'adulte, permettent à l'enfant d'acquérir le nom de tel objet, de telle action ou de tel phénomène, mais aussi de pratiquer les usages du langage en vigueur dans sa culture. Lorsque Bruner (1991) transpose cette question d'apprentissage en interrogeant les enjeux de la scolarisation, il rappelle que :

les contextes culturels favorables au développement intellectuel sont principalement et avant tout interpersonnels car ils impliquent des échanges symboliques et comprennent des interactions réciproques avec des pairs, des parents, des enseignants. Grâce à cette collaboration, l'enfant en cours de développement a accès aux systèmes symboliques, aux ressources et même à la technologie de la culture (p 127).

Pour lui, l'ambition d'une société démocratique serait d'apprendre aux enfants rassemblés dans une classe à « former une communauté » au sein de laquelle on pratique « l'interprétation négociée » avec l'objectif de permettre à tous d'accéder de façon équivalente aux ressources culturelles : « créer des communautés d'enseignement fondées sur [...] la connaissance humaine : elle se développe mieux lorsqu'elle est pro-active, communautaire, coopérative et qu'elle s'efforce de construire des significations plutôt que d'en recevoir. » (p.142).

7.1.1 La communauté discursive scolaire

Dans le champ de la didactique du français, les travaux de Bernié (2002) ont considérablement amorcé le développement de cette notion de communauté¹¹¹ : « une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque (productions de biens matériels ou de connaissances scientifiques) est une communauté discursive », elle se caractérise par « l'usage partagé d'un certain nombre d'outils, » et constitue « un lieu de stabilisation d'une manière d'agir » (p.78). Ce sont les pratiques discursives mises en œuvre au sein de la communauté et les discours réalisés qui constituent « les espaces d'inter-incompréhension où se détermine le champ de pertinence des conflits nés de l'évaluation des pratiques sociales » (p.79).

¹¹¹ Bernié transpose au contexte scolaire le concept de « communauté discursive » développé en sciences du langage par Maingeneau (1984. *Genèse du discours*. Bruxelles : Margada) à partir de l'analyse comparée de discours religieux de « deux courants majeurs de la France du XVII^e siècle, « l'humanisme dévot » et le « jansénisme » » (p.19).

Lahire (1993) a mis en évidence, à la suite des travaux de Goody¹¹² la caractéristique fondamentalement scripturale de la communauté scolaire :

Les savoirs objectivés, explicités, fixés, qu'on entend transmettre nécessitent un mode inédit de transmission du savoir. Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans / par l'écriture (à travers un travail de classification, de découpage, d'articulation, de mise en relation, de comparaison, de hiérarchisation, etc.) ; il s'agit de faire revivre, par un travail vivant spécifique (la pratique pédagogique), les résultats du travail passé. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre (p.37).

La conséquence que formule Brossard (1994) est que cette culture engage les élèves dans la manipulation de significations dites décontextualisées, « créées par des moyens linguistiques spécifiques, opposés à la communication quotidienne, fortement contextualisée, entraînant une compréhension prenant davantage appui sur la situation que sur les formes linguistiques. » (p.79). Cependant, Brossard considère cette « décontextualisation » des significations comme une recontextualisation dans l'univers de l'écrit. À sa suite, Bernié (2002) propose de concevoir cette recontextualisation comme une double contextualisation : « d'une part, dans le contexte d'origine de ces significations » (la communauté discursive de référence, productrice de savoirs disciplinaires) ; « d'autre part, dans celui de l'école qui en assure la transposition. » (p.80). Cette transposition est d'ailleurs celle dans laquelle on engage les élèves dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit qui « exige bien la construction d'une attitude et de capacités à la fois métadiscursives (contrôle de la dimension communicative) et métalinguistiques (traitement adéquat du code) » (p.80).

Dans l'espace social de la communauté discursive scolaire, au cours de l'enseignement et de l'apprentissage, les significations initiales et les discours qui les réalisent, ancrés dans un contexte quotidien sont remaniés, réorientés vers les savoirs et les manières reconnues de les verbaliser, dans une perspective d'acquisition de significations¹¹³ liées au contexte du savoir. C'est ce processus progressif de transformation des discours que Jaubert et Rebière (2006) désignent par le terme de

¹¹² Goody J. 1979. *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.

¹¹³ Bautier et Rochex (2004) montrent par exemple la diversité de significations accordées par les élèves d'une même classe à une consigne donnée et signalent ce faisant qu'« attention conjointe ne signifie pas significations partagées ».

« secondarisation ». Cette distinction fait référence à la distinction majeure opérée par Bakhtine (1952-1953 / 1984) entre les genres de discours et qui prend

en considération la différence essentielle entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe). Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, sociopolitique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, les genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel. (p.295)

Ce processus atteste de déplacements, de va et vient cognitifs et langagiers entre les genres discursifs premiers et les genres discursifs seconds au cours de l'apprentissage. Jaubert, Rebière, Bernié (2004 : 86) qualifient la tension entre « concept quotidien [et] concept scientifique, constitutive des situations scolaires d'apprentissage, visant à transmettre des savoirs sans commune mesure, dans leur mode d'élaboration et leur organisation, avec les savoirs expérientiels »

Dans la continuité de Wertsch (1979) aux travaux duquel nous nous sommes déjà référée, à propos de la mise en évidence de l'appropriation des rôles discursifs dans le cadre de l'apprentissage du langage (cf. 3.1), Bernié (2002) définit l'apprentissage scolaire comme un ensemble de processus d'appropriation des différents rôles discursifs lors des interactions entre les différents membres – pairs et enseignant - de la communauté scolaire. Dans cette perspective, l'enseignant cherche à favoriser la construction de savoirs en orientant l'activité de l'élève vers des modes d'agir-parler-penser en lien avec les « pratiques sociales et langagières des communautés de référence » (p. 82). En effet, les pratiques sociales et langagières n'étant pas les mêmes en science, en littérature, en mathématiques, en musique ou en arts visuels, les modes d'agir-parler-penser sont spécifiques à la discipline d'enseignement.

7.1.2 Des pratiques langagières disciplinaires scolaires

Les modes d'agir-parler-penser de la communauté discursive disciplinaire scolaire découlent peu ou prou des pratiques sociales et langagières d'une communauté de référence correspondante. Même s'il y a aussi des pratiques spécifiquement scolaires,

produites par et pour l'institution, indépendamment de toute transposition (comme l'interview du narrateur, en classe de littérature, par exemple).

Il paraît néanmoins utile de préciser ce que la notion de pratique langagière a permis d'introduire dans la didactique. « Pourquoi parler de pratiques langagières ? » demande Bautier (1998) :

[c]ette notion rappelle quelques «évidences» : que le langage est praxis, qu'il est produit en situation, qu'il est le produit de l'activité d'un sujet dans une situation, que cette situation a un objet, ou est un objet d'action et de pratiques pour le sujet (...) c'est encore une manière de faire issue d'une socialisation familiale, scolaire, par les pairs dans des situations diverses. (p. 150)

Un travail sur les pratiques langagières peut constituer, selon Bautier, un véritable « levier de transformation » (p.152). Elle recommande que l'école entreprenne « un travail sur les pratiques langagières d'un sujet, après que celles-ci ont été comprises dans ce qu'elles signifient de [son] rapport au monde et au langage » (*Idem*).

Pour Jaubert, Rebière et Bernié (2004), la mise en œuvre de ce processus de transformation des pratiques langagières à l'école ne peut se penser indépendamment des domaines d'apprentissage et des disciplines. L'acquisition progressive de modes d'agir-parler-penser spécifiques, la secondarisation du discours, se caractérise selon eux, par l'évolution de la position énonciative des élèves qui leur permet progressivement d'agir, parler, penser en référence à la communauté culturelle dans laquelle s'inscrit l'activité scolaire proposée (littéraire ou scientifique dans les exemples cités). Les auteurs procédant à l'analyse de transcriptions de séquences de classes expliquent que

la question n'est pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second, mais si le nouveau discours qu'il élabore témoigne de son déplacement énonciatif, d'une modification de sa compréhension du monde et de l'action dans laquelle il est engagé. (p. 90-91)

Dans cette perspective, l'enseignement cherche à organiser, via les interactions entre les différents acteurs de la communauté classe et en instituant des usages qui ont à voir avec ceux de la communauté de référence, les conditions d'une « dynamique des processus sémiotiques » (p.100), favorisant la construction de nouvelles significations référant à l'objet d'étude donné.

Concevoir la classe comme une communauté discursive disciplinaire scolaire conduit le chercheur à identifier comment, à partir des interactions conduites par l'enseignant, l'élève se positionne, se construit, avec ses pairs, comme sujet social et cognitif¹¹⁴ dans la communauté scolaire dont les pratiques et usages sont issus de ceux de la pratique de référence, en s'en appropriant les rôles discursifs, en adoptant la position énonciative. Le discours de l'élève peut ainsi, au fil des interactions, signaler des réorganisations progressives des savoirs et des pratiques. Ce faisant, le sujet tend à situer son activité dans un système de significations relevant davantage pour l'école du contexte de la communauté de référence que du contexte du quotidien :

[a]insi, les reformulations successives sont l'outil et le signe du déplacement de l'élève ; et ce déplacement est à la fois la condition requise et la manifestation de l'orchestration de l'hétéroglossie, autrement dit de la construction d'un ensemble de significations nouveau et en équilibre provisoire, sous la forme de réseaux cohésifs reliant significations anciennes et nouvelles, effet de l'ajustement des contraintes cognitives à différentes positions énonciatives. (*Idem.* p. 95-96)

7.1.3 Une communauté discursive scolaire d'un domaine d'apprentissage en PS

Dans le cadre d'une classe de petite section de maternelle, où l'enfant commence à peine à prendre la parole, on peut chercher à observer dans quelle mesure il commence à spécialiser ses prises de parole en les adaptant aux caractéristiques de la communauté discursive scolaire – où l'on ne parle pas toujours de ce que l'on veut, mais au sujet de ce que l'enseignant propose de mettre à l'étude. Et puisque c'est l'objet « album » qui nous intéresse, on cherche à observer dans quelle mesure l'élève commence à spécialiser ses prises de parole et ses pratiques en les adaptant aux caractéristiques de l'activité proposée autour de l'album, ce qui s'apparente à adopter des positions énonciatives pertinentes pour une communauté discursive de lecteurs d'albums.

¹¹⁴ « [C]'est la référence à la communauté d'origine des savoirs en jeu qui permet à l'élève de devenir sujet cognitif dans le mouvement même qui l'institue sujet social de la communauté discursive scolaire. » (Jaubert, Rebière, Bernié. 2004 : 99)

Dans le corpus, nous cherchons donc à identifier dans le déroulement des séances, au fil de l'année scolaire, les signes langagiers et les pratiques qui semblent rendre possibles et rendre compte des transformations de contextes et des *systèmes de significations*¹¹⁵ mobilisés par les élèves. En effet, ce sont, entre autres, les signes langagiers et les pratiques – autrement dit, « l'activité langagière [- qui] joue [...] un rôle dans ce processus de « transmutation » des concepts quotidiens en concepts savants via les reformulations, les mises à distance successives » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2012 : 4).

Cependant, dans quelle mesure, au cours de cette première année de scolarité, l'enseignant peut-il prétendre organiser les conditions d'un changement de position énonciative où le jeune élève est encouragé à « s'instituer acteur dans une communauté transposée à l'école en s'appropriant ses pratiques » (Bernié, 2002 : 83) ? Ou tout au moins, peut-être pouvons-nous repérer dans les transcriptions de séances de classe des interactions langagières conduites par l'enseignant « ce qui dans, par, grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière (provoquée par l'enseignant) » permet à l'élève d'élaborer « un "dire" singulier inscrit dans le "dicible" de la discipline », de construire « une position énonciative et des points de vue pertinents », d'identifier « aussi les systèmes d'actions légitimes (et conjointement renonce[r] à d'autres) », c'est-à-dire se construire « en tant qu'acteur dans la discipline et s'approprie[r] les savoirs. (Jaubert, Rebière, Bernié, 2012 : 7)

Ces chercheurs donnent – entre autres – l'exemple de séances de science¹¹⁶ dans une classe de petite section de maternelle dont l'objectif est de construire une approche scientifique de l'escargot à partir d'un élevage organisé dans un vivarium de la classe. Les extraits d'analyse des interactions langagières montrent la manière dont l'enseignant, par ses reformulations, la mise en question et la modalisation des

¹¹⁵ « [L]’élève fait face à la rencontre de deux ordres de signification : la signification usuelle, en usage dans un contexte « quotidien » et renvoyant à des concepts peu élaborés, et la signification « savante », spécifique d’un contexte plus scientifique. [...] l’élève est amené à prendre conscience du but de l’activité qui consiste à se positionner dans le second ordre de signification à partir des moyens sémiotiques que lui donne le premier. » (Jaubert, Bernié, Rebière, 2004 : 98)

¹¹⁶ En maternelle, les activités de sciences naturelles s'inscrivent, dans le programme de 2008 dans le sous-domaine « Découvrir le vivant », composante du domaine d'apprentissage « Découvrir le monde » et dans le programme de 2015, dans le sous-domaine « Découvrir le monde vivant », composante du domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière ».

énoncés anthropomorphiques et assertifs des élèves, tend à construire une adhésion à « des nouvelles normes communes et négociées conjointement », à orienter l'activité des élèves vers le choix d'un « système sémiotique, parmi d'autres socialement disponibles », celui de la pratique scientifique qui fait usage de questions, de formulation d'hypothèses, de modes d'observation et d'un lexique particuliers : « apprendre dans une discipline, c'est renoncer à de multiples interprétations pour en privilégier une médiatisée par des pratiques et des signes contextuellement repérables. » (p.8)

Apprendre, dans le cadre de l'activité de lecture d'album, c'est principalement inscrire son activité dans un usage actif de pratiques et de signes caractéristiques de l'activité de lecture d'album, c'est-à-dire s'approprier progressivement les modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums que nous allons maintenant caractériser plus précisément.

7.2. Des modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'album fictionnels en PS

Pour caractériser les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums, nous proposons de les constituer en trois domaines : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire, les savoirs sur l'écrit. Nous y ajoutons, pour ce qui est de la tâche spécifique du rappel de récit, le domaine des interactions du jeune lecteur avec son auditoire.

7.2.1. Des usages de l'album

À l'occasion d'une journée de formation à la *Continuité et progressivité des apprentissages en Français dans les nouveaux programmes du cycle 1 au cycle 4*, Bouysse¹¹⁷ (2016) a rappelé combien il est important, pour amorcer l'apprentissage de la lecture, que les enseignants accordent une attention particulière à la mise en place des premiers gestes de lecteur : utiliser un livre à l'endroit, tourner les pages une à une en commençant par le début, le ranger au coin bibliothèque, adopter une attitude physique de lecteur (être attentif, écouter...). En effet, ces gestes relèvent de la culture

¹¹⁷ Inspectrice générale

et d'un apprentissage, comme le montrent les travaux de Jones¹¹⁸ (1996) s'intéressant aux caractéristiques de l'adaptation que le jeune enfant apporte à son activité pour inaugurer son *parcours en littératie* (« literacy career » p. 22) :

[L]ooking at a book for the first time, Rhys and Ceri explore this three dimensional object as they would any other, through all the senses, by mouthing it, touching it, dropping it. They observe its particular characteristics, discovering to their delight that it has pages which can be turned, both forwards, and backwards. Turning the pages is often of greater fascination than looking at the pictures contained there¹¹⁹. (*Idem*, p. 25)

Ces analyses se fondent sur l'observation de deux enfants de 8/9 mois¹²⁰, on peut néanmoins supposer que quel que soit l'âge de la première rencontre d'un jeune enfant avec un livre, ce répertoire d'actions « non canoniques » peut être observé. Bonnafé (1994) qui, avec ses collaborateurs, organise activement des animations autour de la lecture auprès de familles pour encourager la pratique des lectures partagées, relate d'ailleurs des attitudes d'appropriation similaires :

les plus jeunes portent l'album à la bouche (...) ils l'ouvrent, le ferment, l'explorent dans tous les sens. Pendant qu'ils écoutent l'histoire lue à voix haute, ils manipulent ou serrent contre eux un autre livre (...). D'autres (...) mettent les livres en tas, s'assoient ou marchent dessus (...) sans couper le fil du récit. (*Idem*, p. 28-29)

Dans le contexte scolaire, l'enseignement des usages du livre organise progressivement l'activité de l'enfant et l'oriente vers des usages canoniques, mettant en jeu des savoirs spécialisés de lecteur. Moro et Cheradame (2006), dans le prolongement de travaux sur l'usage canonique des objets¹²¹, proposent une étude dans le contexte de la « lecture-compréhension » d'album en petite section de maternelle et qualifient ainsi le rôle de l'enseignant : « le travail de l'enseignant visera (...) à aménager des rencontres avec l'objet » (*Idem*, p. 22) de sa manipulation physique à une compréhension de l'histoire, à mener la découverte du

¹¹⁸ Nous avons déjà partiellement évoqué les travaux de cet auteur qui montre que l'activité de lecture demande au jeune enfant de mettre en veille certaines caractéristiques de son attitude relevant de l'instinct de survie : une hypersensibilité à tout mouvement et tout bruit de l'environnement (cf. 6.3.2).

¹¹⁹ Nous proposons la traduction suivante : « Regardant un livre pour la première fois, Rhys et Ceri explorent cet objet tridimensionnel comme ils le feraient pour n'importe quel autre, mobilisant tous leurs sens, en le mettant à la bouche, le touchant et le laissant tomber. Ils observent ses caractéristiques particulières, découvrant à leur grande joie que cet objet-là a des pages, que l'on peut tourner à la fois en avant et en arrière. L'action de tourner les pages exerce souvent une plus grande fascination que les images qu'elles contiennent. »

¹²⁰ Ces enfants sont ceux du chercheur lui-même.

¹²¹ Cf Moro et Rodriguez (2005) évoquées en 2.2 du présent travail.

fonctionnement de son contenu textuel et iconique. L'analyse des observations de la chercheuse Javerzat (2014) dans une classe de TPS-PS¹²² confirme que l'usage de ce « monde papier¹²³ » qu'est l'album n'est pour les jeunes élèves « ni naturel ni intuitif » (p.15).

Le premier aspect de l'acculturation que nous observons est donc ce qui dans l'activité verbale ou physique de l'élève, en situation collective de classe ou dans le cas où il est mis en situation de faire le récit de l'album à sa famille, nous renseigne sur ses premiers gestes de lecteur, sur ce qu'il sait ou ce qu'il a modifié de ses savoirs sur les usages d'un album : commencer par le début, dire le titre, tourner les pages une par une dans l'ordre, produire des énoncés référant au texte, produire un énoncé pour chaque double-page... mais si se préparer à lire, requiert l'appropriation de ces gestes de lecteurs, elle est complémentaire d'une construction de la compréhension.

7.2.2. La compréhension de l'histoire

Nous introduisons ce paragraphe par une proposition générale du philosophe Gadamer (1959 / 1996) : « pour que la compréhension commence, il faut que quelque chose nous interpelle. C'est la première de toutes les conditions herméneutiques. » (p. 82), mais cette compréhension nécessite également une « suspension complète de nos propres préjugés » (*Idem*) : « celui qui veut comprendre un texte est [...] disposé à se laisser dire quelque chose par lui. » (p.77). Pour Gadamer, la compréhension *s'accomplit* dans un mouvement qui procède

toujours du tout vers la partie jusqu'à retourner au tout. La tâche consiste à élargir selon des cercles concentriques l'unité du sens compris. L'accord de toutes les particularités avec le tout est, à chaque fois, le critère de la justesse de la compréhension [... qui] n'est pas une communication mystérieuse des âmes, mais une participation à un sens commun. (pp.73-74)

Une telle conception de la compréhension permet d'envisager que son enseignement, s'appuie en premier lieu sur ce qui semble « interpeller » les élèves de prime abord et aspire ensuite à s'orienter vers une compréhension intégrative des éléments distincts constituant le tout, qui dans notre étude, est l'album.

¹²² Toute petite section et petite section de maternelle.

¹²³ L'image est empruntée par l'auteure de l'article à Olson D. 1998. *L'univers de l'écriture : comment la culture donne forme à la pensée*. Paris : RETZ.

Les travaux s'intéressant spécifiquement à l'enseignement de la compréhension de différentes formes fictionnelles (dessins animés, albums, texte) auprès de jeunes élèves permettent de saisir les caractéristiques de cette compréhension.

7.2.2.1 L'enseignement de la compréhension de l'histoire

Comme de nombreuses recherches, Blanc et Navarro (2012) montrent l'importance d'une « sollicitation précoce de l'habileté de compréhension », de la capacité à comprendre un texte avant même de savoir lire. Elles proposent d'ailleurs à ce titre un accompagnement des jeunes enfants à partir de supports animés audiovisuels. Blanc (2009) définit la compréhension comme une activité qui

se traduit par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension, et les relations établies entre ces différentes sources d'information. Au cœur de ce réseau représentationnel, les connexions tissées entre les informations sont particulièrement importantes, d'autant que la saillance de certaines parties ou informations de l'histoire en dépend. (p.9)

Cette définition confirme la nécessité de l'enseignement de la compréhension, l'importance de la médiation, de l'étayage de l'enseignant lors de la lecture oralisée de l'album, (les intonations et gestes de pointage - permettant la saillance de signes particuliers) et lors de la conduite des interactions langagières qui vise une organisation collective de la mise en réseau des informations importantes - d'origines diverses (le texte, les illustrations, l'expérience du monde).

Pour ce qui est plus précisément de « la compréhension d'un texte », elle se fonde pour Cèbe et Goigoux (2001), sur « le résultat de la construction d'une représentation mentale qui exige de trier les informations importantes et de les organiser en un tout cohérent. » (p.24) - rappelant le « réseau représentationnel » défini par Blanc. Nous proposons de retenir de ces travaux l'importance du travail de tri d'informations et de leur organisation que l'enseignant doit permettre aux élèves de réaliser.

Dans la lignée des travaux de Cèbe et Goigoux cités ci-avant, Lardon (2017), s'intéressant à l'élaboration d'outils de formation pour les enseignants, fait état des deux modalités d'enseignement de la compréhension : une approche *modulaire* « basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée » (p. 56) et une approche *multidimensionnelle et intégrative* « dans laquelle le fil conducteur n'est pas

une compétence donnée, mais le texte étudié » (p. 57). Les compétences constitutives de la construction de la compréhension sont d'ordre *syntactique, lexical, de la connaissance du monde*, et de *l'inférentiel* - lorsqu'elles « permettent de tirer des conclusions d'éléments qui ne sont pas explicitement écrits dans le texte » (p.53). A cette liste de compétences, s'ajoutent la *compétence narrative* « construire une représentation mentale du récit » et les *compétences stratégiques* (extraire les idées principales, résumer le texte). Nous distinguons ces deux compétences des précédentes, car dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas envisagé d'entraînement explicite au rappel de récit.

Ces travaux de référence sur l'enseignement de la compréhension nous ont permis de nous positionner pour concevoir le dispositif proposé aux élèves du corpus de ce travail de recherche. Ce dispositif a pour fil conducteur l'album étudié, même si, nous le précisons plus amplement dans la partie méthodologique de ce travail (cf. 3.6.), certaines séances ont pour objectif de mobiliser davantage les connaissances du monde, les savoirs sur le lexique ou sur la syntaxe, ou les inférences construites par les élèves afin de trouver un accord suffisant dans la perspective de construire collectivement une compréhension de l'album.

7.2.2.2 Enseignement et apprentissage de la compréhension : la construction collective de significations

- Enseignement de la compréhension

Moro et Cheradame (2006) pointent « la pluralité des registres sémiotiques » (textuels, littéraires, culturels, esthétiques) constituant l'album « qui sont autant de codes complexes à déchiffrer ». En effet, « l'image, le texte, la disposition de l'une et de l'autre, de même que leur ellipse, le graphisme et les couleurs agissent comme autant de signes susceptibles de se réinterpréter les uns les autres, créant autant de synergies narratives. » (p.25). En classe, le travail de rassemblement ajusté de ces *synergies narratives* possibles est au cœur de la construction collective de significations contribuant à la compréhension de l'histoire.

On retrouve des similitudes avec une *approche multidimensionnelle et intégrative* de l'enseignement de la compréhension dans les travaux de Saada Robert et Balslev (2004) pour qui les composantes du savoir en jeu dans la situation de « lecture interactive d'un livre imagé¹²⁴ » sont

la composante sémantique (liée aux propriétés du genre textuel), la composante du savoir se référant aux pratiques sociales de l'usage du livre imagé, celle qui se réfère aux contextes de vie des élèves et à leur connaissance du monde, la composante sémantique générale, la composante de la sémiopictorialité [les images ou illustrations] et celle de la sémiographie [le texte] avec, en sous-catégorie, les conceptions de l'écrit, le rôle des unités sublexicales comme les lettres. (p. 146)

L'analyse des interactions langagières que réalisent ces auteures montre les processus d'ajustement des significations dans ces différentes composantes.

Le terme d'ajustement des significations (interprétation d'un signe) à l'échelle de chacune des composantes citées ci-avant nous permet d'insister sur le rôle de l'interprétation dans la construction de la compréhension de l'album comme l'ont souligné Tauveron¹²⁵ (2001) et Terwagne et al.¹²⁶. Boiron et Bensalah (2006), qui ont proposé et mis en œuvre « une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle¹²⁷ », suggèrent que les interactions langagières, tout en « mobilisant le texte original lu comme référent stable et partagé par la communauté discursive [...] activent le texte comme œuvre ouverte. » (p.41). Dans cette perspective, l'enseignant veille à ce que les élèves « restituent l'histoire » néanmoins, « l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme une occasion offerte pour développer des conduites réflexives qui aident les enfants à construire une posture d'interprète » (p.50).

- Apprentissage de la compréhension

¹²⁴ L'étude porte sur la lecture interactive d'un album fictionnel auprès d'élèves suisses de 4 ans.

¹²⁵ « [S]i l'on veut apprendre à comprendre on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture. » (2001 : 31)

¹²⁶ « Bien sûr, la discussion [en petits groupes d'élèves] est au centre du programme. Elle doit clairement être comprise comme un moyen, un moment, un lieu où l'on s'exprime sur ses interprétations, où l'on apprend ensemble à mieux comprendre les textes. » (2003 : 28)

¹²⁷ Cet article concerne des élèves de Moyenne et de Grande Section, où l'enseignant conduit les échanges langagiers dans la perspective de permettre aux élèves un accès à « l'aspect littéraire des textes dans leur forme morphosyntaxique et lexicale, et dans leurs modalités narratives textuelles » : le contenu du récit, mais aussi la forme textuelle et illustrée de l'album (p.43).

Cet oral de travail, Chemla et Dreyfus (2002) le désignent par le terme d'oral « intermédiaire » dans le cadre de la lecture littéraire. Les auteures confirment que pour comprendre un récit,

il faut en effet mobiliser des compétences bien au-delà de la simple compréhension logique d'événements. Il faut accéder à d'autres mondes que le sien propre, s'ouvrir à la parole de l'autre, accepter les émotions suscitées, se projeter vers le texte pour en développer les résonnances, jouer ou non avec ses ambivalences... (p.101)

L'analyse de ce travail collectif d'échanges conduit par l'enseignant, de « ces tours de parole [...] constitués de fragments d'énoncés qui s'enchaînent et se complètent » (p.114) montre, chez ces élèves de grande section, une construction collective des savoirs attendus dans une situation de lecture interprétative d'un texte écrit. Cette construction se fait grâce à l'apprentissage de nouveaux « maniements du langage » (p.108), des modes de parler spécifiques à cette situation de lecture : définir, exemplifier, caractériser un personnage, négocier le sens d'un mot ou d'un passage lu par l'enseignante¹²⁸. Ces nouveaux *maniements du langage* se développent à travers une « coopération langagière » (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018 : §58) qui engage des apprentissages sociaux et cognitifs chez les élèves¹²⁹. À partir de l'étude d'énoncés d'élèves de moyenne section sollicités pour le rappel de récit collectif d'un texte fictionnel qui leur a été raconté, ces chercheuses montrent que « sur le plan social, les élèves mettent en œuvre, apprennent ou consolident des pratiques de communication (s'écouter, coopérer, enchaîner sur les énoncés d'autrui) » (§58) et que « sur le plan cognitif, ils mettent en œuvre, apprennent ou consolident des connaissances sur la langue du récit qui fabrique et organise événements, personnages et motivations » (§59). En aménageant pour les élèves, les modalités didactiques d'« une parole à la fois personnelle et sociale » (§60), la classe œuvre à la construction collective de significations du texte raconté, à la construction de la

¹²⁸ Cet article présente un travail de recherche à partir de lectures oralisées sous forme de différents feuillets d'un roman (*Samani, l'indien solitaire* de M. Piquemal) adressées par l'enseignant à des élèves de grande section de maternelle (5-6 ans). Les auteures rappellent d'ailleurs que lorsqu'il est lu à haute voix, le texte écrit « subit une première transformation, une première adaptation à travers l'oralisation et ses effets » (p. 113).

¹²⁹ Cette modalité d'analyse rappelle aussi la distinction approfondie que Plane (2001) fait des « deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive ».

compréhension, à la reconstitution du récit et ce faisant, à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Nous terminerons cette partie consacrée à la compréhension – dont nous avons précisé ci-avant que nous ne la dissociions pas de l'interprétation¹³⁰ – par une référence spécifique à une recherche en PS de maternelle.

- L'enseignement de la compréhension en PS

Boiron (2012) caractérise la compréhension de texte comme étant une « activité cognitive » nécessitant, pour l'élève, la mobilisation « d'outils langagiers » (mémoire, « conduites de verbalisation » (p.81) de l'expérience) et de connaissances sociales (caractéristiques du contexte scolaire (cf 5.1), théorie de l'esprit¹³¹) que son niveau de développement permet, mais que seul l'étayage adapté d'un enseignant et une élaboration collective de construction de significations (cf 2.2) semblent pouvoir réaliser.

Cet étayage commence par l'oralisation du texte que réalise l'enseignant. L'intonation et l'accentuation employées « expriment le point de vue de l'adulte sur le texte qui est lu et, en donnant à voir cette activité interprétative, elles constituent un support à l'élaboration conjointe. » (Boiron, 2004 : 167). Ainsi, la lecture expressive (ou dramatisation) propose-t-elle aux élèves des sollicitations contrastées pour engager chez les élèves, des mouvements d'échange avec l'album.

Cet étayage se poursuit par une « écoute attentive des verbalisations des élèves afin de comprendre ce sur quoi [ils] s'appuient [...] pour comprendre les histoires. » (p.81). Alors, l'activité langagière verbale ¹³² que l'enseignant déploie et sollicite, engage chez les élèves « un processus de mémorisation du récit lui-même, mais également des manières de lire et de parler des histoires à l'école. » (p.70)

¹³⁰ Nous souscrivons particulièrement en cela à ce que précisent Chemla et Dreyfus : « La lecture interprétative n'est pas un aboutissement, au terme d'une progression qui mènerait du déchiffrement à la compréhension, et de la compréhension à l'interprétation » (*Idem*, p. 118).

¹³¹ Cf. 4.2

¹³² L'auteure emploie le terme « d'activité discursive » (p. 70), que nous considérons dans le cadre de notre étude comme équivalent à celui « d'activité langagière verbale » puisque celle-ci sera toujours considérée dans cet ensemble qu'est le discours des membres de la communauté de la classe (de lecteurs).

Les modes d'agir-parler-penser propres à toute communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums se développent au sein de ces deux domaines – les usages de l'album et la compréhension conjointe du texte et des images de l'album – mais aussi dans le domaine des savoirs spécifiques sur l'écrit.

7.2.3. Les savoirs sur l'écrit

Nous avons déjà traité des enjeux de préparation à l'apprentissage de l'écrit que la lecture d'album fictionnel contribue à aborder (cf. 6.5), mais pour préciser le lien entre le travail sur la compréhension de récit de fiction écrit et l'apprentissage de l'écrit à l'école maternelle¹³³, nous nous référons à la conception de la conquête de l'écrit telle que l'a établie Brigaudiot (2000, 2015). Cette chercheuse propose de concevoir l'apprentissage de l'écrit comme une construction progressive de compétences et de représentations élaborée à partir d'échanges langagiers oraux : « parler de l'écrit, c'est commencer à apprendre à écrire¹³⁴ ». À la suite de la publication du programme d'enseignement de 2015¹³⁵, cette même chercheuse (2015) situe le récit de fiction comme pouvant servir plusieurs des objectifs de ce programme durant les trois années de maternelle¹³⁶, mais elle recommande qu'en PS, les activités autour de la lecture d'album soient mises en œuvre dans la perspective d'acquérir des compétences dans les trois premiers objectifs (*Comprendre et apprendre, Échanger et réfléchir avec les autres, Écouter de l'écrit et comprendre*). Ce qui implique que les compétences relevant de la *découverte de la fonction de l'écrit* et de la *production d'écrit* soient, à cet âge-là, travaillées plutôt indépendamment du texte de fiction écrit.

¹³³ Ce paragraphe « les savoirs sur l'écrit » reprend en partie un chapitre d'ouvrage dont nous sommes l'auteure (2019).

¹³⁴ Cette proposition est explicitement développée à travers une proposition détaillée de progression de l'apprentissage de l'écrit, baptisée PROG (2000). Dans PROG, quatre domaines sont définis : L (Langage oral pour dire comprendre réfléchir), CLE (Comprendre du langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire), PLE (Produire du langage écrit et se construire des représentations de l'acte d'écrire) et DNE (Découvrir la nature de l'écrit). Dans chacun de ces quatre domaines, sont définies conjointement des visées de construction de représentations et de construction de compétences « qui ne cessent de s'enrichir et de se modifier » (p.25).

¹³⁵ Publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

¹³⁶ Son propos concerne le domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », qui est composé de cinq sous-domaines ou objectifs : « Comprendre et apprendre », « Échanger et réfléchir avec les autres », « Écouter de l'écrit et comprendre », « Découvrir la fonction de l'écrit » et « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ».

Nous partageons ce point de vue, en termes de priorité à donner à des supports tels que les prénoms, les messages, les listes pour développer chez les jeunes élèves des compétences dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit. Néanmoins, les travaux de recherche que nous avons cités dans la partie consacrée au rappel de récit chez des élèves de maternelle, non lecteurs (cf. 6.6) font, en majorité, référence à la part de préparation à l'accès à la littéracie que peut fournir la lecture d'album et c'est une dimension que nous prendrons en compte dans certains aspects de nos analyses.

- L'album, un accès à la littéracie

Pour Canut et Vertalier (2012) l'album « aurait pour vertu d'apporter des ressources langagières dans lesquelles les élèves peuvent puiser et de les initier, à travers la lecture de l'enseignant, au fonctionnement d'un texte écrit. » (p.53), le texte confronte l'élève au langage écrit (« appositions, adjectifs détachés, incises, lexique peu courant, empilement de certaines constructions syntaxiques... » (p.56). Les repères que ces auteures proposent contribueront à identifier dans les rappels de récit des élèves les reprises de formes de langage écrit que réalisent les élèves. Dans l'analyse des rappels de récits qu'elle propose, Fijalkow (2003) étudie, elle aussi, la teneur en langue orale ou langue écrite du récit proposé par l'élève, mais élargit son observation à l'attention visuelle et tactile (suivi du doigt des caractères écrits) qu'il accorde aux caractères écrits. Enfin, s'il s'emploie à synchroniser le suivi des caractères écrits et la restitution de l'histoire très proche du texte initial (tant dans sa structure que dans son contenu), l'élève est alors considéré comme quasi lecteur. L'expérience de rappel de récit conduite par Kreza (2014) auprès d'élèves de grande section de maternelle est complétée par des entretiens d'explicitation de leurs procédures. Ainsi, la chercheuse a-t-elle pu mettre en évidence que tous les élèves « jugent indispensables la présence de lettres pour pouvoir lire les livres » (p.209) même s'ils disent s'appuyer principalement sur les éléments extralinguistiques » de l'album : les images et le rappel de la lecture de l'enseignante. Néanmoins « certains élèves disent s'appuyer sur les éléments linguistiques tels que les lettres ou syllabes qui composent les mots ou la forme des mots » (p. 209).

La grille d'analyse de rappels de récits de Ducancel et Vérecque (1998) ne compte pas à proprement parler d'items référant aux savoirs sur l'écrit¹³⁷, mais elle est introduite par l'évocation « des enfants [qui] ignorent ou refusent l'altérité du discours écrit » (p.49) en se soustrayant au contenu d'une histoire donnée. S'engager dans une tâche de rappel de récit, en évoquant les personnages animés par un auteur donné, c'est donc déjà accepter « l'altérité d'un discours écrit ».

Ces auteurs ayant travaillé sur le rappel de récit permettent de chercher à identifier et à répertorier au sein de notre corpus, dans quelle mesure l'activité langagière des élèves mobilise des savoirs spécifiques sur la langue écrite : le caractère original et immuable (*l'altérité*) du texte proposé (dont certaines formules spécifiques proposées par l'auteur du récit), la prise en compte des signes linguistiques présents sur les pages de l'album (pointage de caractères écrits, suivi du doigt des caractères écrits de gauche à droite), le fonctionnement du langage écrit (syntaxe - par exemple, la rupture récit/discours, lexique peu courant, organisation du discours...).

Nous nous appuyerons également sur les travaux de Blanche-Benveniste, Pallaud (2002) dont l'article propose, entre autres, un catalogue des erreurs de prononciation, et un catalogue des particularités de morphologie et de syntaxe repérées dans les usages ordinaires de conversation, donc caractéristiques du langage oral : redondance du sujet (« le train, il part. »), élision du « l » du pronom « il » souvent rencontrée à l'oral devant une consonne (« i' veut pas partir »), ajout d'une consonne d'appui « n » (« Papa, i'n'a dit / d'accord»), emploi d'un pronom qui ne convient pas au référent (« Il le dit quat' fois » - le nom repris étant Zélie), prononciation partielle d'un groupe de consonnes (« quatre » pouvant se transformer en « quat' »)¹³⁸.

Notre objectif n'est bien sûr pas de répertorier les particularités morphologiques et syntaxiques de ces si jeunes élèves, qui vivent, en cette première année de scolarité, une phase intense d'apprentissage du langage oral, mais de déterminer ce qui dans les rappels de récit, en plus de la prise en charge du récit proposé par l'album, donne

¹³⁷ En effet, le rappel de récit, dans cette recherche en CP, porte sur un récit écrit lu à voix haute par l'enseignante. Les enfants font le rappel de récit sans support écrit ni imagé.

¹³⁸ Ces exemples sont extraits du corpus de cette thèse.

à connaître des savoirs sur l'écrit des élèves (formes de langage écrit ou à caractéristiques mixtes oral-écrit).

Un aspect complémentaire à ces trois domaines - composant selon nous les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums nous semble utile à analyser, ce sont les caractéristiques des interactions dont l'enfant a l'initiative lorsqu'il est mis en situation de faire le rappel de récit à sa famille.

7.2.4. Le mode interactionnel de l'enfant, en situation de rappel de récit, avec son auditoire

La situation de rappel de récit se déroulant au domicile de l'enfant donne à voir ce qu'il fait de manière autonome avec l'album : il est garant de la transmission de l'histoire, mais il est entouré d'un ou plusieurs lecteur.s expert.s auxquels il est uni par des liens affectifs et attentionnels uniques - ses parents et éventuels frères et sœurs. Aussi, semble-t-il intéressant d'observer les interactions de l'enfant avec son auditoire lors de la réalisation hors l'école de cette « demande scolaire », transposée dans la sphère familiale : en plus de la part d'autonomie dans la conduite du rappel de récit, on s'intéresse aux initiatives dont il fait preuve.

On trouve dans la grille d'analyse de rappel de récit d'élèves de C.P de Ducancel et Vérecque (1998 : 54) des items référant à d'éventuelles initiatives : « commentaire du texte original », « commentaire de sa propre activité de rappel » et « commentaires de sa compréhension du texte entendu », mais aussi « manifestation de l'attitude de l'élève par rapport à l'activité langagière de l'auteur (visée perceptible, effet sur le lecteur...) » que nous comprenons comme les remarques que l'enfant peut faire sur des choix de l'auteur ou de l'illustrateur. Si la grille est conçue pour des élèves de CP, elle peut cependant nous outiller pour l'analyse des interactions des élèves de PS avec leur auditoire.

Lorsque Frier (2006) conduit une analyse des enregistrements de lectures partagées au sein de familles dans lesquelles les parents avaient comme commande de lire un album¹³⁹ à leur enfant (âgé de 3 à 6 ans), elle découvre également un autre domaine d'observation : « les réinvestissements autonomes ». En effet, à la suite de

¹³⁹ *Au lit Petit Monstre* de (Ramos M. 1996. Paris : l'école des loisirs).

l'enregistrement du moment de lecture partagée proposée par le parent, l'enfant endossait parfois de sa propre initiative, ou à celle de l'adulte, le rôle de « relire » l'histoire qui venait de lui être lue :

[t]out d'abord, d'un point de vue strictement comportemental, on observe un enfant qui exprime la volonté de faire « comme si » il savait lire. [...] C'est donc l'enfant qui va endosser le rôle de du lecteur, adopter un air docte et s'efforcer d'articuler de façon inhabituelle, en mettant le ton et en mettant toutes les ressources prosodiques à sa portée. (p.66)

Dans le registre des initiatives d'interactions dont l'enfant fait preuve, Frier observe également :

- une intégration des codes de lecture partagée (marque claire du début et de la fin de l'histoire, demande de silence, posture adéquate,...)
- une tendance à l'imitation de certaines stratégies observées chez l'adulte (questions posées à l'auditoire, par exemple ou jeu de devinettes lexical.) (*Idem*)

Dans les rappels de récit réalisés dans leur milieu familial par les jeunes élèves du corpus de notre recherche, nous observons des formes d'initiatives telles que celles identifiées par ces chercheurs (éléments paraverbaux et verbaux du lecteur expert, commentaires sur l'album ou sur sa propre activité de lecteur, critiques), mais aussi en termes de demande d'aide à l'adulte.

Cette recherche se propose de montrer comme nous l'avons précisé dans l'introduction comment des modalités d'interactions langagières scolaires à propos de lectures d'albums fictionnels, mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif didactique qui sera présenté dans la partie méthodologie qui suit, semblent contribuer à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

L'approche socioconstructiviste du développement de l'enfant dans laquelle nous situons notre travail considère en effet que l'appropriation des savoirs culturels par de jeunes enfants ne peut se réaliser que dans des situations d'activités partagées. Or, les usages du langage propres à une culture donnée font partie de ces savoirs. Ils sont de surcroît outils d'appropriation de savoirs puisqu'ils permettent la construction

collective de significations selon des modalités d'interaction favorisant le mouvement entre l'interpsychique et l'intrapsychique.

Dans le contexte scolaire, nous observerons et analyserons d'abord l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves à propos de lectures d'album fictionnels afin de caractériser des modes de participation à la construction collective de signification. Nous étudierons ensuite si l'évolution de ces modes de participation au fil des séances de classe et de l'année scolaire s'apparentent à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels. Nous situons au cœur de cette appropriation, ce qui réfère à la compréhension de l'histoire mais aussi aux usages de l'album, aux savoirs sur l'écrits et - dans le cas du rappel de récit, au mode interactionnel de l'enfant avec son auditoire.

Ainsi, nous rappelons les hypothèses mises à l'épreuve pour traiter notre problématique :

- H1 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves signale des manières différentes de donner du sens à la lecture d'album fictionnel en classe ;
- H2 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves, mise en œuvre à l'école à propos d'un album fictionnel, montre au fil des séances une appropriation de modes d'agir-parler-penser qui signale l'émergence d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums ;
- H3 : le travail d'apprentissage de la lecture d'album à l'école- au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire.

Dans la partie suivante, nous exposons les orientations méthodologiques sur lesquelles repose la mise en œuvre, la constitution et l'analyse du corpus de notre recherche.

CHAPITRE II : ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Le travail que nous proposons porte sur l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'albums. Il nous semble néanmoins utile d'introduire cette partie méthodologique en nous référant à un article qui est d'ailleurs le premier qu'il nous a été donné de lire lors du démarrage des enseignements du Master Recherche, en 2011 à l'IUFM¹⁴⁰ de Bordeaux. Cet article a marqué notre entrée dans la recherche, il présente une analyse qui, selon nous, circonscrit très justement le métier d'enseignante que nous exerçons depuis une vingtaine d'années et les nombreuses questions auxquelles il mérite d'être relié. Il s'agit du *modèle d'analyse de l'activité des enseignants* que propose Goigoux (2009), dont le projet est de « saisir ensemble toutes les dimensions de cette activité » (p.48) en complément de « l'étude des apprentissages » et « des objets enseignés » (p.49) qui intéressent traditionnellement la didactique. Selon cet auteur, ce que met en œuvre l'enseignant dans sa pratique effective est déterminé par trois éléments (p.59) :

- le déterminant « Public » : caractéristiques des élèves ;
- le déterminant « Institution » : caractéristiques de l'école ;
- le déterminant « Personnel » : caractéristiques de l'enseignant.

Goigoux considère en effet que l'activité de l'enseignant « est dirigée simultanément dans plusieurs directions » (p.51) : *vers les élèves*¹⁴¹, en s'efforçant de « maîtriser la trajectoire intellectuelle et relationnelle de la classe », *vers les autres acteurs de la scène scolaire*, en prenant en compte la hiérarchie et les différents partenaires éducatifs et *vers l'enseignant lui-même*, en déterminant aussi son activité en évaluant les coûts et bénéfiques en terme de santé physique et psychique. (*Idem*)

¹⁴⁰ Ce sigle désigne l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, remplacé par celui d'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) et depuis janvier 2019 par le sigle INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

¹⁴¹ Ces termes sont en italique dans le texte original.

Pour situer l'analyse de l'activité langagière des élèves, majoritairement recueillie lors de séances de classes¹⁴², il apparaît indispensable, dans cette partie consacrée aux orientations méthodologiques, de chercher à caractériser les trois déterminants de la pratique de l'enseignante, qui s'inscrit dans un « genre professionnel¹⁴³ ». De surcroît, l'enseignante est ici la praticienne-chercheuse¹⁴⁴, le déterminant « Personnel » du « genre professionnel » qui caractérise son activité, s'étend donc à celui d'auteure et d'actrice de la mise en œuvre du protocole de recherche dans lequel s'inscrivent ces séances.

Ce chapitre méthodologique se compose d'une première partie consacrée à la présentation et à l'analyse des trois albums choisis pour cette étude ; elle ouvre ce chapitre méthodologique, car nous y ferons souvent référence au fil des quatre autres composantes du chapitre. Une deuxième partie définit les caractéristiques de l'Institution dans laquelle se déroule cette recherche : le programme qu'elle prescrit, les documents ressources qu'elle fournit dans le domaine de la lecture d'album en maternelle et les dernières recommandations ministérielles. Une troisième partie précise le contexte du recueil de données à partir duquel est constitué le corpus. Cette partie rassemble les déterminants « Public » et « Personnel » dont parle Goigoux ; elle permet de caractériser les élèves qui ont participé à cette étude ainsi que l'enseignante et sa pratique – en particulier dans le domaine de la lecture d'albums. Le déroulement des séances au cœur desquels ils sont lus et discutés est précisé dans la quatrième partie. Enfin, la cinquième partie permet de détailler le processus de transformation des données en corpus, par sélection et transcription des heures d'enregistrements. La présentation des outils d'analyse utilisés, pour les séances de classe et pour les rappels de récit, clôturera ce chapitre de méthodologie dans la perspective de documenter les trois hypothèses de ce travail de recherche.

¹⁴² Le corpus est en effet constitué de séances de classe mais aussi de rappels de récit réalisés au domicile de l'enfant.

¹⁴³ « Cet ensemble de schèmes sociaux que nous nommons, à la suite d'Yves Clot (1999), *le genre professionnel* est un corps d'évaluations partagées qui règle l'activité personnelle de façon tacite et marque l'appartenance à un groupe » (Goigoux, 2009 : 58)

¹⁴⁴ Nous consacrons un paragraphe à cette caractéristique ci-après en 3.4.

Nous proposons en premier lieu de définir ce qui a guidé le choix des trois albums de cette étude et de fournir une analyse de chacun d'eux.

1. Les albums

Dans notre mémoire de Master 2, l'étude de l'activité langagière d'élèves de petite section avait porté sur un seul album, en fin de premier trimestre de l'année scolaire. Nous avons pu alors mesurer combien il était regrettable de ne pas avoir pu renouveler le dispositif avec un autre album, à un autre moment de l'année scolaire afin de pouvoir apprécier plus amplement les modifications dans les apprentissages des élèves. Nous entreprenons donc de prolonger ce travail de Master, en mettant en œuvre les séances de lecture à trois moments de l'année avec trois albums différents : *Au revoir, Bonne nuit Petit Ours Brun !* et *Au lit, les affreux !*¹⁴⁵. Pour étayer le choix des trois albums, il convenait d'une part d'en choisir trois de difficulté croissante, puisque chacun d'eux serait proposé à trois moments différents de la première année de scolarité - nous nous sommes appuyées pour cela sur les travaux sur *le récit à l'école maternelle* de Terwagne et Vanesse (2008), d'autre part, que chacun de ces albums corresponde suffisamment aux propositions de critères de choix établies pour des élèves de petite section par Boiron et Rebière (2009) et enfin que la nature du lien entre le texte de l'album et ses illustrations ait été identifiée - en référence à la classification proposée par Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016).

1.1 Une perspective de difficulté croissante

Terwagne et Vanesse (2008) introduisent leur ouvrage en soulignant l'importance d'une entrée progressive dans la découverte du récit à l'école maternelle. Cette entrée progressive se fait grâce à l'histoire-script dans laquelle un personnage principal¹⁴⁶ exécute « une suite d'actions routinières, sans aucune complication » (p.8) : la mise en scène de cette suite d'événements de la vie

¹⁴⁵ Ces trois albums, dont les auteures sont respectivement Jeanne Ashbé, Danièle Bour et Marie Aubinais, et Isabelle Bonameau, sont joints au présent travail. Le tapuscrit du texte de chacun des albums est disponible en Annexe XXIII.

¹⁴⁶ Ces auteurs donnent l'exemple de *Vite au lit, Mimi !* de Cousins L.2002. Paris : Albin Michel.

quotidienne offre la double caractéristique de proposer des modèles organisés de situations humaines de la vie quotidienne et de constituer « le socle de véritables récits » (p.9). En effet, lorsque ces modèles organisés sont en place, le second ingrédient qui caractérise le récit peut être introduit, à savoir : la complication. Alors, on peut proposer aux enfants des récits élémentaires du quotidien qui les introduisent dans le genre du « récit standard, aussi élémentaire soit-il » (p.9). Puis ils peuvent être conduits vers la découverte de récits d'imagination qui éloignent l'action des personnages de l'environnement quotidien et cartésien et jalonnent l'enchaînement de ses actions de complication(s) dont la perspective de « résolution peut amener le lecteur à s'ouvrir à un travail imaginaire et interprétatif » (p.11).

Cette entrée progressive dans le monde du récit est une proposition de didacticiens qui construisent ces repères dans une perspective d'enseignement de la compréhension à l'école maternelle et c'est bien ce qui nous préoccupe dans la présente étude, mais nous admettons bien volontiers comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à ce langage particulier qu'est le récit avec Bonnafé (1994) ou Petit (2014), que rien n'empêche que des récits d'imagination soient lus ou racontés aux enfants dès le plus jeune âge.

1.2 Les critères de choix

Après nous être intéressée à la gradation des difficultés, nous nous appuyons, pour le choix des albums, sur les critères proposés par Boiron et Rebière (2009). Ces auteurs rappellent que

cette première classe », la petite section, « est le lieu du passage du quotidien au scolaire, de l'ébauche de construction des rapports à l'école, au langage, au savoir (...) une classe « difficile » où tout est à construire – les objets, les rapports aux objets, les pratiques. (p.12)

Elles montrent combien l'objet album, dont aucun « n'est simplissime en petite section », est un objet culturel et langagier complexe dont la forme écrite et les images nécessitent une acculturation. Les critères de choix qui devraient, selon elles, prévaloir pour garantir cette acculturation concernent :

- la familiarité de l'environnement du personnage avec l'expérience de tout jeune enfant, afin que les échanges langagiers puissent s'ancrer dans une expérience partagée ;
- la structure des scénarios langagiers suffisamment ajustée pour permettre une construction par les élèves et par chaque élève des « liens absents du texte » (p.20) ;
- la clarté iconique pour que « la RE-connaissance des objets, personnages et actions figurés » (p.21) soit aisée ;
- la « cohérence narrative proposée par l'album (texte et images) » dont les caractéristiques doivent être adaptées « au développement cognitif des enfants qu'elle est supposée impulser » (p.24).

Nous le verrons plus précisément ci-après lors de l'analyse de chacun des trois albums, mais nous pouvons d'ores et déjà remarquer que *Bonne nuit, Petit Ours Brun !* est l'album qui satisfait le plus ces quatre critères. Il semble donc le plus accessible, *Au lit, les affreux !* étant un récit d'imagination, il n'est que partiellement ancré dans l'environnement familier du jeune enfant et s'avère donc plus difficile. Quant à l'album *Au revoir !* il propose diverses situations familières mais certaines formules langagières comme « fourbi chambouli » ou « pique pique la moustache ! » sont inédites, les illustrations représentent parfois partiellement les personnages ou leur environnement et sont de ce fait susceptibles de poser des problèmes de lecture. Enfin, la cohérence narrative n'est pas canonique puisqu'il s'agit d'une juxtaposition de microrécits. Néanmoins, nous avons pris le parti de maintenir ce choix et de commencer par *Au revoir !* en début d'année, en vertu d'une réalité culturelle : les ouvrages de J. Ashbé sont relativement populaires, abondamment lus dans les crèches et chez les assistantes maternelles.

1.3 Les caractéristiques du lien texte-image

L'album est, pour compléter la définition¹⁴⁷ de Van der Linden proposée dans la partie théorique,

une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide de pages en pages. (2007 : 87)

Nous avons alors cherché, en nous référant à l'analyse proposée par Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016), à identifier les caractéristiques du lien texte - images pour chacun de ces trois albums.

Commençons par leurs points communs : chacun d'eux propose un récit de fiction (et non pas de la poésie ou un texte documentaire, par exemple), nous nous autoriserons donc à les qualifier d'« albums fictionnels » (*Idem* : 49), le mode d'illustration choisi par chacun des auteurs est le dessin en couleur (et non pas la photographie ni le collage, par exemple).

Ce qui les différencie, c'est le rapport de simultanéité ou de succession entre la production du texte et des images. Dans les deux albums *Au revoir !* et *Au lit les affreux !* dont l'auteur est aussi l'illustrateur, texte et image semblent avoir été produits simultanément. Ils sont dépendants l'un de l'autre et la compréhension de « l'organisation sémantique de l'album » nécessite une prise en compte simultanée du texte et des images. Ainsi ces deux albums peuvent-ils être qualifiés d'iconotextes selon les catégories proposées par Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016).

Bonne nuit petit ours Brun ! présente davantage les caractéristiques d'un texte autonome dont la compréhension pourrait être assurée par sa seule lecture sans accès aux illustrations. La collaboration entre l'auteure et l'illustratrice est à « dominante redondante », bien que, indépendamment du récit porté par le texte, des éléments de l'illustration donnent à voir, à chaque double-page, les tribulations du chat de la maison.

¹⁴⁷ L'album « convoque [...] deux langages, le texte et l'image. Lorsque les images ne sont pas redondantes, par rapport au récit mais proposent une signification articulée à celle du texte, la lecture d'album demande l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré » (2007 : 8)

Pour orienter notre choix, il nous a paru également nécessaire que chaque double page soit une scène de l'histoire et qu'il n'y ait pas une scène de l'histoire par page, car les jeunes élèves peuvent se méprendre sur le nombre de personnages et sur leur identité. Ils pourraient croire qu'il y a deux enfants en pyjama rouge, par exemple, dans *Y a un cauchemar dans mon placard*¹⁴⁸ alors que c'est le même enfant qui est représenté dans deux scènes distinctes sur chacune des pages¹⁴⁹, la permanence du personnage étant à construire en PS. « La double page de l'album apparaît comme une véritable scène, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l'action » (Grossmann, 1996b : 95). Nous choisirons donc, comme « unité de signification¹⁵⁰ » de l'album, la double-page (désormais dp) et non la page. Des numérotations ajoutées manuellement sur les versions originales des albums joints à ce travail indiqueront de quelle dp il est question (Ex : dp7) dans le texte de cette étude.

Dans nos critères de choix, il nous a semblé nécessaire que chaque album comporte une alternance de passages narratifs (récit) et de discours direct (dialogues ou discours), afin que le texte écrit et oralisé par l'enseignante ne relève pas de la seule langue orale, mais aussi de la langue écrite. C'est le cas du texte de chacun de ces trois albums est donc composé d'une alternance de passages narratifs et de dialogues.

Enfin, nous avons choisi des albums dont la plupart des illustrations mettent en scène les personnages réalisant « une action verbalisable » (Canut et al. 2012 : 31) ce qui constitue un appui pour le rappel de récit. En effet, c'est dans une perspective de réflexion sur l'accompagnement à l'appropriation des caractéristiques de la langue du récit que nous avons entrepris ce travail de thèse. Ainsi un album tel que *Nao est en colère*¹⁵¹ n'a pas pu être retenu, bien que l'intrigue et les illustrations soient pleinement adaptées en tout début d'année aux élèves de petite section, car cet album ne comporte que des dialogues, qui ne sont pas introduits ni complétés par une phrase narrative.

¹⁴⁸ Mayer M. 2010. *Il y a un cauchemar dans mon placard*. Paris : l'école des loisirs.

¹⁴⁹ Par exemple sur les pages 6 et 7 de cet album.

¹⁵⁰ Grossmann (1996b : 95)

¹⁵¹ Kimiko. 2007. *Nao est en colère*. Paris : l'école des loisirs.

Nous proposons donc de situer chacun des trois albums selon les critères retenus :

	Genre ¹⁵² de récit	Principaux critères de lisibilité	Lien texte - image
<i>Au revoir !</i>	Récurrence d'un script	- Familiarité de l'environnement - Structure de scénario langagier adapté	Iconotexte
<i>Bonne nuit Petit Ours Brun !</i>	Récit élémentaire du quotidien	- Familiarité de l'environnement - Structure de scénario langagier adapté - Clarté iconique - Cohérence narrative	Texte illustré
<i>Au lit, les affreux !</i>	Récit d'imagination	- Structure de scénario langagier adapté - Clarté iconique	Iconotexte

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques générales des trois albums du corpus

Nous proposons d'entrer plus en détail dans l'analyse de chacun de ces albums, en nous intéressant, comme annoncé, aux caractéristiques du texte, des images (ou illustrations) et du lien texte-image (ou illustration).

1.4 L'album *Au revoir !*

Cet album, de dimension 17,5 x 20,5cm, propose une suite de six micro-récits se déroulant chacun sur deux doubles-pages, mettant en scène des situations de séparations assez courantes de la vie d'un jeune enfant, dont le personnage principal est Lou : le départ d'une camarade venu jouer à la maison, la séparation avec le papa chez la Nounou, le départ du zoo, le départ en vacances chez Mamie, le départ du grand-père qui quitte la maison, la séparation au moment du coucher.

¹⁵² Genre est ici entendu au sens où il est employé par Terwagne et Vanesse (2008) : « C'est au sein de sa famille et à l'école maternelle que l'enfant découvre les différents genres de récit qui ont cours au sein de sa culture. Les récits qu'il expérimente dès son plus jeune âge peuvent se répartir selon les deux grands genres suivants : les récits du quotidien et les récits d'imagination. » (p.8)

Le réseau des personnages est assez complexe, même s'il réfère à des personnes, des catégories de l'environnement familières aux enfants : le personnage de Lou interagit avec Mamie, Nounou, Bon Papa, la maman, le papa, une camarade, et les girafes du zoo. Comme on peut le constater, il n'y a pas d'unité de lieu.

Dans cet album, la présence de personnages familiers (parents, grands-parents, camarades) et d'animaux, l'intensité émotionnelle des situations de rires ou de larmes que vit Lou intéressent les jeunes élèves. La rondeur des visages souvent souriants annonce avec quelle bienveillance les adultes accompagnent le jeune personnage dans les divers événements qu'il vit. La présence de formulettes, d'exclamations et d'onomatopée donne à entendre et à apprécier aux élèves un usage de la langue écrite relevant du jeu. Ces choix linguistiques agrémentent la prosodie de l'adulte lecteur de quelques moments saillants. La récurrence de la formule « au revoir », annonçant la clôture de chaque saynète, met en valeur ce rituel rassurant - donnant à voir comment le lien peut se maintenir malgré la séparation, tout en suscitant une curiosité pour l'événement suivant.

1.4.1 Caractéristiques du texte

Le texte propose une alternance de récit et de discours¹⁵³ direct. Il comprend des formules de narration peu courantes avec la présence de compléments antéposés, suivis d'une formule inédite : « Quand on a joué tout l'après-midi, fourbi chambouli ?... » très éloignées de la grammaire de l'oral ; mais on trouve aussi des formules caractéristiques de l'oral, comme « moi je dis ». Cette structure syntaxique

¹⁵³ Cette distinction récit / discours est celle établie par Benveniste in *Problèmes de linguistique générale I* (1966) dont Pinault (2013) propose la clarification suivante : « Benveniste distingue deux modes fondamentaux de l'énonciation : le récit, où les événements rapportés se déploient comme d'eux-mêmes, et le discours, « énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (PLG I, p. 242). Alors que le récit est caractérisé par l'emploi des pronoms de la troisième personne, que Benveniste redéfinit comme « non-personne », et de l'imparfait ou du passé défini (aoriste dans certaines langues) comme temps verbal, le discours privilégie les pronoms personnels JE et TU, ainsi que les formes verbales du présent et du parfait (passé composé en français). Cette opposition ne fait que refléter, à l'intérieur du système de l'énonciation, la dualité essentielle entre la langue, définie comme un système de signes, et le discours, défini comme l'exercice du langage par un sujet parlant. »

(« Quand + formulette + proposition principale » ou « Quand + proposition principale + formulette ») est employée 5 fois sur les 6 scènes proposées dans ce récit. Or Florin (1995 : 74) expose que dans le discours du jeune enfant, « les circonstancielles de temps » sont les dernières, après les subordonnées relatives, les circonstancielles de cause, de conséquence, de but, à être « produites correctement ». Les formulettes inédites telles que « fourbi, chambouli », « vite, vite ! », « Pique pique, la moustache » viennent fréquemment ponctuer le texte, composé par ailleurs d'un lexique plutôt courant.

La narration est à la première personne, c'est le personnage de Lou qui parle, mais qui, à une occasion, cite des propos d'un autre personnage (dp7). Cette occasion génère une modification de point de vue : le « tu » ne réfère pas toujours à la même personne : « la prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi » ; ici, « toi » désigne la camarade de Lou, mais dans « Tu pleures maintenant, mon Lou » : « tu » désigne Lou.

Parfois, on ne sait pas qui est l'auteur des propos, c'est le cas de « bon voyage ! » (dp8).

Les marqueurs de temps sont assez nombreux, ce qui présente l'avantage de jalonner le déroulement des événements, donc de baliser le travail de compréhension, mais certains de ces marqueurs sont si précis (« la prochaine fois », « tout l'après-midi »...) ou si proches dans le texte qu'ils semblent présenter une difficulté pour les jeunes élèves et être sources de confusion. Ainsi, pour l'énoncé « Quand on a joué, joué tout l'après-midi, moi je dis, la prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi », retrouve-t-on dans certains rappels de récits d'élèves « cet après-midi, c'est toi qui vas venir chez moi » ou « demain, c'est toi qui viendras chez moi » ou encore, « la dernière fois, c'est toi qui viens chez moi ».

Les connecteurs sont au nombre de deux (« alors » et « puis ») et les temps des verbes au nombre de quatre (passé composé (x1), indicatif présent (x17), futur proche (x1), futur (x3) – « dont l'usage est plus tardif » Florin (1995 : 73) que le passé composé, l'indicatif présent et l'infinitif (dont on trouve 3 formes dans le texte (« l'heure d'aller dormir », « pour dire au revoir », « je veux rester »). Cette diversité

ainsi que l'emploi du futur représentent là aussi, comme nous le verrons dans le corpus, une difficulté, une source de confusion pour les élèves lors du rappel de récit.

1.4.2 Caractéristiques des images

Le même enfant, Lou, le narrateur, est représenté sur chaque page, mais avec des vêtements variés (en dp9 et 10, il porte de surcroît une veste ayant les mêmes motifs que celle de sa camarade en dp1...) et dans des positions différentes (de dos, de profil, de face,...). Il s'agit d'apprendre à les reconnaître.

Les positions respectives des corps et leur interprétation ne sont pas immédiatement perceptibles (dp7 : le jeune enfant dans les bras de Mamie, mais tendant les bras vers sa maman qu'il semble avoir du mal à quitter) et peuvent parfois donner lieu à des interprétations divergentes (comme en dp5 où les élèves voient parfois un enfant qui est tombé et s'est fait mal, et non un enfant qui s'assoit par terre en pleurant parce qu'il ne veut pas quitter le zoo).

Les images convoquent l'expérience du lecteur donnant des indices visibles explicites sur l'état émotionnel des personnages (larme, visage en colère, sourire).

Les lieux sont tous partiellement représentés (une partie de la voiture, du canapé du salon, de l'enclos des girafes, de la pièce d'accueil chez Nounou, du train, de l'escalier de la maison et du lit de la chambre). Les élèves ont donc aussi à apprendre à compléter mentalement ces représentations iconiques, à déduire de quel ensemble est extrait ce qui est représenté sur l'image. Il leur faut pouvoir se représenter le tout à partir d'une partie.

Les points de vue et les organisations spatiales sont parfois complexes à décrypter (dp9 : porte d'entrée entre-ouverte après le départ de Bon-Papa, dp10 : personnages de dos face à la fenêtre pour dire au revoir à Bon-Papa qui quitte la maison).

Enfin, la représentation de détails ou d'objets peu familiers est susceptible de créer des malentendus, comme on a pu le relever avec plusieurs groupes : les plis du canapé (sur la dp1) sont parfois perçus comme des « piques » issus des cheveux du

personnage de Lou¹⁵⁴, et le sac porte bébé installé sur le dos du personnage du papa (dp 5-6) est parfois perçu comme un sac à dos.

Cette analyse met en évidence que les images de cet album sont loin d'être immédiatement accessibles pour de jeunes élèves et nécessitent une médiation.

1.4.3 Caractéristiques du lien texte-image

Les images, vraisemblablement réalisées à la gouache, avec une palette de couleurs pastel, occupent entièrement l'une des deux pages de chaque double page, alternativement celle de droite et celle de gauche. Le texte est centré sur la page blanche qui fait face à l'image, situé sur la page de droite pour les dp impaires et sur la page de gauche pour les dp paires. Dans les huit pages qui ouvrent l'album, à deux reprises « les points de suspension interrompent (...) une phrase en son milieu » (Grossman, 1996b : 95) ce qui rompt avec « des formes textuelles plus classiques », l'image guidant alors le découpage du texte.

À bien des occasions, l'attention au texte écrit et à sa compréhension sont alors indispensables pour comprendre l'histoire, ce que la polysémie de l'image ne permet pas. Ainsi, le signe de la main que font les personnages est souvent ambivalent et c'est le texte qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un « au revoir » alors que ce pourrait être un salut à l'arrivée de Lou dans un nouveau lieu. Dans la même perspective, le texte de la dp3 permet de comprendre que le personnage du papa qui manipule les boutons du manteau le déboutonne, qu'il dépose son enfant chez la Nounou, un endroit où il ne va pas rester puisqu'il garde son manteau. De même le texte de la dp5 précise que Lou n'est pas au sol, le visage contrarié parce qu'il est tombé, mais parce qu'il ne veut pas quitter le zoo.

À d'autres occasions, l'image complète le texte, dp1, la formulette « fourbi chambouli » est abondamment illustrée par un amoncellement d'objets ; dp3 « Papa rit avec nous », on déduit qu'ils rient parce qu'un bébé, dont il n'est pas question dans le texte, tire sur les lacets de Lou lorsqu'ils arrivent chez la Nounou.

¹⁵⁴ Comme ce fut le cas, par exemple, dans le groupe de TPP (cf. AR-S3-TPP, Annexe II) mais aussi de PP (cf. AR-S2-PP, Annexe V).

Nous l'avons déjà évoqué, nous avons sous-estimé l'ampleur des difficultés de cet album qui certes, met en scène des situations familières aux jeunes enfants, mais dont la structure de juxtapositions de scripts, l'abondance de personnages, la construction atypique de certaines phrases, la présence de formulettes inédites, la diversité des temps verbaux, ainsi que la représentation dessinée partielle de certaines scènes peuvent constituer des obstacles à sa compréhension. Néanmoins, nous avons maintenu sa présence dans le corpus car c'est un album qui, pour nous, a sa place en début de PS.

Dans les rappels de récit réalisés par les élèves, nous nous intéresserons à la manière dont ils rendent compte et adressent les événements mis en scène, comment ils désignent les nombreux personnages, leurs relations et rapportent leurs actions ainsi que leurs propos.

1.5 L'album *Bonne nuit Petit Ours Brun* !

Cet album, de 18,5 x 18,5cm, propose un récit illustré se déroulant au moment du coucher de Petit Ours Brun (désormais POB). Bien qu'il soit « l'heure de dormir », POB retarde le moment où il sera seul dans sa chambre : à quatre reprises, il appelle ses parents en invoquant des raisons différentes, et chacun d'eux vient à tour de rôle répondre à ces demandes : ce sont les quatre complications qu'introduit l'auteur dans ce scénario familial. Les deux parents et leur enfant sont les acteurs principaux de l'histoire, autour du scénario du coucher, néanmoins, un quatrième, qui n'est jamais évoqué dans le texte mais constamment présent sur les illustrations ne manquera pas d'être convoqué dans les énoncés des élèves : le chat de la maison. L'histoire se déroule dans l'unique environnement de la chambre de POB, dont la porte est parfois ouverte laissant entrevoir – vraisemblablement – le couloir qui y mène. Nous ajoutons que cet album fait partie de la collection « Les livres-surprises » ; son support, à la différence des deux autres albums de ce corpus, a donc une caractéristique qui rappelle celle du livre animé : pour chaque situation de complication (par exemple : « Mais POB n'a pas son lutin ! Qui va le lui apporter ? »),

le lecteur soulève, tourne le « volet –porte » en papier de la chambre de POB pour découvrir le texte et l'illustration de la résolution de cette complication.

Cet album suscite l'intérêt des élèves dès qu'ils en aperçoivent la couverture tant le personnage de POB semble leur être familier. Cet intérêt est accru lorsqu'ils découvrent que la porte de la chambre est mobile ! Ils manifestent aussi un réel amusement à voir la patience attentionnée des parents se muer en une colère croissante. Les exclamations et intonations du lecteur adulte s'emploient volontiers à mettre ce contraste émotionnel en scène. Lorsque le chat a été repéré sur l'illustration par l'un des jeunes lecteurs, l'intense curiosité de vérifier s'il est présent sur les autres scènes et ce qu'il y fait donne une nouvelle dimension à l'histoire... Par ailleurs, le texte interpelle le lecteur (procédé semblant favoriser une *responsivité active*), l'incitant à imaginer qui va répondre à la demande de POB. Il n'est alors pas rare que le lecteur anticipe verbalement ou marque son étonnement ou sa satisfaction lorsque le volet-porte s'ouvre.

1.5.1 Caractéristiques du texte

Le texte est une narration à la troisième personne et il propose lui aussi une alternance de récit et de discours direct. Il comprend des formules de narration assez courantes, des phrases composées de deux propositions juxtaposées (« Il est l'heure de dormir, POB est au lit. »), ou coordonnées (« Papa Ours raconte l'histoire, puis il chuchote :... ») introduisant parfois l'énoncé d'un personnage (« ...il faut dormir, il est tard. »). La plupart des énoncés de personnages sont précédés par des verbes introducteurs de discours (« qui dit », « ils disent tout bas », « il réclame »).

Les dialogues sont composés de phrases interrogatives, impératives et exclamatives. À la récurrence de la situation - à quatre reprises, POB appelle ses parents - ne correspond pas une récurrence syntaxique absolue : « mais POB n'a pas son lutin » / « Mais POB n'a pas eu son histoire » / « mais POB a vraiment trop soif ! » / « mais que veut encore POB ? ». Néanmoins, malgré ces variantes de temps et de formes de phrases, chacune de ces phrases commence par « mais » et a pour sujet « POB ». Nous avons ainsi remarqué que certains élèves, lors du rappel de récit, reprenaient une même forme syntaxique pour chacun des motifs d'appels de POB (« mais POB

n'a pas eu son lutin », « mais POB n'a pas eu son histoire », « mais POB n'a pas eu à boire », « mais POB n'a pas eu de bisous »).

Les marqueurs de temps donnent au lecteur des indications sur la temporalité des événements dans l'ensemble du récit. Il se trouvent sous la forme d'adverbes (« après », « puis », « encore ») qui indiquent le rapport de succession entre les événements, de formules « l'heure de dormir », « finit par s'endormir » qui identifient le moment mis en scène ou d'une subordonnée circonstancielle qui indique la simultanéité (« qu'il est mignon quand il dort ! »).

Les connecteurs sont au nombre de deux (« mais » et « puis »), « mais » étant employé à quatre reprises, chaque fois qu'une complication est introduite. Ce récit est au présent – indicatif ou impératif- à l'exception de l'emploi du passé composé à deux reprises : « POB n'a pas eu son histoire » et « tu en as déjà eu plein ! »).

1.5.2 Caractéristiques des illustrations

Les illustrations occupent pleinement chaque dp, représentant en détail l'univers de la chambre de POB : le mobilier, les huisseries, les objets (jouets, livres, luminaires). POB est représenté sur chaque page, seul ou en interaction avec l'un de ses parents, ou les deux. Dans cet album, que nous avons qualifié à la suite de Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) de texte illustré, nous pouvons relever un jeu de concurrence entre le *narrateur textuel* et le *narrateur visuel* (cf Nière-Chevrel 2003, évoquée en partie théorique 6.2). En effet, sur chaque dp, figure le chat de la maison qui n'est jamais mentionné par le narrateur textuel, mais dont les occupations évoluent remarquablement au fil des pages : il dort puis s'assoit à divers endroits de la chambre ou sème la paille dans les étagères de la chambre de POB pour finalement quitter la chambre de POB...

Les visages et postures des personnages donnent des indices visibles explicites sur leur état émotionnel (sourire, rides de contrariété, poings sur les hanches).

Si l'univers représenté peut sembler familier, la représentation d'objets ou d'aménagements peu usuels pour des enfants de cette génération créeront des malentendus chez certains élèves : le bilboquet pourra être pris pour une lampe, les

rideaux pour les contours d'un sapin, les bretelles du pantalon du papa pour celles d'un sac à dos, amenant certains élèves à demander où part le papa...

1.5.3 Caractéristiques du lien texte-illustration

Les illustrations constituées de dessins nets et de couleurs vives, occupent entièrement chaque dp. Le texte est systématiquement situé en haut de la double page de gauche. Chaque dp comporte une ou deux phrases de forme déclarative, impérative ou interrogative. À trois reprises, le lecteur est d'ailleurs interpellé par ces phrases interrogatives : « Qui va le lui apporter ? », « mais que veut encore POB ? », « qui va la lui raconter ? ».

À bien des occasions, le texte vient préciser l'interprétation possible de l'illustration : lorsque POB est debout ou assis dans son lit, le texte nous indique ce qui le motive, il lui manque son lutin, une histoire, de l'eau, ou des bisous. De même, lors de l'entrée des parents dans la chambre de leur enfant, leur réaction – dont on peut deviner la teneur en fonction des caractéristiques iconiques du visage – est précisée par la parole qu'ils lui adressent : « [a]llez, dors bien, mon chéri. » ou « [a]llez, bois ça et dors ! »

À d'autres occasions, l'illustration donne des indices sur le contenu du texte – pensons au non-lecteur qui fera un rappel de récit. En effet, l'objet de chaque demande de POB reste à l'image au fur et à mesure qu'elle est satisfaite, (le lutin, le verre d'eau, le livre que Papa Ours lui a raconté) l'enfant non-lecteur peut donc observer ce qui figure déjà dans ou au pied du lit de POB pour se remémorer ce qu'il va demander. L'enfant peut également soulever brièvement le « volet-porte » pour deviner ou corriger l'objet de la demande de POB puisque le parent qui apparaît le lui apporte - à l'exception bien sûr de la dernière requête (« des bisous ») qui est la seule requête immatérielle, non représentable, il n'y a donc pas d'ambivalence possible.

Dans les rappels de récit réalisés par les élèves, nous nous intéresserons à la manière dont ils rendent compte de ce qu'il se passe entre les trois personnages (POB et ses parents) et quel rôle est attribué au personnage du chat.

1.6 L'album *Au lit, les affreux !*

Cet album, grand format (25,5 x 33 cm), propose le récit d'une petite fille Zélie, qui au moment de se coucher confie à sa maman qu'elle a peur des monstres. Celle-ci la rassure en lui rappelant le rôle protecteur de son chat. S'ensuivent alors une quinzaine de pages relatant comment Zélie et son invincible chat, Sufi, vont parvenir à dompter trois monstres – les « affreux » : une sorcière, un ogre et un loup - avant de s'endormir paisiblement. Ce récit s'ouvre et s'achève dans la chambre de Zélie alors que les double-pages mettant en scène la confrontation de Zélie avec les monstres ont pour décor une forêt sombre. L'héroïne n'a probablement jamais quitté cette chambre, la confrontation avec les « affreux » a tous les aspects d'un rêve : le lit s'envole par la fenêtre, le chat change de taille...

L'intérêt des élèves pour les personnages dangereux est très soutenu, mêlé de crainte, de fascination et de questionnements. La puissance du duo complice que forment Zélie et Sufi les captive, ils manifestent aussi de l'attendrissement et de l'amusement pour les monstres se mettant en pyjama avant de rejoindre leur lit respectif. Ce qui semble fonder l'intensité de cette histoire c'est l'efficacité de la mise en scène d'un nuancier d'états émotionnels de l'expérience humaine : la tendresse, la peur, la complicité, la protection, la crainte, la menace, l'entraide, le combat, la sérénité. Là aussi, l'adulte lecteur par ses choix intonatifs s'emploie à traduire l'éventail de ces tonalités.

Le réseau des personnages est assez lisible : le personnage de Zélie, interagit avec sa maman, son chat et chacun des trois affreux : la Sorcière, l'Ogre et le Grand Méchant Loup.

1.6.1 Caractéristiques du texte

Le texte propose une alternance de récit et de discours direct, la plupart du temps introduit (" Zélie chante : « prom'nons-nous dans les bois... »"), ou suivi d'une incise précisant qui en est l'auteur (« Bonne nuit Zélie, il faut dormir maintenant » dit maman"). Le dialogue entre Zélie et sa maman est composé de formules assez courantes, même si l'on trouve le terme soutenu « veiller sur ». La partie mettant en

scène Zélie, son chat et les trois « affreux » est introduite par deux phrases narratives (comprenant deux formules peu courantes (« le lit se met en route », « l'orée du bois »), puis constituée des énoncés de Zélie, impératifs, interrogatifs ou chantés, dans un registre assez courant.

Une partie du texte reprend une chanson traditionnelle du patrimoine enfantin « Promenons-nous dans les bois », que Zélie entonne puis fredonne rapidement (« lalala lalalala »). Les « affreux » ne prennent jamais la parole, ils produisent néanmoins quelques onomatopées (écrites à divers endroits de l'image, pas toujours horizontalement, avec différentes polices d'écriture, de tailles variables). C'est également avec des onomatopées que s'exprime Sufi, le chat, hormis à la fin du récit, où il répond « Bonne nuit, Zélie » à l'héroïne qui lui souhaite « Bonne nuit ». Lors de la rencontre de chacun des « affreux », l'auteur des exclamations « Ouille, ouille, ouille la Sorcière », « Aïe, aïe, aïe, c'est l'Ogre », « Malheur de malheur, le Grand Méchant Loup », n'est pas identifié.

La narration est externe, présentant la situation et amenant progressivement les différents personnages et la nature de leurs interactions.

Les marqueurs de temps sont assez peu nombreux, (« maintenant », « l'heure du coucher ») et il n'y a pas d'autre connecteur. L'unique temps des verbes est le présent (indicatif ou impératif). Certains énoncés de Zélie sont des phrases nominales : « et maintenant, pyjama pour tout l'monde », « au lit, les affreux ! » qui ne semblent pas devoir poser de problèmes de compréhension.

1.6.2 Caractéristiques des images

Les images occupent pleinement chaque dp, l'univers de la chambre de Zélie est assez épuré mais les couleurs vives des murs, du sol et des tissus, la robe fleurie de la maman et le poil orange du chat contrastent au début de l'album avec celui du voyage nocturne qui s'amorce dès la troisième double-page (dp3). Le lit s'envole au-dessus de la maison, modeste élément d'un vaste paysage bleuté que le noir des troncs d'arbre de la forêt vient assombrir dès la double-page suivante. Ces larges troncs d'arbre, aux rares branches sans feuilles permettent à chacun des « affreux » de se camoufler, ne le laissant d'abord apparaître que partiellement. Chacun d'eux

est stéréotypé, dessiné avec ses attributs ou accessoires les plus significatifs : verrues, ongles pointus, balai, chapeau pointu pour la sorcière, couteau, fourchette et ventre bombé pour l'Ogre, et crocs acérés et yeux luisants pour le loup... Leur taille et leur posture varient en fonction du moment du récit, selon qu'ils font peur ou qu'ils ont peur. De même que la taille du chat peut décupler si l'adversaire est féroce ; cette transformation représente une difficulté pour certains élèves qui pensent qu'un gros tigre surgit pour attaquer le loup.

Les couleurs d'un même « objet » peuvent changer : le mur jaune de la chambre devient bleu lorsque la nuit est plus avancée. Une fois la lumière éteinte, le visage d'un même personnage (la Sorcière ou l'Ogre) peut passer du bleu (lorsqu'il apparaît effrayant dans la nuit) au blanc (lorsqu'il est identifié par Zélie et Sufi et lorsqu'il a peur). *A contrario*, l'auteur établit une correspondance régulière entre les motifs figurant sur les pyjamas des *affreux* et les motifs de leur linge de lit, cette correspondance initiera fréquemment une activité de pointage de la part des élèves.

C'est le seul des trois albums dont les images comportent des symboles graphiques, s'apparentant aux pictogrammes, plus fréquents dans les bandes dessinées : notes de musique, boucle indiquant la trajectoire d'un objet en vol, arcs de cercle indiquant le mouvement d'un membre du corps, zigzags indiquant les tremblements de peur. Ils supposent eux-aussi d'être décodés et interprétés.

Les images de cet album contiennent également des codes iconiques dont la signification n'est pas connue des jeunes élèves : les cheveux et poils hérissés, indiquant la colère ou la peur. Certains élèves pensent que le chat ayant les poils hérissés lorsqu'il attaque la Sorcière (dp7) « a des griffes partout » ! Cette confusion relève d'ailleurs peut-être du fait que les élèves ne savent pas qu'un chat en situation d'attaque a les poils hérissés.

1.6.3 Caractéristiques du lien texte-image

Cet album est un véritable iconotexte, dans le sens où les images ont un rôle primordial dans la compréhension de l'histoire. Les états émotionnels des personnages sont rarement indiqués dans le texte, c'est la plupart du temps leur

gestuelle ou leur visage qui indiquent la teneur de leurs énoncés. Lorsque Zélie ordonne à Sufi « attaque ! » (dp6), la position de ses poings sur les hanches indique qu'elle n'a nullement peur de la Sorcière, deux pages plus loin (dp8), lorsqu'elle dit « allez la Sorcière, à la queue leu leu ! », son index autoritaire indique que c'est pour la mettre au pas, et non pas pour commencer à jouer avec elle. Comme nous l'avons précisé ci-avant, l'auteur ne donne jamais la parole aux « affreux », ce sont leurs caractéristiques physiques qui renseignent sur leur réaction lors de la rencontre avec Zélie et Sufi. Seules l'observation et l'interprétation de l'expression de leur visage et/ou de leur posture permettent de comprendre leur réaction, leur attitude, leur état émotionnel.

La partie consacrée à la rencontre du premier « affreux » - la Sorcière - s'étend sur quatre dp, détaillant le repérage, l'approche, l'attaque puis la mise au pli de celle-ci. Étant donné la récurrence de la situation avec les deux autres « affreux », l'auteur semble s'autoriser à ne plus consacrer respectivement plus que trois, puis deux double-pages à la rencontre avec l'Ogre et le Grand Méchant Loup.

Cet album fait usage, comme nous l'avons déjà évoqué, de nombreuses onomatopées. Elles ont la caractéristique d'être écrites, à proximité du visage du personnage qui les prononce : tantôt en cursive (« snif snif » pour le chat, dp6), tantôt en lettres capitales (« ZZZ », dp18) pour Zélie et son chat endormis, tantôt avec des tailles des caractères de plus en plus gros, pour illustrer la fureur du chat attaquant l'Ogre (« Rahouwoa », dp10).

Dans les rappels de récit réalisés par les élèves, nous nous intéresserons à la manière dont ils rendent compte comment Zélie surmonte, réellement ou en rêve, la crainte des monstres...

Les caractéristiques des trois albums ayant été précisées, nous proposons maintenant de définir dans quel cadre institutionnel les lectures de ces albums ont été mises en œuvre.

2. Cadre institutionnel de la recherche

Cette recherche se situant dans le cadre de l'école, le protocole de recueil des données - conduit au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 - s'inscrit dans les principes des textes officiels de 2015¹⁵⁵ dont nous avons retenu les aspects saillants que nous présentons ci-dessous.

2.1 Le programme d'enseignement de l'école maternelle (2015)

Selon ce programme, les années d'école maternelle - les trois ou quatre premières années de la scolarité française - ont pour objectif d'établir « les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. » Ce programme décline en premier lieu les modalités spécifiques d'accueil et d'apprentissage des jeunes élèves puis les domaines¹⁵⁶ dans lesquels s'inscrivent les activités d'enseignement. Nous nous référerons à ce qui, selon nous, renvoie à l'enseignement de la compréhension d'un album fictionnel.

2.1.1 Modalités spécifiques d'accueil et d'apprentissage

Ce programme met en valeur l'importance de reconnaître « en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière » (p.1) et de s'appuyer sur les expériences et les apprentissages qu'il a déjà réalisés dans sa famille et dans « les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés » (p.1). Dès les premières lignes, la place du langage est particulièrement affirmée, notamment dans le rôle qu'il joue dans « les cheminements » intellectuels des élèves. L'enseignant

favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissages (...), est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions (p.2).

Les activités et expériences proposées à la classe supposent que l'élève « en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Le

¹⁵⁵ Les textes officiels auxquels nous nous référons sont Le Programme de 2015, les ressources d'accompagnement (publiées progressivement à la suite du Programme de 2015).

¹⁵⁶ Ils sont au nombre de cinq : 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; 2. Agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique ; 3. Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques ; 4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; 5. Explorer le monde.

langage, dans la diversité de ses usages, a une place importante dans ce processus. » (p.3). L'apprentissage est considéré comme un processus collectif de construction de connaissances et de savoir-faire que le langage permet, par la mise à distance des activités et des expériences proposées.

Les instructions donnent des précisions sur les domaines d'apprentissages dont relève la compréhension d'un album.

2.1.2 L'enseignement de la compréhension d'un album

Cet enseignement concerne essentiellement le premier domaine d'apprentissage, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » qui est présenté par la définition suivante : « Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et progressivement, lit et écrit¹⁵⁷ » (p.5). Le contenu de ce domaine est ensuite détaillé à partir de la distinction entre le langage oral et le langage écrit – « une forme de communication dont [les élèves] découvriront les spécificités et le rôle » (p.5), il « transmet, donne ou rappelle, des informations et fait imaginer, en utilisant divers supports » (p.7). Parmi les supports cités, outre les affiches, messages électroniques, étiquettes, etc., on trouve des « livres variés » et la compréhension de leur contenu est associée au travail de « réception de langage écrit (...). L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute » (*Idem*). Ce programme souligne la place prépondérante de la littérature jeunesse et des documentaires parmi « les livres variés », mais l'album n'est jamais cité¹⁵⁸, probablement parce qu'avec son double système sémiotique (texte et images), il ne prépare pas strictement à la réception du langage écrit – même si, selon nous, il y contribue amplement.

¹⁵⁷ Cette conception rappelle celle de Brigaudiot (2000 : 22) « Utiliser le langage signifie pouvoir dire, être entendu, être reconnu, mais aussi savoir écouter, se concentrer, raisonner, parfois poser des questions pour comprendre et se faire comprendre et, enfin, commencer à produire des textes oraux se rapprochant des textes écrits. »

¹⁵⁸ Le terme d'album est cité dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », dans la rubrique « Arts visuels » et le paragraphe « Dessiner » (p.11). Il est proposé aux enseignants d'accompagner les enfants dans l'observation des « réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums » à des problèmes de dessin que les élèves ont pu rencontrer.

L'enseignement de la compréhension d'un album peut aussi s'inscrire dans l'une des trois caractéristiques¹⁵⁹ de l'école maternelle, exposées en préambule de la présentation des cinq domaines d'apprentissage : « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (p.3). Il y est explicité le rôle du groupe, du collectif dans la mise en œuvre des progrès de chaque élève, mais aussi l'importance de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (p.4) :

[à] travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante.

Les situations d'expériences humaines, à la portée des jeunes enfants, que mettent en scène de nombreux albums en font un médium favorable aux échanges langagiers. En effet, ils permettent que les situations mises en scène soient discutées, mises en perspective avec leur propre expérience, avec leurs représentations, avec les témoignages et points de vue des autres élèves.

On peut noter que si le programme prescrit la nécessité de mettre en œuvre des activités spécifiques d'enseignement de compréhension du langage écrit et de la découverte de son fonctionnement, il ne mentionne pas l'enseignement de l'usage du livre, qui est pourtant loin de relever de l'évidence comme nous avons pu l'évoquer notamment avec Jones ou Brigaudiot dans le chapitre 1 (cf. 6.3.2). Mais le contenu de ce programme a été progressivement complété par la publication de « ressources d'accompagnement » qui consacrent un ample chapitre à la littérature de jeunesse.

2.2 Les ressources d'accompagnement

Sur la plateforme gouvernementale Éduscol dédiée à « informer et accompagner les professionnels de l'éducation », sont proposées des ressources référant à des *thèmes* donnés qui sont au nombre de six¹⁶⁰ pour les trois (ou quatre)

¹⁵⁹ Dans ce programme de 2015, les trois caractéristiques de l'École Maternelle - « un cycle unique fondamental pour la réussite de tous » - sont les suivantes : « 1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants ; 2. Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage ; 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. »

¹⁶⁰ 1. « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ; 2. « Graphisme et écriture » ; 3. « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique » ; 4. « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » ; 5. « Jouer et apprendre » ; 6. « La scolarisation des enfants de moins de trois ans ».

années du cycle 1 qui correspondent à l'école maternelle. Le premier d'entre eux reprend l'intitulé du domaine d'apprentissage qui ouvre la présentation des cinq domaines définis par les programmes de l'école maternelle : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce thème, introduit par un cadrage général¹⁶¹ est partagé en quatre parties : « L'oral », « Le lien oral écrit », « L'écrit » et la « Littérature de jeunesse ». La partie consacrée à la « Littérature de jeunesse », à laquelle nous nous intéressons particulièrement dans le cadre de cette étude, est composée d'un « texte de cadrage », suivi de quatre parties : « Les ouvrages pour la classe », « Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires », « La compréhension du récit de fiction oral et écrit » et « Les imagiers ». Notre étude s'intéressant à l'activité langagière des élèves à propos de lecture d'albums fictionnels, porteurs d'un récit, nous n'évoquons pas le contenu de la partie consacrée aux imagiers. Mais nous proposons de détailler l'architecture et le contenu de cette partie des ressources d'accompagnement consacrées à la littérature jeunesse, d'une part parce qu'elle apporte des indications fondamentales, issues de la recherche actuelle¹⁶², destinées à documenter, soutenir, organiser l'activité de l'enseignant de maternelle engagé dans l'enseignement de la lecture d'albums ; d'autre part pour commenter certains contenus de ces ressources et les positionner par rapport à la pratique mise en œuvre dans la présente étude.

2.2.1 Le « Texte de cadrage »¹⁶³

¹⁶¹Ce « texte de cadrage » réaffirme la raison de l'importance accordée au langage : « Si une place déterminante est reconnue au langage dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leurs principales sources dans le maniement du langage et de la langue » (p.4).

¹⁶² Aucun nom d'auteur n'est indiqué pour ces documents, mais des échanges avec Véronique Boiron nous certifient que Cellier, Grandaty, Boiron, par exemple ont contribué à l'élaboration de ce programme. Nous notons d'ailleurs que le Ministère de l'Éducation Nationale fait apparaître une « bibliographie et outils de référence » à la fin de chacun des deux guides publiés « pour les apprentissages en maternelle » en 2020 sur le site eduscol : *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* et *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. <<https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>> (consulté le 22 décembre 2020). Parmi les auteurs internationaux référencés « pour fonder de nouvelles pratiques pédagogiques adaptées et efficaces » (p.60 de *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*), nous relevons les noms de Boiron, Canut, Canut et Vertalier, Cellier, Grossmann, Peroz, Cèbe et Goigoux...

¹⁶³https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf (consulté le 25 septembre 2019)

Ce texte précise les « objectifs multiples et fondamentaux » de la littérature de jeunesse qui se pratique sous la forme de « deux activités centrales et complémentaires : lire des albums de littérature de jeunesse et raconter des histoires et des contes » (p.3).

Une première partie est consacrée aux apprentissages des élèves.

- Les apprentissages des élèves

- « Développer un imaginaire culturel » (p.4) : le contage ou la lecture permettent de construire les caractéristiques physiques et comportementales de personnages récurrents (loup, sorcière, ogre, renard...), les caractéristiques de lieux (la forêt, le château...), de périodes temporelles (période historique, saison, moment de la journée). Ces pratiques de lecture ou de contage favorisent aussi « l'approche des valeurs humanistes » (l'entraide, la différence...) que déploie la littérature de jeunesse ;
- « S'approprier des formes écrites du langage » (p.5) : les divers lectures ou contages permettent aux élèves d'« écouter », de repérer, d'identifier les « formes langagières spécifiques » du récit « (les formules, le temps adapté, les formules choisies - formes ludiques, poétiques, métaphoriques) » puis de les « réemployer » ;
- « Se familiariser avec les livres et leurs usages » (p.5) : chaque élève est accompagné dans sa découverte de l'utilisation du livre « (tenir l'ouvrage à l'endroit, tourner les pages dans le bon sens, parcourir l'espace de gauche à droite...) » grâce à un choix adapté d'ouvrages mis à sa disposition et une diversité de modalités de manipulation et d'écoute (situation duelle, de petit groupe). Ce paragraphe cite en référence l'un des albums de notre corpus, *Bonne nuit Petit Ours Brun*, car sa caractéristique de livre animé, qui introduit majoritairement l'apparition du personnage situé sous le rabat (ou « volet-porte¹⁶⁴ ») par une phrase interrogative, favorise une interactivité entre l'enseignant et les élèves. Pour un ouvrage donné, l'attention de l'élève est explicitement accompagnée dans le repérage de « ce qui assure la continuité

¹⁶⁴ Terme que nous proposons pour désigner le rabat ayant un aspect de porte dans cet album.

du propos d'une page à l'autre ». Et plus amplement, l'élève est guidé dans la découverte des espaces scolaires et sociaux dédiés aux livres, corrélée à la découverte des différentes fonctions du livre ;

- « Apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits » : une partie entière sera consacrée à cet objectif, constituant « l'objectif majeur de l'école maternelle » (cf. ci-après 2.2.4).

À la suite de la détermination des objectifs en littérature de jeunesse pour l'élève de maternelle, la deuxième partie de ce texte de cadrage est consacrée aux pratiques d'enseignement du professeur.

- Les pratiques d'enseignement du professeur

- « Enseigner la compréhension » : Cette partie introduit l'importance de fonder l'enseignement de la littérature de jeunesse sur des activités partagées pour l'ensemble des gestes physiques et opérations langagières mobilisés dans la pratique de lecteur : « choisir un livre ensemble, tourner les pages ensemble, regarder ou nommer, décrire ou ressentir des émotions ensemble... » Il est indispensable pour l'enseignant de développer un « étayage systématique et nécessairement très accentué en section des petits » (p. 8). La récurrence du mot « ensemble » dans ce paragraphe introduisant l'enseignement de la compréhension semble faire écho à la notion de « communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums » dans laquelle nous situons notre étude. L'objectif déclaré est de permettre à chaque élève de se constituer « une culture livresque et littéraire », indissociable, selon nous, d'« une culture langagière » : diversifier le répertoire langagier, enrichir et consolider un répertoire de formes verbales, langagières, construire une compréhension du langage écrit qui a la particularité, en contraste avec l'oral, de se suffire à lui-même pour référer aux personnages, aux actions, au cadre spatio-temporel du récit ;
- « Proposer fréquemment des lectures et des contages » : ce paragraphe insiste sur l'importance de la fréquence et de la diversité des rencontres avec le

langage du récit oral (contage) et les types de lectures¹⁶⁵. Ces nombreuses expériences autour de la lecture permettent à tous les élèves de se familiariser avec la participation à l'activité de lecture (« posture, écoute, prise de parole, ... »), à l'appropriation des caractéristiques du récit (« anticipation des événements, de la chute, commentaires sur les actions des personnages »). Les objectifs annoncés dans ce paragraphe semblent faire écho aux « modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums » que nous cherchons à identifier dans notre corpus.

À l'importance de la fréquence des expériences de récit lu ou raconté, il est indispensable d'adjoindre une diversité de « types de lectures ». Aussi est-il recommandé d'alterner :

- les « lectures répertoires », destinées à fonder une « communauté d'écouteurs d'histoires, d'écoute de la langue écrite » (p. 9) ;

- les « lectures à compréhension autonome », convoquant « des expériences connues de tous les enfants » et présentant peu de « difficulté de compréhension » ;

- les « lectures enseignées »¹⁶⁶ (p.10) qui sont, elles, intégrées dans une séquence d'enseignement - les trois albums proposés aux élèves de notre étude correspondent à ce type de lecture, nous reviendrons donc plus en détail sur leur mise en œuvre ci-après (cf. 3. 6).

- « Diversifier les modalités de lecture et les démarches d'apprentissage » :

À la diversification des types de lectures, s'ajoute celle de ses modalités, en variant le nombre d'élèves réunis autour du livre lu par l'enseignant : « écouter, se concentrer, observer une image, prendre la parole au cours des lectures collectives se révèlent être des tâches trop complexes pour la majeure partie des élèves de petite et moyenne section » (p.11). Il est donc recommandé de leur préférer « les lectures duelles » ou « en petits groupes ». Dans notre

¹⁶⁵ « Chaque jour, du premier jour de la petite section à la fin de la grande section, des livres sont mis en scène, lus ou relus, des histoires sont racontées ou lues » (p.8).

¹⁶⁶ Pour avoir eu l'occasion d'en discuter avec Véronique Boiron, nous précisons que ce terme est à entendre comme « lectures à compréhension enseignée ».

étude, les trois modalités ont été conduites, même si la lecture par groupe de 6 ou 7 élèves est proportionnellement la plus représentée¹⁶⁷ (cf. ci-après 3. 6).

- « Diversifier les modalités de contage » : Nous n'évoquerons que rapidement cette partie consacrée aux enjeux des « histoires sans aucun support écrit » (comptines, contes) puisque notre étude porte sur la lecture d'albums, mais il semble utile de situer l'enjeu du contage : « comprendre une histoire principalement à partir des mots entendus et de l'interprétation proposée par l'enseignant qui raconte » (p.11) ainsi, l'élève enrichit son répertoire de catégories de personnages, d'actions, d'états mentaux, de situations d'interactions entre les personnages et de formes verbales, langagières lui permettant à terme de comprendre du langage écrit lu, sans recours aux illustrations. De plus, il voit l'enseignant « donner libre cours à [son] imagination en inventant des histoires qui reprennent des personnages, des formules, des épisodes rencontrés dans d'autres histoires » (p.11). Cette expression de l'imagination est aussi l'un des « modes d'agir-parler-penser » qui caractérise une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.
- « Initier aux codes de l'album » : se familiariser avec l'usage d'un album, c'est apprendre à comprendre « de manière progressive et programmée, le texte¹⁶⁸, l'image - qui domine spatialement et dont, de fait le sens est complexe à saisir » et « le rapport texte-image, l'organisation de la double-page, le montage de l'album » (p.12). Ce sont ces paramètres que nous avons caractérisés dans l'analyse des trois albums dont la lecture constitue le corpus de notre étude (cf. partie précédente). « L'usage de l'album nécessite

¹⁶⁷ De plus, il est utile d'orchestrer la lecture oralisée tantôt sans, tantôt avec ou avant la présentation des images ou illustrations afin de diversifier la nature de l'expérience du récit. La diversification des modalités d'expériences semble être autant de possibilités de développer le « réseau d'aptitudes attentionnelles, langagières, représentationnelles et communicationnelles » en jeu dans cette activité. Nous rappelons ici une référence à Le Manchec (2005 : 74) que nous avons déjà cité dans la partie théorique (6.3.2).

¹⁶⁸ Tous les albums ne comportent pas du texte et tous les albums sans texte ne sont pas des récits de fictions en images - il y a aussi par exemple des albums de photos de détails de pelages d'animaux, de formes géométriques ou graphiques réalisées dans des espaces publics. Mais la lecture de ces récits de fiction en images nécessite tout autant d'être « accompagnée et partagée : avec les récits de fiction en images, l'enseignant aide les élèves à sélectionner des éléments de l'image qui lui permettent de construire une progression qui va d'une situation initiale à une situation finale, et éventuellement de raconter» (p. 13).

d'apprendre à associer le texte et les images afin de pouvoir construire des significations. Cet apprentissage doit permettre à chaque élève de réfléchir avec l'aide de l'adulte et des pairs » (p.12) en interrogeant collectivement les indices apportés par le texte, par l'image ou l'illustration en s'accordant sur la ou les interprétations possibles - activité caractéristique d'une communauté de lecteurs d'albums.

Ce texte de cadrage répertorie l'ensemble des apprentissages culturels, linguistiques, matériels, cognitifs et langagiers en jeu, qui justifient l'ampleur et la diversité des pratiques référant à l'enseignement de la littérature de jeunesse. Il est suivi d'une suggestion de sélection d'ouvrages afin de guider les choix de l'enseignant.

2.2.2 « Les ouvrages pour la classe »¹⁶⁹

Cette sélection est structurée en deux parties : « la première s'appuie sur les pratiques orales de transmission (raconter, conter, dire, théâtraliser, mettre en scène...) » - proposant majoritairement des anthologies de comptines, poésies et contes adaptés à l'âge des élèves de maternelle ; « la seconde est organisée à partir des pratiques de lecture ». (p.1). Cette seconde catégorie propose des références d'ouvrages distinguant trois formes de pratiques de lecture : « Entrer dans la langue, le langage et les images¹⁷⁰ », « entrer dans le jeu avec le livre, avec l'histoire, ou un jeu mis en scène dans le livre¹⁷¹ » et « Entrer dans le récit ».

¹⁶⁹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/7/Ress_c1_langage_litterature_ouvrages_classe_774767.pdf (consulté le 25 Septembre 2019). Une version actualisée est parue en mars 2020 <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/55/6/LISTE_DE_REFERENCES_CYCLE_1_2020_1242556.pdf> (consulté le 22 décembre 2020). Le découpage des catégories reste le même, il compte davantage de références que dans la version de 2017 (300 au lieu de 250). Certains ouvrages ne sont plus proposés - en particulier ceux qui n'étaient plus édités - comme Quinta P., Millard F. (2008). *Jeux de rois, jeux de doigts*. La Meilleraie-Tillay : SOC et FOC), mais plus d'une centaine de nouvelles références ont été ajoutées comme Vassalo R-M., de Romasel G. (2006/2018). *Trois petits morceaux de nuit*. Paris : Albin Michel Jeunesse.

¹⁷⁰ Cette catégorie rassemble une cinquantaine d'ouvrages présentant « des premières mises en forme littéraires et artistiques recouvrant des pratiques de lecture » conjuguant « l'entrée dans la langue orale et écrite, les jeux de langage et le traitement raisonné des images » (p.3) : principes de devinettes, d'imagiers, d'abécédaires, de mise en scène de chansons...

¹⁷¹ Cette catégorie réunit quarante ouvrages qui ont la caractéristique d'inciter le lecteur à jouer, « soit en mettant en scène un jeu déjà connu, soit en le faisant participer à l'histoire, ou encore en faisant de l'activité de lecture une sorte de jeu à partir de la forme du livre - livres animés, livres puzzles... » (p.3)

Cette dernière entrée rassemble plus de cent ouvrages permettant « une entrée progressive dans la compréhension du récit » (p. 4) et distingue trois niveaux :

- « Entrer dans le récit avec des premières histoires racontées en album » : les ouvrages répertoriés ici « préfigurent le récit en mettant en scène une séquence d'événements simples ; elles renvoient à des scénarios d'actions et à des expériences souvent proches de la vie quotidienne ». C'est dans cette catégorie que se trouvent *Que non j'm'habille !*, un album de Jeanne Ashbé¹⁷² – estimé à un niveau de difficulté¹⁷³ 2 – ainsi que l'album *Bonne nuit Petit Ours Brun !* de Marie Aubinais et Danièle Bour proposé aux élèves de notre étude – estimé à un niveau de difficulté 2 et 3, et associé à la lettre C, signalant un classique.
- « Entrer dans le récit avec des récits simples » : on trouve ici les récits relevant « de formes canoniques fréquentes dans la littérature », proposant des « stéréotypes de personnages et d'actions », des « relations logiques et chronologiques accessibles », des « expériences fictionnelles envisageables pour un jeune enfant ».
- « Entrer dans le récit avec des récits déjà élaborés » : les œuvres d'auteurs et illustrateurs ici proposées « demandent une coopération plus soutenue des lecteurs » car leur « recours à des techniques littéraires et artistiques (...) rend ces récits plus complexes ». Les caractéristiques de l'univers dans lequel se déroule l'histoire ainsi que le rapport entre le texte et les images peuvent requérir « des références culturelles » particulières.

Nous pensons pouvoir situer *Au lit, les affreux !*, le troisième album de notre étude dans cette catégorie, puisque qu'il met en scène des personnages imaginaires de la littérature de jeunesse (un ogre, une sorcière, un « Grand Méchant Loup » dans l'environnement d'une forêt). La compréhension de

¹⁷² Cette auteure est également celle du premier album proposé aux élèves de notre étude : *Au revoir*. La sélection propose *Que non, je m'habille !*, qui, selon nous, présente plus de difficultés qu'*Au revoir*. En effet, d'une part, le principe met en scène un jeu de transformation imaginaire des objets du quotidien (la brosse à cheveux est un hérisson, les chaussettes sont des serpents, la couche est une mouette...), d'autre part, le personnage de l'enfant change à chaque séquence (chaque séquence s'étendant sur deux double-pages, comme dans *Au revoir*).

¹⁷³ Les niveaux de difficulté de lecture sont précisés par une échelle indicative graduée de 1 à 4.

cette histoire suppose donc que les élèves aient déjà commencé à rencontrer ces figures emblématiques des contes et à construire quelques-unes de leurs caractéristiques. Par ailleurs, elle nécessite, en complément du texte, un décodage particulier des images enrichies de signes iconiques (tracé de la trajectoire du lit dans le ciel, petites lignes brisées à proximité des visages de personnages pour indiquer la peur...).

La fréquence, la diversité des supports et des modalités des moments de lecture et de contage, ainsi qu'une gradation dans la difficulté des ouvrages proposés constituent une possibilité de donner accès à chaque élève à une première culture littéraire. La partie suivante de ces documents ressources étend ces premiers conseils d'enseignement à un répertoire plus large de pratiques partagées, « de pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires ».

2.2.3 « Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires »¹⁷⁴

Cette partie est explicitement introduite par la nécessité de mettre en œuvre les conditions d'initiation et d'incitation pour que tous les élèves aient la possibilité de développer « les pratiques sociales de référence¹⁷⁵ en la matière (...). L'enseignant met en place un environnement, des actions, des enseignements accompagnant, promouvant, soutenant la lecture des œuvres de littérature de jeunesse » (p.1).

- Susciter l'intérêt de tous les élèves

L'entrée dans la pratique culturelle de la lecture d'œuvres de littératures de jeunesse requiert de susciter l'intérêt de tous les élèves en mettant à leur disposition des ouvrages adaptés (par leur format, la clarté de leurs illustrations, le caractère attachant de leurs personnages, l'action sensorimotrice qu'ils peuvent susciter chez le lecteur, la référence à un jeu ou une chanson connue(s)). Mais l'usage d'un livre – aussi attractif soit-il par ses couleurs, ses matières à toucher, ses rabats à soulever- se

¹⁷⁴https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf (consulté le 25 Septembre 2019)

¹⁷⁵ Notion établie par Martinand J-L. 1986. *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang. « Une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique") ; elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociale") ; la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison ("de référence") ».

découvre essentiellement au cours de lectures partagées avec « l'adulte médiateur » comme nous l'avons vu dans la partie théorique notamment en 7.2.1 avec Jones (1996), Brigaudiot (1998) ou Bonnafé (1994). En effet, le livre ne présente pas en lui-même un intérêt immédiat pour l'enfant¹⁷⁶.

- Le développement des usages littéraires et de l'habitude de lire

La deuxième dimension de ces pratiques culturelles scolaire d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires se trouve dans le développement « [d]es usages littéraires et [de] l'habitude de lire. Les enfants à l'école maternelle doivent se sentir chez eux dans la lecture » (p.3). Au-delà de l'usage fréquent et diversifié du livre auquel il est invité à participer, il convient de l'aider à construire des repères pour développer sa pratique de lecteur. Pour ce faire, on prévoit « des aménagements de l'espace classe » (p.3) : un coin livres (comprenant différents types d'ouvrages y compris des documentaires, des magazines, des recueils de poésie..., en bon état), un coin regroupement (où sont lus et exposés les ouvrages et les comptines de la classe), « des espaces accueillant les outils pédagogiques construits pour s'approprier les récits et permettant de les raconter » (p. 5) et dans lesquels peuvent prendre place des objets, des marottes, des cartes ou des jeux référant à des ouvrages lus en classe, des collections de représentations de personnages, de mots, de premières de couverture d'albums mis en réseau.... La mémoire des œuvres lues en classe est assurée par des affichages ou portfolios permettant aux élèves un accès visuel à l'évocation d'une expérience de lecture passée. Un accès sonore peut également être envisagé au « coin écoute équipé de casques où les enfants peuvent réécouter des lectures connues » (p.4).

¹⁷⁶ « Une relation duelle [ou en tout petit groupe] empreinte de disponibilité, de calme, de fusion et d'absence de tensions extérieures envahissantes génère un bien-être et un plaisir fondateur » (p.2). En complément de cette modalité fondatrice, il est également important d'aménager un espace de lecture confortable dans la classe et de « familiariser à la manipulation du livre et au repérage dans ses espaces » (p.2). De plus, lorsque l'enseignant·e lit, il ou elle assure « la continuité et l'intégralité de la narration » (p.3) – même si des lectures par épisodes peuvent être envisagées en fin de cycle 1. Il ou elle dramatise les lectures, il ou elle adapte « les modalités de narration afin d'assurer la compréhension » (p.3). « Il peut proposer », à des élèves qui peuvent avoir du mal à se mobiliser en grand-groupe, « des lectures ciblées avant une présentation collective » ; enfin, il ou elle est encouragé·e à « effectuer de nombreuses relectures des premiers ouvrages » (p.3), elles permettent à l'élève de prolonger, d'enrichir l'expérience positive de la situation de lecture.

En plus de ces aménagements matériels, le développement « [d]es usages littéraires et [de] l'habitude de lire » se réalise grâce à « des lectures et des narrations très fréquentes et régulières : à l'école maternelle, tous les enfants doivent entendre un récit au moins une fois par jour ». Il est recommandé de distinguer :

- les lectures répertoire : l'enseignant·e propose des « *lectures répertoires* » qui permettent à l'élève de « construire un comportement de lecteur, [d'] adopter une attitude culturelle face aux œuvres » (p.5) ;
- les « lectures enseignées destinées à apprendre à comprendre » en orientant les échanges langagiers vers l'expression du ressenti, du lien avec l'expérience personnelle, et en amenant progressivement « au passage de la formulation d'une opinion à son argumentation » (p.6).

Il est profitable que ces fréquentes lectures soient complétées par des pratiques de « relectures, de contages et de temps consacrés exclusivement à la lecture personnelle » (p.6) - où le groupe d'élèves « ne peut que lire » en consacrant son activité, son attention aux contenus du coin livre de la classe, de la bibliothèque de l'école (BCD¹⁷⁷) ou de l'Espace Jeunesse de la Bibliothèque Municipale.

- Expérimenter des pratiques culturelles courantes

Le troisième domaine dans lequel peuvent se développer « les usages littéraires et l'habitude de lire » est celui des pratiques culturelles comme le prêt de livre hebdomadaire, les « abonnements de classes à des revues », les activités en BCD (« connaître les usages et se repérer » dans la BCD, dans « les objets à lire » et « dans la pratique personnelle du lecteur », p.7) ou la découverte de la bibliothèque municipale ou du bibliobus.

- Dés événements littéraires

Au-delà de ces pratiques culturelles relativement courantes, « l'enseignant peut aussi organiser des actions plus exceptionnelles pour construire le comportement de lecteur ». Dès 3 ans, « des prix littéraires de classe, une exposition de réalisations effectuées autour de la compréhension d'un album, d'un conte, (...) la fête du livre, une rencontre avec un auteur-illustrateur » (p.8) peuvent-être mis en œuvre. À partir

¹⁷⁷ Bibliothèque Centre Documentaire.

de 4 ans, on peut envisager des comités de lecture, des lectures partagées réalisées par des élèves de cycle 3 ou 4, à partir de 5 ans, on peut initier les élèves à la pratique culturelle scolaire du contrat de lecture (lire le plus possible de livres pendant une période définie), ou du rallye lecture (une sélection d'ouvrages et des questionnaires portant sur leur compréhension). L'ambition de ces dernières propositions supposant, selon nous, un fort accompagnement des élèves.

Enfin, au-delà des pratiques régulières ou plus exceptionnelles autour de l'album telles qu'elles ont été évoquées ci-dessus, l'enseignant peut prévoir « quelques premières activités pour prendre de la distance et réfléchir à l'acte de lire » (p.9) :

- en encourageant les élèves à exprimer « leurs préférences [et leurs] opinions, [à partir de] verbalisations, de demandes d'explications [mais aussi en] prenant appui sur quatre ou cinq images ou icônes allant de l'engouement à la profonde déception voire la colère » ;
- en créant « un imagier documentaire sur les pratiques de lecture », à partir d'une enquête, de photos légendées sur les pratiques de lecture des adultes ;
- en lisant « des ouvrages de fiction » pouvant « questionner le pouvoir de la lecture ou la fonction du livre » (p.9). Ce paragraphe se clôt sur une liste d'albums en lien avec ces deux questions.

Ces ressources d'accompagnement soulignent combien la diversité, la fréquence des lectures, des contages, le choix des contes, des albums, mais aussi l'ensemble des pratiques culturelles partagées permettent à chaque élève de devenir membre de la communauté de lecteurs, de « construire un comportement de lecteur » (cf ci-avant p. 129). L'enseignement de la compréhension du récit, qui constitue « l'objectif central de l'école maternelle » (p.1)¹⁷⁸ et qui est au cœur de notre étude, vient indispensablement compléter l'ensemble de la démarche d'acculturation développée dans les parties précédentes.

¹⁷⁸https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf (consulté le 25 Septembre 2019)

2.2.4 « La compréhension des récits de fiction : apprentissage et enseignement »¹⁷⁹

La compréhension des récits de fiction à l'école maternelle « concerne deux points essentiels : le repérage du personnage principal » d'une part et d'autre part, la perception intégrée de « l'ensemble des événements, des épisodes, leur chronologie, leurs relations de causalité » comme formant « un ensemble [qui] fait récit » (p.1).

Les apprentissages ayant pour objectif « le repérage du personnage principal » permettent, malgré la diversité des représentations dont il peut faire l'objet dans les images ou les illustrations de l'album, de le reconnaître dans ses différentes reformulations¹⁸⁰ et de construire l'identification de ses actions, ses motivations, ses états mentaux. Pour favoriser la construction de cette permanence du personnage, la mise en œuvre de parcours lecture réunissant plusieurs albums d'une même série (*Petit Ours Brun*, de D. Bour ou *Pénélope* d'A. Gutman et G. Hallensleben) est recommandée dès la petite section¹⁸¹.

Les apprentissages ayant pour objectif « la construction du récit de fiction » amènent le jeune lecteur à « saisir que les changements qui affectent le personnage et les événements qui se succèdent forment un tout, constituent une seule et même histoire » (p.3). Pour ce faire, il est utile de proposer des résumés de l'histoire avant de procéder à la (re)lecture de l'album et de pratiquer régulièrement le contage. Mais il est surtout « nécessaire que la majorité des lectures et des contages effectués au cycle 1 concernent des histoires qui proposent une véritable cohérence narrative - situation initiale, déroulement, chute » (*Idem*) - et un cadre spatio-temporel

¹⁷⁹ Cf. la note de bas de page précédente.

¹⁸⁰ En effet, un même personnage peut être représenté sous des angles très différents au fil des pages (de profil, de face, content, en colère, habillé de différentes manières) ce qui peut rendre difficile d'identifier qu'il s'agit du même - c'est le cas dans *Au revoir* de J. Ashbé (cf. ci-avant 1.4.2). De plus, un même personnage peut être représenté plusieurs fois sur une même page - ce qui peut amener à penser, par exemple, qu'il y a plusieurs Nina dans *la Tétine de Nina* (Naumann-Villemin C. et Barillon M. 2002. Paris : l'école des loisirs.2002) ou plusieurs Boucle d'or dans *Boucle d'or et les trois ours* (Celli R., Gerda. 1961. Paris : Flammarion). Il en va de même dans le texte : le personnage peut être reformulé de différentes manières et le lecteur doit le reconnaître (cf. le Petit Chaperon Rouge, la pauvrete, elle...)

¹⁸¹ Dès la moyenne section, des parcours lecture réunissant plusieurs albums mettant en scène un même personnage stéréotypé (loup, renard...) sont envisageables.

relativement restreint. Aussi, l'album *Bonne nuit Petit Ours Brun !* est-il proposé, mettant qui plus est en scène une « expérience connue » de « l'enfant de petite section » (*Ibidem*). Mais il est profitable que ces pratiques soient également assorties de temps d'explications, de questionnements, de manipulations « des personnages et objets du récit (jouets, vêtements, mais aussi personnages, objets réalisés en pâte à modeler », p.4) ou de jeux de plateaux mettant en scène les interactions entre les personnages et le cadre spatio-temporel d'une histoire connue des élèves.

« Les démarches et préconisations pour enseigner la compréhension » (p.5) répertorient la planification d'objectifs définis, un choix d'albums adaptés et des cycles « d'activités » consacrés au repérage du personnage principal, à la lecture d'images en lien avec le texte, à la compréhension d'albums tout en images, à la construction de deux ou trois stéréotypes ou archétypes..., ou encore à une lecture « en réseau à propos d'un lieu, d'un sentiment » (p.5) ...

Cette partie consacrée à la compréhension s'achève par le rappel de « quelques principes pour aider les élèves de maternelle à mieux comprendre » (p.6). Ils réfèrent à l'importance des enjeux spécifiques de la fiction, à la variété des modalités de lecture et de contage, au rôle de l'adulte médiateur qu'est l'enseignant dans la lecture, le contage ainsi que le partage de pratiques culturelles autour du patrimoine écrit, adapté à la jeunesse.

Cet ensemble de ressources d'accompagnement disponible sur le site Éduscol apporte un complément qui traite des enjeux de la lecture et du contage de fiction en maternelle, très orientés vers la découverte commune d'un imaginaire culturel et l'appropriation progressive de pratiques de lecteurs - l'usage des livres, la connaissance de caractéristiques de l'écrit, la compréhension des récits oraux ou écrits. Si nous consacrons plusieurs pages à ces documents ressources, c'est parce qu'ils représentent, en matière de littérature de jeunesse, les ambitions et l'ampleur des prescriptions de l'Institution qui régissent la pratique enseignante en maternelle, dans laquelle s'inscrit notre projet de recherche.

Le programme de 2015 ainsi que ces ressources d'accompagnement ont été complétés au printemps 2019 par la publication de recommandations pédagogiques.

2.3 Les recommandations pédagogiques¹⁸² (2019)

Le Ministère de l'Éducation Nationale a en effet publié des recommandations pour trois domaines de l'école maternelle¹⁸³. Celui qui nous intéresse particulièrement ici (« Le langage »), distingue quatre priorités : « stimuler et structurer le langage oral, développer la compréhension de messages et de textes entendus, développer et entraîner la conscience phonologique et guider l'apprentissage des gestes graphiques et de l'écriture ».

Le paragraphe consacré au développement chez l'élève de « la compréhension de messages et de textes entendus » réaffirme en les synthétisant une partie des contenus des documents ressources présentés ci-dessus : la place prépondérante du livre, l'entrée dans la culture commune de référence, la fréquence quotidienne donnant à « entendre du langage écrit », l'aménagement d'un coin lecture dans la classe. La médiation de l'enseignant lors de la lecture est précisément déclinée. On peut remarquer qu'il n'y est pas explicitement question de contage, ni d'album et que le terme de « construction collective de significations »¹⁸⁴ dans le processus de compréhension est écartée au profit de termes tels que « l'appropriation [des] formes langagières et [d']activités cognitives que suppose la lecture », associée à des « compétences de traitement du langage écrit¹⁸⁵ : connaissance du vocabulaire, maîtrise morphosyntaxique, capacités de traitement de l'organisation textuelle, élaboration d'inférences mobilisées. » La description du contenu des échanges langagiers avant, pendant et après la lecture, est introduite par la recommandation

¹⁸² https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142293 (consulté le 27 septembre 2019)

¹⁸³ « Le langage » (sous l'intitulé « L'école maternelle, école du langage »), « Les nombres et leurs utilisations » et « Les langues vivantes étrangères »

¹⁸⁴ Terme utilisé dans les ressources d'accompagnement (cf. ci-avant 2.2.1).

¹⁸⁵ Nous rappelons avec Bruner (1991 : 20) que sur « le terrain intellectuel » des années 90, influencé par la « dominance de la métaphore de l'ordinateur, (...) l'accent s'est déplacé de *la signification* à *l'information* ». Or, « le traitement de l'information consiste à inscrire des messages à une adresse dans la mémoire, ou à aller les y chercher, selon des instructions transmises par une unité centrale. (...) Le système qui gère est indifférent à la nature de ce qui est stocké ». Bruner décrit le contraste avec la spécificité humaine : « la manière dont nous vivons, qui est culturellement adaptée, dépend entièrement de significations et de concepts qui nous sont communs, tout comme elle dépend des modes de discours que nous partageons et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent apparaître dans les significations et les interprétations. » (p. 28).

d'indiquer aux élèves « des points d'attention avant de commencer à lire » et de préciser « quelles seront les attentes » de l'enseignant « après l'écoute ». Néanmoins, il est également explicitement recommandé d'accorder une attention à ce que disent les élèves, à leurs questionnements, de « susciter des débats », et de « favoriser et étayer l'émergence des représentations » de tous les élèves. Le recours au livre permet de valider « les interprétations, les hypothèses, les points de vue, et les éventuelles approximations » des énoncés d'élèves sont reformulées par l'enseignant.

Ces trois¹⁸⁶ sources de textes institutionnels dessinent les enjeux de ce que revêt l'ambition de former des lecteurs dès le début de l'école maternelle et précisent les modalités d'enseignement dont nous situons les fondements sur les pratiques partagées et la construction collective de significations. La classe est considérée comme une « communauté d'apprentissage », dans laquelle sont mises au travail « les formes langagières et cognitives que suppose la lecture » : développer un imaginaire culturel, familiariser aux formes écrites du langage, à la diversité des livres et à leurs usages, former à la compréhension de récit.

Après cette deuxième partie consacrée au déterminant¹⁸⁷ « Institution », nous proposons de préciser les caractéristiques du terrain en consacrant la partie qui suit au déterminant « Public » (écoles, effectifs et profils des classes) et au déterminant « Personnel » (profil de l'enseignante).

3. Les caractéristiques du terrain de recherche

3.1 Des élèves de petite section

Situer cette étude sur l'activité langagière, à propos de lectures d'albums, au cœur de la première année de scolarité, nous a paru particulièrement intéressant, puisque c'est, pour l'élève, une année entière de *classe de découverte* de pratiques

¹⁸⁶ Elles ne sont pas les seules, nous aurions aussi pu référer aux Instructions officielles des cycles 2 et 3 (2016) et au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) qui confirment cette ambition.

¹⁸⁷ Nous reprenons les termes de Goigoux (2009), cf. ci-avant p. 97).

sociales, cognitivo-langagières – sous formes verbales ou gestuelles. Nous étudierons plus particulièrement la découverte de l’usage des livres pour certains et la découverte de leurs usages scolaires pour tous.

Nous sommes bien consciente que le terme d’élève n’est pas le plus adapté pour désigner les sujets de cette recherche. En effet, « [l]’école maternelle initie la construction d’une posture d’élève » (Programme 2015, p.3) mais aucun·e enseignant·e ne peut prétendre atteindre cet objectif au cours des premières semaines de scolarisation. Néanmoins, il nous paraît inenvisageable de désigner ces sujets par le terme d’enfant, en raison des caractéristiques du contexte scolaire que Boiron (2012), Brigaudiot (1998), Brossard (1999), ESCOL (2013), Jaubert (2007) et Vincent et al. (1994), nous ont amenée à préciser dans la partie théorique (cf. 5.1). En effet, l’enfant qui ajuste progressivement ses actions, ses élans, ses impulsions en fonction de ce qu’il a compris de ce qui était autorisé, valorisé, du rapport au temps, aux lieux, aux adultes et aux pairs que l’institution porte dans son fonctionnement s’engage dans le rôle d’élève.

3.2 Deux classes de petite section

Les élèves de petite section de cette étude sont issus de deux classes et deux écoles distinctes, une cohorte de l’année 2015-2016 et une cohorte de l’année 2016-2017. Nous étions l’enseignante de ces deux classes.

3.2.1 Présentation de la Classe A et de quelques caractéristiques du langage des élèves

Cette classe regroupe en 2015-2016, 24 élèves (10 Filles, 14 Garçons) de l’une des quatre classes de l’École Annexe de l’IUFM de Bordeaux¹⁸⁸. L’enseignante¹⁸⁹, PEMF, y exerce à trois quarts temps, l’autre quart temps étant consacré à la formation

¹⁸⁸ Le terme d’école Annexe signifiait « annexe de l’IUFM », elle constituait un terrain d’observation et de pratique accompagnée pour les enseignants en formation initiale. Les enseignants de ces écoles étaient, pour la plupart, Professeur des Écoles Maîtres formateurs (PEMF).

¹⁸⁹ Nous étions l’enseignante de ces deux classes, mais dans cette partie méthodologique pour éviter toute confusion dans l’énonciation, nous faisons le choix de parler de nous en tant qu’enseignante à la troisième personne du singulier, afin de favoriser la mise à distance et de réserver l’usage de la première personne du pluriel au point de vue de chercheur.

initiale des enseignants. Cette école est située dans un quartier dont les habitants appartiennent à des catégories socioprofessionnelles en majorité très favorisées (avocat, ophtalmologue...) et en partie moyennes (orthoptiste, pompier...). Les parents de ces élèves exercent une profession dans le domaine de l'enseignement, l'informatique, la vidéo, la médecine, le droit, mais aussi la sécurité, le paramédical, la gestion de magasin. Un père d'élève est étudiant, trois mères d'élèves ne travaillent pas, l'une parce qu'elle n'a pas eu d'affectation dans le corps de professeur des écoles lorsque son mari a été muté dans la région, les deux autres, parce qu'elles sont femmes au foyer.

Les cellules familiales dans lesquelles grandissent ces enfants sont d'origine ou recomposées, mais semblent stables. Seuls deux élèves sont enfants uniques.

Parmi ces 24 élèves, Opaline¹⁹⁰, une enfant pour laquelle ont été diagnostiqués des troubles autistiques, est scolarisée 12h, 15h puis 18h au fil des mois. Son niveau de développement général était en début d'année estimé à celui d'un enfant de 18 mois par la psychologue qui la suivait et son niveau de langage était estimé à celui d'un enfant d'un an par l'orthophoniste qui la prenait régulièrement en charge. Une Auxiliaire de Vie Scolaire¹⁹¹ (désormais AVS), Sylvie, a pour mission de l'accompagner dans son adaptation à l'école et d'aménager les règles de cette grande collectivité qui sont encore hors de sa portée (la propreté, les consignes collectives, la durée de certaines activités).

L'Agent Territorial Spécialisé de l'École Maternelle (désormais ATSEM) de cette classe, Isabelle, travaille en étroite collaboration avec l'enseignante depuis trois ans¹⁹².

Notre travail de recherche porte sur l'étude de l'activité langagière des élèves, l'intervention langagière est l'un de ses aspects (en plus de l'attention active accordée

¹⁹⁰ Nous signalons que tous les prénoms d'élèves et d'adultes mentionnés ont été changés.

¹⁹¹ Ce terme est désormais remplacé par celui d'Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH)

¹⁹² Nous ajoutons à la présentation des adultes de cette classe, Hortense, la modulatrice qui prend la classe en charge lorsque les enseignants de cette école exercent leur fonction de maître-ressorice, est présente depuis trois ans, chaque jour de la semaine dans l'école. Cette situation ainsi que sa disposition à collaborer favorisent la continuité dans la mise en œuvre de l'enseignement au sein de chacune des classes de l'équipe.

à un message audible, écrit ou iconique et de la production gestuelle et mimo-faciale (cf. ci-après 3.5), il nous semble néanmoins utile d'apporter quelques informations d'ordre linguistique et langagier sur ces élèves.

- Quelques caractéristiques du langage des élèves

Les élèves pratiquent tous exclusivement la langue française dans leur milieu familial, seule une enfant, dont la maman est originaire d'un pays d'Afrique du nord est bilingue français - arabe. Florin (1995 : 69) considère que les premières « productions à deux mots ayant un lien sémantique » relèvent « du langage proprement dit ». Elle propose d'envisager le développement langagier à la fois du point de vue lexical et sémantique et du point de vue syntaxique.

Les élèves de la classe A sont tous en capacité de communiquer et de produire une phrase d'au moins deux mots (à l'exception d'Opaline, en début d'année) et pour certains d'entre eux, l'usage de connecteurs, de modalisateurs (comme « pouvoir »), de divers temps et des subordonnées est courant. Nous proposons d'exemplifier les productions langagières verbales des élèves de cette classe avec divers extraits de séances de notre corpus où les élèves sont tous réunis (TPP, PP, GP et TGP¹⁹³) pour la lecture de l'album. Nous commençons par un extrait d'AR – S4¹⁹⁴ (cf. Annexe VIII) :

- | | |
|------|---|
| 430. | M :-- non ! / i'reste là / et i'dit bonne nuit à sa maman / i'reste dans son lit et i'retrouv'ra sa maman demain matin ! |
| 431. | GUI :-- quand i'fera jour ! |
| 432. | GAB :-- et aussi / on peut dire bonne sieste / quand on fait une sieste |
| 433. | M :-- on peut dire ? / bonne sieste quand on fait une sieste |
| 434. | NINA :-- et on peut dire bonne nuit ! |
| 435. | GUY :-- (<i>se levant et venant pointer Lou sur l'image</i>) pour'poi la maman / è' est pa'tie ? |
| 436. | M :-- pourquoi la maman est partie ? / bah ! / la maman / elle dort dans la même chambre que le petit ? (<i>mettant un poing sur sa hanche</i>) |
| 437. | GUY :-- (<i>en souriant</i>) non |
| 438. | M :-- non ! (<i>en souriant</i>) / elle est partie soit dans le salon / soit dans sa chambre |
| 439. | THO :-- ma maman / è'dort pas avec moi ! |
| 440. | YAS, THO, BEN :-- (<i>se levant et s'approchant de la maitresse</i>) XXXX |
| 441. | BER :-- elle dort pas avec moi / ma maman |

¹⁹³ Nous explicitons en 3.3 la répartition des élèves en quatre groupes homogènes en fonction de leur « mode de participation à la conversation scolaire ».

¹⁹⁴ AR-S4 renvoie à la quatrième séance de lecture de l'album *Au revoir !*

En ce début d'année scolaire (novembre), Guilhem (431) fait ici usage d'une proposition subordonnée conjonctive de temps dont le verbe est au futur. Gabin (432) reprend une partie de l'énoncé de l'enseignante (430. « i'dit bonne nuit à sa maman ») en l'introduisant par « aussi » et le modalisant avec le verbe pouvoir et le transposant à une autre situation d'endormissement, précisée par une conjonctive de temps (« quand on fait une sieste »). Nina (434) reprend la formule de modalisation et l'applique à la situation d'endormissement mise en scène dans ce passage de l'album. La formule de modalisation est reprise par Nina (434) et resituée dans le contexte de l'histoire de l'album : le coucher du soir. Guylain (435) formule alors une question sur l'absence du personnage de la maman, reprenant le sujet « la maman » par un pronom, dans une structure à segmentation typique de l'oral (« por'poi la maman /è' est pa'tie ? »). Après que l'enseignante (436) a mobilisé Guylain sur un fait courant¹⁹⁵ (les enfants dorment dans une chambre, les parents dans une autre), Thomas (439) témoigne de son expérience personnelle et Bertille (441) reprend son énoncé en en inversant les deux propositions.

L'extrait suivant provient de la séance de lecture du troisième album en groupe classe (ALA - S4¹⁹⁶, cf. Annexes X) :

269. GAB :-- à la forêt du bois / i's'arrête
 270. M :-- voilà / elle rentre / à l'orée du bois (*orientant un index vers son oreille*) / c'est le début de la forêt / c'est l'orée du bois (*suivant de son index le bord des racines des arbres*)
 271. GUI :-- oui mais dans ce bois / i'y a des lits pour que les affreux i'dorment quand i'fait nuit
 (...)
 297. BER :-- elle fait peur
 298. M :-- elle fait peur / très bien Berthille (...)
 299. ÉLIE :-- et en plus / Star Wars / i'peut la défendre / pa'ce qu'en plus / c'est l'plus fort de la Terre !
 300. GAB :-- ah ouais ! / les Star Wars / i'sont plus forts !

Gabin (269), voulant préciser le nom du lieu dans lequel se déroule l'histoire reprend un complément du nom que l'on trouve dans le texte oralisé, mais qui complète le

¹⁹⁵ Lorsque les conditions socioéconomiques le permettent.

¹⁹⁶ ALA-S4 renvoie à la quatrième séance de lecture de l'album *Au lit, les Affreux !* avec tous les élèves de cette même classe.

mot « orée », très proche phonologiquement et sémantiquement du mot « forêt ». Après que l'enseignante s'emploie à dissiper la confusion, Guilhem (271) précise la caractéristique de ce bois avec une proposition subordonnée conjonctive de but. Quelques énoncés plus tard, Bertille (297) qualifie avec justesse, par une phrase simple la posture de la Sorcière, Élie (299) propose une résolution de cette situation en allant au-delà de l'univers de l'album (« en plus ») invoquant un univers de puissance, « Star Wars » qu'il considère d'ailleurs peut-être comme un personnage à part entière. Son camarade Gabin (300) adhère à cette proposition ! Nous proposons un dernier extrait de cette même séance (ALA - S4) pour illustrer la diversité de structures de productions verbales et de recours aux ressources explicites ou implicites de l'album :

- | | |
|------|--|
| 463. | M :-- là (<i>pointant le ciel sur l'image, dp1</i>) / c'est le début de la nuit / mais la lumière est encore allumée / Ludivine/ tu as vu ? la lumière est encore allumée / et à la fin / (<i>dp18</i>) la lumière est / éteinte |
| 464. | LUD :-- c'est qui qui l'a éteinte ? |
| 465. | ÉLV :-- c'est qui ? |
| 466. | M :-- c'est qui / qui l'a éteinte ? |
| 467. | NINA :-- la maman |
| 468. | M :-- on pense que c'est la maman / on pense que c'est la maman |
| 469. | GAB :-- pa'ce que nou s/ on peut pas |
| 470. | PAUL :-- ou le papa |
| 471. | M :-- ou le papa (<i>avec l'index en position de mise en garde</i>) |
| 472. | GON:-- ou peut-être= / (<i>il lève le doigt</i>) |
| 473. | M :-- oui Gontran / i'y a Gontran qui lève le doigt |
| 474. | GON :-- ou peut-être en plus c'est la magie qui l'a éteinte |

Ludivine (464) reprend la forme féminine de l'accord du participe passé pour poser une question sur l'identité du personnage qui aurait pu éteindre la lumière. Cette question suscite l'intérêt d'un.e autre élève (465. ÉLEV.) et Nina (467) tout comme Paul (470) proposent une réponse plausible en invoquant des personnes de l'entourage de Zélie, alors que Gontran (472 ; 474) va au-delà comme le signale l'utilisation de « en plus », en attribuant à Zélie la possibilité d'user de pouvoirs magiques.

Ces extraits fournissent des exemples de discussion entre membres d'une communauté dont les échanges langagiers verbaux - dont on a vu quelques caractéristiques linguistiques - concourent à la compréhension de l'album et à l'enrichissement des possibles. Ils témoignent dans l'ensemble d'un usage du langage déjà élaboré leur permettant de confronter des avis et des univers culturels à propos d'un objet commun : l'album.

D'une manière générale, dans cette classe, les élèves sont disposés à découvrir, coopérer, partager, attendre leur tour, accepter les différences ; leur parcours individuel et familial semble les avoir disposés au fonctionnement de l'institution scolaire.

Telles sont les principales caractéristiques de la première classe dans laquelle nous avons procédé au recueil de données, son profil contraste en plusieurs points avec celui de la classe B.

3.2.2 Présentation de la Classe B et de quelques caractéristiques du langage des élèves

Cette classe regroupe en 2016-2017, 28 élèves (15 Filles, 13 Garçons) de l'une des six classes d'une école du centre de Bègles, commune attenante à Bordeaux. L'enseignante y exerce à plein temps, ayant renoncé à sa fonction de P.E.M.F. L'école est située dans un quartier dont les habitants appartiennent à des catégories socio-professionnelles en majorité moyennes (boucher, secrétaire, livreur) et en partie favorisées (journaliste, architecte). Les parents de ces élèves exercent une profession dans les métiers de bouche, du bâtiment, de la marine, du service, de la fonction territoriale, de l'immobilier ou de l'enseignement en primaire mais aussi, dans une moindre mesure, de la recherche, du journalisme, de l'ingénierie ou de la neuropsychologie. Une mère d'élève est étudiante en alternance, trois mères d'élèves ne travaillent pas, elles sont femmes au foyer. L'une d'entre elles est en situation de recherche d'emploi.

La majorité des cellules familiales dans lesquelles grandissent ces enfants sont d'origine, deux enfants vivent des situations de récentes séparations parentales conflictuelles, l'une est en situation de garde alternée, l'autre vit seule avec sa mère

étudiante, de plus une enfant vit seule avec sa mère et sa sœur depuis ses 9 mois, ne voyant son père que rarement. L'une des deux élèves vivant une récente séparation parentale conflictuelle est prise en charge par le Centre Médico-psychologique (C.M.P) à partir du mois de février 2017. Onze élèves de cette classe sont enfants uniques, et dix sont le ou la jeune aîné·e de la fratrie. Seuls les sept autres ont des grands frère·s ou sœur·s.

La collaboration nouvelle avec l'ATSEM de cette classe, Laure, s'est mise en œuvre avec fluidité et simplicité.

- Quelques caractéristiques du langage des élèves

Ces élèves pratiquent tous exclusivement la langue française dans leur milieu familial, à l'exception d'une enfant, Adriana, dont les parents roumains lui parlent en roumain – parlant par ailleurs très bien français.

Ils sont tous en capacité de communiquer et de produire une phrase d'au moins deux mots, même si la communication avec Romuald était difficile en début d'année, car il avait des problèmes d'audition non détectés jusqu'à lors, causant des difficultés d'attention et d'articulation. Nous proposons plusieurs extraits de séances de notre corpus réunissant tous les élèves (comme nous l'avons fait pour la classe A) mais aussi un petit groupe d'élèves. Cet extrait d'AR-S4¹⁹⁷ (cf. Annexe II) donne un premier aperçu des éléments linguistiques mis en œuvre dans les échanges langagiers :

- | |
|---|
| 182. MIR :-- et bein moi / je dors tout l'temps dans mon lit / comme il reste ! |
| 183. M :-- (<i>elle acquiesce en souriant et ferme l'album</i>) |
| 184. LUIS :-- (<i>se levant et s'approchant de la maîtresse</i>) hé ! / dans la= / i' y avait une étoile dans s= dans / dans / dans son lit dans sa chambre |
| 185. MOS :-- un bébé ! / le bébé (<i>ton plaintif</i>) |

Alors que l'enseignante achève la lecture de l'album *Au revoir*, Miriam (182) rapproche la situation de Lou sur l'image (sagement allongé dans son lit) de son expérience personnelle, en utilisant un marqueur de temps « tout l'temps » et une proposition subordonnée conjonctive de comparaison (« comme il reste »). Luis (184) s'exprime sur un autre élément de l'image (une lune qu'il désigne par le terme

¹⁹⁷ AR - S4 renvoie à la quatrième séance de lecture de l'album *Au revoir* !

d'étoile) en employant l'imparfait parce que l'album est fermé (M.183). L'image n'étant plus à portée de main, pour localiser « l'étoile », il précise le meuble (lit) puis la pièce (chambre) dans laquelle il l'a repérée. Quant à Mossa (185), il manifeste le regret, puisque l'album est fermé, de ne plus voir le bébé dont il semble particulièrement apprécier la facétie¹⁹⁸.

Ce premier extrait renseigne sur l'aspect linguistique d'énoncés d'élèves, leur ancrage dans l'album mais aussi sur l'hétérogénéité, la dispersion des interventions langagières verbales qui – dans cet extrait de séance en groupe classe – ne reprennent pas les interventions de pairs, mais engagent chacun vers l'expression de ce qu'il lui a parlé dans l'album.

Le contexte de l'atelier de lecture, réunissant sept élèves ayant un « mode de participation à la conversation scolaire » assez proche – il s'agit des élèves du groupe de Tout Petits Parleurs (cf. ci-après la constitution des groupes 3.3), donne un nouvel aperçu des caractéristiques linguistiques et langagières des échanges. C'est le cas de cet extrait de BNPOB-S2-TPP¹⁹⁹ (cf. Annexe III) :

- | | |
|------|---|
| 270. | M :-- [dp2Ouv] là / elle se fâche pas ! / elle se fâche là ? |
| 271. | ADR, ÉLÉA :-- non ! |
| 272. | ROM :-- mais / a' fâche / RAAAAA ! (<i>feignant la colère</i>) |
| 273. | ENZO :-- non / avant / elle se fâche ! |
| 274. | M :-- aPRÈS ! (<i>feuilletant l'album pour atteindre la dp5Ouv.</i>) |
| 275. | ROM :-- content / et pas content ! |
| 276. | IND :-- la maman / elle se fâche!!! (<i>attendant que la maîtresse ait atteint la dp5Ouv., pointant alors le personnage de la maman sur l'illustration</i>) |
| 277. | M :-- là ! / elle se fâche Maman ? |
| 278. | ADR, IND, ÉLÉA :-- oui ! |
| 279. | ENZO :-- un peu |
| 280. | M :-- ah oui / Adriana / elle se souvient ! / elle se fâche un peu / (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>) <u>Maman Ours vient / elle est UN PEU fâchée / allez / bois ça / et dors !</u> (<i>faisant mine de tendre vivement un verre face à elle</i>) |
| 281. | ROM :-- Maman / è' XXX devant ! // XX fâché ! |

Ces participations d'élèves du groupe de TPP à la discussion portant sur *Bonne nuit Petit Ours Brun !* (en mars), sont marquées par un ancrage des énoncés dans le propos de l'album, une capacité à évoquer le monde des personnages avec une

¹⁹⁸ En effet, lors de la lecture oralisée d'AR-S4, il a signalé en 90 : (*se levant brièvement, orientant son index vers l'image et prenant un air fâché*) regarde madame Maic'esse / le bébé i'fait des bêtises !

¹⁹⁹ BNPOB – S2 – TPP renvoie à la deuxième séance de lecture de l'album *Bonne nuit Petit Ours Brun !* avec les élèves du groupe de Tout Petits Parleurs.

utilisation de structures syntaxiques simples, parfois encore en construction. En effet, Romuald (272) marque son désaccord avec la réponse d'Éléa et d'Adriana (271) en l'introduisant par la conjonction « mais » et soutenant, onomatopée à l'appui, que le personnage de la maman se fâche (« elle se fâche » est élidé en « a' fâche ! »). Enzo (273) nuance la validité de l'énoncé de Romuald en apportant une indication temporelle avec l'adverbe « avant ». L'enseignante (274) corrige la confusion d'Enzo entre les deux adverbes « avant » et « après », le contraste temporel semble inciter Romuald (275) à le faire correspondre au contraste de deux états émotionnels du personnage de la Maman Ours. Les difficultés d'audition, donc d'articulation, de Romuald se manifestent dans l'énoncé (281) dans lequel certains mots sont incompréhensibles, ce qui ne permet pas de déterminer si l'emploi de « devant » est une reprise erronée de « avant », ou s'il exprime que Maman Ours place le verre face à elle (« devant »). Indiya observe avec attention le feuilletage des pages, attendant l'illustration correspondant à l'état émotionnel évoqué pour prendre la parole (276.IND), trois camarades (278.ADR, IND, ÉLÉA) valident et ENZO (279) modalise ! La suite de cet extrait montre des difficultés lexicales d'élève mais aussi la diversité des stratégies utilisées pour les surmonter :

- | | |
|------|--|
| 282. | ENZO :-- t'a s vu sur le (<i>passant l'index sur son front</i>) / i' y des / i' y a des (<i>se levant et venant pointer le front du personnage de Maman Ours sur l'illustration</i>) comme des serpents ! |
| 283. | M :-- oui / c'est vrai / ici (<i>en passant l'index sur son front</i>) c'est comme les serpents / tu dis ? |
| 284. | ENZO :-- oui ! |
| 285. | M :-- c'est vrai / quand elle a les plis sur le front (<i>montrant son propre front</i>) / là / les rides / c'est qu'elle est un peu fâchée ! |
| 286. | ENZO :-- non ! (<i>imitant le personnage de la maman, sourcils froncés, index de mise en garde</i>) / elle est fâchée comme ça ! |
| 287. | IND :-- toi aussi ! (<i>se levant, souriant et venant brièvement toucher le front de la maîtresse</i>) |
| 288. | M :-- oui / moi aussi j'en ai (<i>amusée</i>) / quand j'suis un p'tit peu fâchée ! |

Dans cet énoncé, Enzo (282) remplace deux signifiés lui manquant en convoquant leurs signifiants réels ou dessinés (son propre front, les rides figurant sur l'illustration) et en recourant à l'usage de la comparaison « comme des serpents ». Deux de ces recours sont repris par l'enseignante (283 et 285) et Indiya (287) en propose un troisième : le front de l'enseignante.

Mais la complexité de constructions syntaxiques et la précision du lexique de certains élèves s'illustrent dans certains échanges langagiers au sein de groupe de petits parleurs. Extrait d'ALA-S3-PP²⁰⁰ (cf. Annexe VII) :

322. M :-- (...) l'orée du bois / c'est quand on est / au début de la forêt / au début de la forêt / on n'est pas encore / DANS la forêt / là (dp5) / elle est dans la forêt ! / d'accord / là / i'y a beaucoup d'arbres / mais quand i'y a pas beaucoup d'arbres (dp4) / c'est l'ORÉE du bois / d'accord ?
323. MOS :-- et aussi / i'y a / i'y a un main ! (sic)
324. M :-- il y a ?
325. SAR :-- et aussi / i'y en a trois !
326. M :-- trois arbres
327. MOS :-- un deux trois quat' cinq six (orientant son index vers les arbres sur l'image)
328. VIN :-- et moi / une fois / quand j'étais dans mon petit bois avec Papy / et j'ai vu / l'orée du bois
329. M :-- l'orée du bois / oui
330. VIN :-- j'ai vu deux trois arbres

Dans ce groupe d'élèves du groupe de PP, au mois de juin, alors que l'enseignante (322) explique la signification du terme « orée du bois », Mossa (323) exprime une confusion dans l'interprétation de l'image (effectivement, les troncs d'arbres ressemblent à d'immenses mains noires) et de genre (« un main »). Vincent quant à lui (328) fait part du lien avec son expérience personnelle employant à bon escient le terme en jeu (« orée du bois ») ainsi qu'une subordonnée conjonctive de temps. Pour finir, il reprend les quantités discutées par Sarah (325) et Mossa (327) en employant une expression du langage oral adulte « deux trois arbres ».

À cette même période, lorsque tous les élèves sont réunis à l'occasion de la séance 4²⁰¹, on relève d'autres formes de constructions syntaxiques :

284. M :-- (...) est-ce que tu t'souviens / Luis / ce qu'elle se dit / dans son lit / la petite fille ?
285. YAZ :-- elle se dit que son petit chat#
286. M :-- non / je demande à Luis / Yazid
287. LUIS :-- elle se dit / mon petit chat veille sur moi
288. M :-- c'est très bien Luis
289. LUIS :-- tu sais moi j'ai un chat / j'ai un chat / i's'appelle Bouto / et mon chat Bouto / bah / il est avec moi depuis qu'il est p'tit bébé / mais XXX les attaquer

²⁰⁰ ALA – S3 – PP renvoie à la troisième séance de lecture de l'album *Au lit, les affreux !* avec les élèves du groupe de Petits Parleurs.

²⁰¹ Il s'agit d'ALA – S4, qui renvoie à la quatrième séance de lecture de l'album *Au lit, les affreux !* avec tous les élèves de la classe B.

Après avoir été à deux reprises interpellé nominativement par l'enseignante (284, 286), Luis (élève du groupe de GP) répond à la question qu'elle pose (284.M) en reprenant la construction contenue dans son énoncé (« elle se dit ») ou dans l'amorce de réponse de Yazid (285). La réponse de Luis (287) marque une rupture entre récit et discours, citant alors un énoncé du personnage de Zélie. Il prolonge cette réponse en ajoutant un lien avec son expérience personnelle (289.LUIS) et même s'il ne recourt pas à la proposition relative en juxtaposant « j'ai un chat / i's'appelle Bouto », il utilise une subordonnée conjonctive pour marquer la durée « depuis qu'il est p'tit bébé ». Enfin, même si une partie de son énoncé est inaudible, son discours réfère à l'album en semblant évoquer le rôle que son chat aurait pu jouer s'il avait été confronté aux « affreux ».

Un dernier extrait de cette séance 4 permet d'illustrer un aspect encore plus élaboré de l'usage de la langue des élèves de cette classe :

- | | |
|------|--|
| 216. | M :-- elle en a peur avant de s'endormir / elle en a peur / mai:::s / elle en a peur / mais# |
| 217. | YAZ :-- pourquoi è' va lui raconter une histoire de sorcières si elle a peur des sorcières ? |
| 218. | M :-- donc ça / c'est le problème / le problème c'est qu'elle en a peur / mais sa maman lui dit que / i' y a / i' y a une solution |
| 219. | SAR :-- son chat ! |
| 220. | ÉLEV :-- ton petit chat veille sur toi |
| | (...) |
| 258. | M :-- Zélie ! (...) |
| 259. | CLA :-- ça commence par zi [zi] |
| 260. | M :-- ça commence par [z] / oui |
| 261. | ENZO :-- on peut dire un peu comme s'œufs ![zoef] |

Yazid et Clara sont des élèves du groupe de Très Grands Parleurs. Dans cet exemple, Yazid (217) soumet un raisonnement, jamais évoqué lors des séances précédentes, fondé sur un détail de l'image (la maman de Zélie a dans les mains un album dont l'illustration de la couverture fait apparaître une sorcière). L'enseignante renonce à ouvrir le débat sur le profil moral du personnage de la maman que Yazid considère peut-être comme une « mère indigne » et oriente la question suivante (218.M) vers la solution qu'a trouvée Zélie pour vaincre cette peur. Deux élèves répondent simultanément, à bon escient, en fournissant une réponse d'un point de vue externe

pour l'une (« son chat » ; 219.SAR), en citant le propos du personnage de la maman s'adressant à Zélie (« ton petit chat veille sur toi », 220. ÉLEV) pour l'autre.

Quelques énoncés plus tard, Clara (259) oriente les échanges vers un traitement phonologique du prénom de l'héroïne de l'album, auquel Enzo (élève de TPP) participe activement (261).

L'ambiance générale de cette classe B, l'une des plus difficiles dans lesquelles l'enseignante a exercé, est marquée par l'attitude d'une grande majorité d'enfants semblant chercher un statut particulier, une reconnaissance exclusive d'un pair ou d'un adulte de la classe, intégrant difficilement les contraintes de la forme scolaire notamment lors de moments de regroupement. Les formules de travail en petit groupe sont quasiment les seules qui réunissent les conditions favorables à l'apprentissage ; les moments de regroupement, à vocation « communautaires », sont souvent le théâtre de défis, de dénonciations, d'expressions d'agacements, de fatigue de la part des élèves²⁰². Néanmoins, au cœur de cette impression de foisonnement de mésententes, l'activité langagière des élèves a mis à bien des occasions, le contenu de l'album au travail, nous le développons dans l'analyse du corpus.

C'est donc dans ces conditions authentiques d'enseignement que s'est réalisé le recueil de données de cette étude. Nous pouvons d'ores et déjà reconnaître que si les conditions n'ont pas toujours été confortables, elles ont été rendues possibles et favorables par la participation active de chacune des ATSEMS, ainsi que de tous les parents d'élèves²⁰³. Après la précision des caractéristiques, en certains points bien contrastées, des deux classes dans lesquelles nous avons recueilli les données de cette

²⁰² Ces caractéristiques n'étant pas liées à l'école, au quartier ni aux familles puisque les années suivantes, la question du collectif n'a pas été aussi problématique.

²⁰³ À l'exception des parents de Romuald qui s'investissent avec beaucoup de vigilance dans la correction du strabisme qui affectait leur fils depuis son plus jeune âge et qui n'avaient pas identifié le problème auditif qui expliquait probablement le retard de développement de son langage. La prise en charge pour résorber ce déficit auditif (dû à de nombreuses otites) a commencé au cours du deuxième trimestre de cette première année de scolarité. Ces parents n'ont pas souhaité nous remettre les enregistrements des lectures réalisées par leur fils, estimant que c'était « trop bébé ». Nous regrettons de ne pas être parvenue à les convaincre qu'il avait probablement réussi beaucoup de choses : tourner les pages dans l'ordre, évoquer l'histoire contenue dans l'album, nommer les personnages, leurs actions, exprimer leurs états émotionnels...

étude, nous proposons de justifier comment nous avons procédé à la constitution des groupes de lecture au sein de chacune d'elles.

3.3 La constitution des groupes de lecture

Ce sont notamment les travaux de Florin (1991) qui ont mis en évidence que « bien des enfants ont des difficultés à participer efficacement à la conversation scolaire » (p.39). La situation magistrale - où l'enseignante conduit une activité orale avec le groupe classe entier - favorise ceux qui sont « compétents linguistiquement », qui ont « une bonne culture scolaire²⁰⁴ et une forte personnalité » (p.132). Pour engager des progrès chez les élèves les plus réservés, Florin propose et montre l'efficacité d'une réduction de la taille des « groupes de travail », d'une constitution homogène de ces groupes de travail (pour atténuer la « pression concurrentielle », aménagement de groupes de faibles, moyens et grands parleurs) et d'une priorité accordée à la stimulation des « capacités expressives de l'enfant sur un terrain sémantique plus favorable que le récit : celui des événements, situations, actions, personnages, objets réellement connus et vécus par les enfants » (p.132-133).

Compte tenu de ces résultats de recherche, nous avons constitué des groupes réunissant des élèves ayant des taux proches de participation orale « à la conversation scolaire », en situation de lecture d'album. Ces relevés ont eu lieu lors des lectures d'albums réalisées au cours de la période 1 de l'année scolaire (Septembre - Octobre). Pour ce faire, nous avons, à plusieurs occasions, enregistré avec un seul dictaphone, les lectures d'albums en grand groupe et les échanges langagiers qui les ont prolongées. Ensuite, nous avons répertorié le nombre d'énoncés référant à la lecture - quelle que soit sa longueur - pour chacun des élèves, permettant de ranger ces derniers à l'issue de la période 1, dans un ordre allant de celui ayant produit le plus modeste nombre d'énoncés référant à la lecture à celui en ayant produit le plus²⁰⁵. L'ensemble ainsi constitué est scindé en quatre groupe de 6

²⁰⁴ Florin (*Idem*) entend par ce terme « une certaine expérience des structures de récit » (p. 131) donc « la capacité à repérer le fil conducteur de la discussion à travers une succession d'interventions. » (p.132)

²⁰⁵ Nous n'avons pas pensé à garder ce document, mais il s'agissait de la liste des élèves ; à côté de chaque prénom figurait autant de barres verticales que de participations verbales, inscrites à l'occasion de la réécoute des enregistrements audios de lectures d'albums, réalisées en classe entière à partir de

élèves pour la classe A et de 7 élèves pour la classe B compte-tenu de son effectif plus lourd. En effet, il nous a semblé pertinent d'aménager quatre, et non pas trois groupes de travail, car lors de notre Master nous avons constitué des groupes de 12 élèves (en partageant la classe en deux groupes seulement) et regretté ensuite qu'ils soient si chargés, condamnant certains élèves quasiment au silence. Nous avons alors éprouvé la nécessité de réduire de moitié encore le nombre d'élèves par groupe. Ainsi, chacune des classes de ce corpus se trouve-t-elle organisée en quatre groupes : le groupe de « Tout Petit parleurs » (TPP), de « Petits Parleurs » (PP), de « Grands Parleurs » (GP) et « Très Grands Parleurs » (TGP) qui traduisent, plus que le « niveau de langage », le mode de participation à la conversation scolaire en situation de lecture d'album. Cette organisation par groupe ne garantit nullement une homogénéité entre les membres de chaque groupe, mais correspond plutôt à une tentative de regroupement par « zone de développement proche²⁰⁶ », un repère pour l'enseignant qui conduit les séances. En effet, nous reconnaissons d'une part avec Péroz (2018) qu'au-delà des groupes de « niveau », les élèves partagent des compétences identiques, comme celle de « réemployer des matériaux linguistiques déjà présents dans le contexte conversationnel » (p.20) - notamment les énoncés de pairs, et d'autre part avec Jaubert, Rebière et Boiron (2018) ainsi qu'avec Sanchez-Gil (2014) qu'au sein d'un même groupe de « niveau », les interventions langagières varient entre les élèves tant par leur quantité que par leur nature²⁰⁷. C'est ce que nous

la troisième semaine de scolarité. Après 5 albums, la liste fut organisée en rangeant les prénoms dans l'ordre croissant du nombre d'énoncés, du plus « petit parleur » au plus « grand parleur ». Cette liste nouvellement organisée était partagée en quatre, déterminant alors les 4 groupes : TPP, PP, GP et TGP.

²⁰⁶ Nous avons défini cette notion dans la partie théorique (cf. 3.1).

²⁰⁷ Jaubert *et al.* (2018) montrent, à propos d'une lecture d'album en moyenne section, que le travail langagier est de nature différente pour deux élèves petits parleurs (Alex et Reda) : les interventions langagières de Reda manifestent un travail cognitivo-langagier de « raconter » et d'« exposer » alors que celles d'Alex se situent dans le domaine de travail de « raconter ». Pour sa part, Sanchez-Gil (2014) montre à travers l'analyse d'échanges langagiers au sein de groupes homogènes en petite section à propos de lectures d'album que « le fait d'être un grand ou un petit parleur n'est (...) pas un gage de pertinence et de compréhension de l'histoire » (p.72) : Elève B du groupe de grands parleurs, semble ne pas avoir compris l'implicite du texte, à la différence d'ELEVE. Au sein du groupe de petits parleurs, ILIES « va reconstituer la trame du dénouement de l'histoire » (p.71) alors que certains de ses pairs du même groupe « ne semblent plus se souvenir de la fin de l'histoire » pourtant lue à de nombreuses reprises. Elle prolonge ce travail de recherche dans une thèse (en cours) portant sur l'analyse qualitative et quantitative des productions langagières d'élèves de maternelle (dir. Jaubert M. et Boiron V.).

verrons particulièrement en étudiant les échanges langagiers au sein d'un même groupe (Hypothèse 1 et 2) ainsi que les rappels de récits de deux élèves d'un même groupe (Hypothèse 3).

Nous apportons, à la suite de la présentation de l'organisation de la classe A et de la classe B en quatre groupes de lecture, les deux précisions suivantes :

Pour les élèves, cette organisation en atelier de lecture est désignée par le terme « travail en groupe arcs en ciel » (terme que l'on retrouve à certains endroits du corpus). En effet, l'enseignante pratique à l'époque une répartition en ateliers par groupe fixe d'élèves, portant le nom d'une couleur. Les groupes de lectures étant constitués d'élèves provenant de groupes de diverses couleurs, ils étaient désignés par le terme « travail en groupe arcs en ciel ».

Pour chacune des classes, un élève a déménagé et/ou emménagé en cours d'année. Thiméo (TGP) a quitté la classe A à la fin du premier trimestre, Clémentine est arrivée en début de deuxième trimestre, et fut invitée à rejoindre le groupe dans lequel il y avait une place (TGP), qui ne correspondait pas vraiment à son profil. Sachant qu'elle ne participerait pas à la totalité de l'étude (elle n'était pas là pour le premier album), nous avons fait le choix – discutable - de ne pas surcharger un autre groupe.

Dans la classe B, Éléa est arrivée au deuxième trimestre. Essayant d'éviter de reproduire le même impair que l'année précédente, nous l'avons invitée à rejoindre le groupe correspondant à son profil (PP), et nous en avons profité pour déplacer Lorea que nous avions repérée comme étant plutôt réservée lors des lectures collectives, mais qui s'est révélée véritablement prolixie dès les premières séances en groupe de lecture. Lorea a alors rejoint le groupe des TGP.

Après avoir précisé les caractéristiques du déterminant « Public » (écoles, effectifs et profils des classes) de cette étude, nous proposons d'apporter les précisions nécessaires sur le déterminant « Personnel » : l'enseignante de la classe.

3.4 Présentation de l'enseignante

Nous avons bien sûr envisagé de confier la réalisation du protocole proposé dans cette étude à d'autres enseignants, dans leur propre classe, pour éviter les difficultés liées au statut de praticien-chercheur et réaliser une mise à distance du corpus plus *naturelle* – en effet, « [a]vant toute chose, se pose la *légitimité* de la personne qui participe aux dialogues, procède aux transcriptions des données et les analyse » (Boiron, 2004 : 27). Mais les deux enseignantes intéressées par ce projet ont redouté que le protocole – notamment dans les phases de rappels de récit au domicile des élèves – ne soit difficilement réalisable. Nous nous sommes donc engagée dans la mise en œuvre du protocole établi, au sein des classes dans lesquelles nous exerçons alors. Les caractéristiques de l'enseignante que nous allons préciser ci-après, à la troisième personne du singulier pour œuvrer à une mise à distance suffisante, sont celles de la praticienne que nous sommes aussi.

- Praticienne

L'enseignante des deux classes de cette étude enseigne depuis une vingtaine d'années (Obtention du CAPE²⁰⁸ en 1996 à Montpellier), dont une douzaine d'années en maternelle – les huit dernières années, en classe de PS. Elle est titulaire du CAFIPEMF²⁰⁹ depuis 2009. Lorsqu'elle exerçait en cycle 2 ou 3, elle a toujours accordé une place importante à la littérature dans les activités proposées aux élèves car c'est, selon elle une ressource culturelle qui propose une grande diversité de points de vue sur l'expérience humaine, dont la mise en forme et le contenu peuvent être discutés au sein de la classe, accordant une place particulière à la subjectivité. Lors de son arrivée en maternelle (2004), elle accorde à la lecture d'albums le statut de seul représentant de la littérature en cycle 1. En effet, la pratique de la littérature se limite alors à la lecture d'albums choisis en fonction de l'intérêt, la subtilité, la qualité esthétique qu'elle leur reconnaissait et la lecture d'album était pratiquée dans une perspective de découverte de la littérature, sans que les dimensions de manipulation du livre, de découverte de l'écrit, et des codes iconiques ne soient

²⁰⁸ Certificat d'aptitude au professorat des écoles

²⁰⁹ Certificat d'aptitude à la fonction de maître formateur

explicitement prises en considération. Cette pratique est particulièrement interrogée à partir de son arrivée dans l'Académie de Bordeaux en 2008 à l'occasion d'animations pédagogiques conduites par Véronique Boiron. Elles lui donnent l'occasion de commencer à saisir l'ensemble des enjeux de la lecture d'album : l'ampleur des connaissances culturelles nécessaires à l'élève pour dépasser les obstacles liés à la compréhension, ainsi que l'importance de la pratique du contage et de la lecture de textes sans illustration dans l'enseignement de la littérature de jeunesse. Elles marquent le début d'un changement dans ses pratiques de lecture en classe et ses choix d'albums. Cette prise de conscience progressive concorde avec une affectation fortuite en petite section en 2008, dans un quartier populaire de Bordeaux, soulevant la double question de l'accompagnement des élèves dans leur première année de découverte de la culture scolaire, et de la distance entre cette culture scolaire et la culture familiale. Lors de cette première année de scolarisation, les élèves n'ont pas encore appris à écouter une lecture en silence, ils expriment alors, sans réserve particulière, ce qui les interpelle dans l'album (sa matérialité, les images ou illustrations, les caractères écrits), dans l'oralisation du texte que réalise l'enseignante ou dans le comportement de leurs pairs. La diversité de ces énoncés se révèle être une source d'information sur les questionnements, représentations, sensibilités des élèves et il a alors semblé intéressant d'en faire un point de départ pour que tous les élèves partent à la conquête du livre²¹⁰. Ces questionnements, ainsi que ceux des stagiaires, et plus particulièrement des tutorés, à la formation desquels elle participe, l'amènent à préparer un Master de recherche en Didactique du Français, en 2011-2012, à l'IUFM de Bordeaux²¹¹ (en partenariat avec l'université Montesquieu Bordeaux IV) puis à engager le présent travail de thèse en Novembre 2015.

- Praticienne-chercheur

Sensevy (1998) qualifie la posture de « chercheur-praticien » comme étant constituée de « deux instances qui tentent de s'associer de manière dialogique, dans une

²¹⁰Nous reprenons en partie la formule de Brigaudiot et de Goigoux qui ont intitulé le numéro 18 de *Repères* (1998) : « A la conquête de l'écrit ».

²¹¹ Référence donnée en début de cette partie méthodologique (note de bas de page n°140).

tentative pour dépasser le dilemme empirisme/intellectualisme, et le clivage millénaire entre la contemplation et l'action. » (p.76). Depuis cette première expérience de recherche, nous ne sommes plus seulement enseignante, plus seulement praticienne-réflexive, mais cheminant à la découverte de la culture des « praticiens-chercheurs » dont Albarello (2004) examine le processus : « c'est bien leur insertion dans un terrain social, par l'intermédiaire de leur activité professionnelle (...) qui leur fait prendre conscience des véritables enjeux présents dans ce terrain, qui leur fait écouter le pouls des institutions » (p.20). Néanmoins, « le praticien-chercheur n'accepte pas telle quelle la question qui lui vient du terrain, mais à partir d'elle, opère un réel travail de (re)construction intellectuelle » (p.95). Albarello qualifie « l'attitude épistémologique spécifique » (p.21) dont la première étape indispensable est de « faire l'effort d'abstraction qui permet de faire émerger un phénomène à partir d'éléments factuels » (p.55), puis de bâtir le cadre théorique dont il souligne le « rôle de tiers distanciateur » (p.57) permettant « le recours à des concepts, antérieurement travaillés, construits, affinés » (p.126) pour « faire comprendre l'origine d'un phénomène ou saisir et décrire au mieux les modalités de fonctionnement d'un système » (p.22). Ce processus implique « la capacité d'échanger des informations et des ressources, de collaborer, de critiquer et de tenir compte de l'avis des autres chercheurs. » (p.104).

Nous faisons le choix de faire cette mise au point avant de décrire les pratiques de terrain en matière d'enseignement de la lecture de l'enseignante, de la praticienne que nous sommes, car l'acculturation à la recherche y a certainement contribué.

- Pratiques d'enseignement de la lecture d'album

Comme souvent en maternelle, la lecture d'albums a une place quotidienne dans les deux classes de cette étude. Le moment de lecture quotidien est situé en fin de matinée, au retour de la récréation, au coin regroupement. Il est rituellement introduit par une comptine²¹² qui permet de déterminer quel élève va choisir l'album

²¹² La comptine est inspirée d'un album de Gay M. 1989. *Câline-mi et câline-moi*. Paris : L'école des loisirs. La maîtresse prend en main le paquet d'étiquettes de présences des élèves, faces cachées, et dit la comptine (souvent accompagnée des élèves) en synchronisant chaque syllabe avec une étiquette d'élève. L'étiquette que la maîtresse a en main lorsqu'elle dit la dernière syllabe de la comptine est

du jour parmi les 5 ou 6 sélectionnés par l'enseignante qui les dispose au sol « debout » entrouverts, au pied de sa chaise, face aux élèves. L'élève désigné par la comptine est invité à se placer face à la maîtresse pour bien observer les couvertures des 5 ou 6 albums avant de faire son choix. La lecture magistrale se déroule de façon relativement expressive avec des variations d'intonation, d'intensité, et des pauses, mais sans que la lecture du texte ne soit interrompue par d'autres énoncés magistraux. L'enseignante choisit de présenter les illustrations en même temps que le texte est dévoilé, afin que l'oralisation du texte soit associée à l'image ou l'illustration prévue par l'auteur ou l'illustrateur, en lisant (à l'envers) alors que le livre est ouvert sur ses genoux face aux lecteurs (cf. photo en Annexe XX). Cette modalité de lecture cherche également à favoriser la compréhension d'éléments linguistiques, en y associant des éléments corporels (vocalisations, gestes, etc.) proposant alors une diversité d'entrées perceptives susceptibles d'aider les élèves dans l'accès au sens. C'est ce que François appelle le dialogue intersémiotique : « les sens dialoguent » (1993 : 47), à travers les lectures magistrales, l'enjeu est de chercher à soutenir la complémentarité entre le message iconique et le message linguistique qui a ici pour rôle de « fixer la polysémie de l'image » (*Ibid* : 48). Lors de la lecture, l'enseignante est attentive aux questions, remarques, répétitions que les élèves y insèrent. C'est en s'appuyant sur ces dernières qu'elle introduit la discussion qui prolonge la lecture oralisée. En effet, comme nous l'avons précisé ci-avant (p.151), elle a fait peu à peu le choix de ne pas apprendre aux élèves à écouter la lecture en silence, mais d'être attentive aux éventuels gestes ou mimiques d'élèves, d'écouter les énoncés, les exclamations qui ponctuent la lecture continue de l'album afin d'engager les échanges langagiers à partir de ces réactions, pour les orienter progressivement vers les questions que soulève l'album. C'est le choix de l'élève désigné par la comptine « Attrapi attrapa » qui détermine quel album est lu, et toute question, exclamation ou répétition produite par les élèves est acceptée, comme témoin de l'expression d'une première expérience de lecteur. L'ensemble de ces modalités contribue, selon

celle de l'élève qui choisira l'album du jour : « Attrapi attrapa, attrape-mi attrape-moi ! ». S'il reste du temps après la lecture du premier album, il est prévu de procéder de nouveau à ce « tirage au sort ».

l'enseignante, à légitimer chaque élève comme membre de la communauté de lecteurs d'albums. La configuration quotidienne de la lecture d'album réunissant le groupe classe entier ne permet pas un travail rigoureux sur la compréhension, c'est pourquoi trois fois dans l'année, un album fait l'objet d'une séquence d'enseignement, essentiellement par groupe de 6 ou 7 élèves regroupés par mode de participation à la conversation scolaire²¹³ : TPP, PP, GP, TGP .

Nous proposons d'étendre la description des modalités de l'activité de lecture d'album pratiquée dans ces classes à une description succincte des actions, aménagements, événements liés à l'usage du livre, mis en œuvre afin d'inciter les élèves et leur famille à développer l'expérience du jeune lecteur.

- Aménagement de lieux et de pratiques de lectures

À l'accueil, les albums du moment ainsi que des documentaires (sur les pirates, les animaux, les engins de chantier, les pompiers...) sont visiblement disposés sur les bancs du coin regroupement, incitant les enfants à les lire seuls, à deux ou à trois, avec leur parent ou avec l'enseignante. Lors des moments d'accueil et de « lever de sieste », la pratique de lecture et de relecture est régulièrement proposée à un élève ou à un petit groupe d'élèves, permettant de nouveaux échanges langagiers.

Par ailleurs, d'autres albums fictionnels de la classe, ainsi que des livres réunissant des œuvres d'artistes (peintres, sculpteurs,...), des livres CD (œuvres musicales ou comptines), des livres apportés par les élèves (*Pat Patrouille, la Reine des neiges, Bambi...*), des revues (*Wakou, Pomme d'api...*) garnissent le présentoir et le bac du coin bibliothèque de la classe. Ils sont partiellement renouvelés à chaque période²¹⁴, en fonction des thèmes travaillés, du fond disponible dans la BCD de l'école et des emprunts à la bibliothèque municipale. Sur le mur de ce coin bibliothèque, se trouvent des affiches mettant en scène des personnages de littérature de jeunesse en train de lire, des affiches incitant à la lecture, ainsi que des feuilles A4 plastifiées

²¹³ Nous avons précisé ci-avant en 3.3 à propos de la constitution des groupes, qu'à la suite des travaux de Florin (1991 : 136), nous prenons le parti de nous appuyer sur le mode de « participation à la conversation scolaire » pour qualifier l'appartenance au groupe de TPP, PP, GP ou TGP.

²¹⁴ Une période désigne le temps situé entre deux sessions de vacances scolaires. Il y en a cinq dans l'année.

comportant une mosaïque de dizaines de petites jaquettes d'albums (cf. photo en Annexe XX).

Un prêt de livres hebdomadaire est mis en place, dans la classe, à partir de la rentrée des vacances d'automne (Période 2). Les élèves vont à la BCD de l'école au troisième trimestre, pour découvrir les usages du lieu et y consulter des livres, mais le prêt hebdomadaire continue à se pratiquer dans la classe. Une visite annuelle à la bibliothèque de la commune est organisée en début de deuxième trimestre, chaque enfant y choisit un livre qui alimente le fond de la bibliothèque de la classe et reçoit un fascicule d'inscription (gratuite) à proposer à sa famille.

Des moments de lecture sans illustration sont proposés aux élèves (listes, lettres, poésies, messages, recettes), la pratique de comptines est quotidienne.

Le seul moment de narration fictionnelle non lue pratiqué dans ces classes est celui proposé, en guise de retour au calme, à l'issue de chaque séance de motricité, relatant les événements (de ravitaillement, de confrontation au danger, de détente) vécus par un petit singe imaginaire, avant son endormissement. Ce moment s'apparente à du contage, même s'il n'est pas « au [seul] service de la littérature²¹⁵ ».

Cette partie consacrée à l'enseignante permet de caractériser son expérience professionnelle et de préciser l'ensemble des pratiques qu'elle propose autour du livre et de la littérature, aux élèves et à leur famille : diverses modalités de lecture quotidienne, place pour les livres personnels des enfants dans le coin bibliothèque de la classe, séjours réguliers de livres de l'école au domicile des élèves, incitation à une inscription à la bibliothèque municipale - un ensemble de *pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture d'ouvrages littéraires*, telles qu'elles sont répertoriées dans le ressources d'accompagnement (cf. ci avant 2.2.3) dans la perspective de permettre à chaque élève de *se sentir chez lui dans la lecture*.

Comme nous le disions précédemment (p.152), en nous référant à Albarello (2004), la pratique de terrain, l'observation des comportements des élèves lors de l'activité de

²¹⁵ Dans la partie des « Ressources d'accompagnement » consacrée à *La compréhension des récits de fiction* (cf. ci avant 1.2 p. 15), figure le principe suivant : « dire et lire des histoires sont au service de la littérature et non d'objectifs autres. »

lecture d'albums a peu à peu permis d'identifier l'ensemble des enjeux liés à cette activité. Nos questions de praticienne, l'ensemble des faits observés, mis en perspective avec les apports des travaux de recherches en psychologie, en sociologie en sciences du langage et en didactique que nous avons exposés dans la partie théorique ont été reconfigurés en termes de phénomènes sémiotiques en jeu lors de la situation de lectures d'albums en classe.

3.5 Une approche sémiotique de la lecture d'album




En effet, si, sur le terrain, nous considérons l'importance des énoncés des élèves lors de la lecture d'album comme marqueurs d'un dialogue entre le lecteur et l'album, nous avons pu, grâce aux lectures présentées dans le chapitre 1 (en 3.2.3), étendre cet intérêt à l'ensemble des observables que peut fournir leur activité langagière et situer ces observables en lien avec les systèmes de signes délivrés non seulement par l'album mais aussi par l'enseignant qui en propose la lecture oralisée et par ce qu'en disent les pairs.

En effet, il s'agit d'une part, non seulement de s'intéresser aux interventions langagières verbales des élèves (énoncés verbaux, onomatopées ou bruitages) mais aussi à leurs interventions gestuelles (mimiques, mimes, orientation du regard) et d'autre part, de saisir dans l'interprétation de quels systèmes sémiotiques leur activité langagière est engagée. L'activité de lecture d'album propose en effet trois sources de systèmes de signes :

- ceux de l'album (les travaux de Grossman (1996), Moro et Cheradame (2006), Tauveron (2002), Terwagne et Vanesse (2008), Boiron (2008 ; 2010 ; 2012), Bonnéry et Joigneaux (2015), ont contribué à identifier le double système de signes de l'album, composé d'un texte et d'illustrations ou d'images) ;
- ceux de l'enseignant·e qui en oralise (et parfois en mime) le texte, avant de conduire les échanges langagiers orientés vers la compréhension de l'album ;
- ceux des pairs qui participent aux échanges langagiers par leurs interventions langagières verbales et gestuelles.

À la suite des travaux de Brigaudiot (2000 / 2015), évoqués dans la partie théorique (cf 3.3.2), nous rappelons qu'il y a activité langagière quand l'activité psychique

produit ou interprète un système de signes. Cette activité langagière, manifestant l'engagement du sujet dans la production ou l'interprétation d'un système de signes comporte une partie peu perceptible par l'observateur (attention, écoute), et une partie audible (les interventions langagières verbales) et/ou visible (les interventions langagières paraverbales).

Nous proposons de représenter les interactions enseignant - album - élèves en considérant l'activité langagière visible ou audible : gestes  et énoncés verbaux  et l'activité langagière moins visible (attention, écoute): .

L'interaction est indiquée à dominante unidirectionnelle (\Rightarrow) ou bidirectionnelle (\Leftrightarrow), la flèche pouvant être traduite par « l'activité langagière est initiée, mise en mouvement par²¹⁶... ».

L'identification des modalités de l'activité langagière les plus repérables (intervention langagière verbale ou intervention langagière paraverbale) vont permettre de documenter les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums que nous cherchons à analyser. Même s'ils ne constituent pas des indicateurs, des observables pouvant documenter cette étude, il nous a paru utile de faire figurer ce que l'on peut cerner de l'attention et de l'écoute des acteurs de cette communauté : les élèves et l'enseignant.

Nous le détaillons ci-après dans la partie consacrée au déroulement des séances (cf. 3.6) mais nous pouvons d'ores et déjà préciser que chaque séance de classe est composée d'une phase de lecture oralisée et d'une phase de discussion. Nous proposons de représenter dans la Figure 1 les différentes modalités d'activité langagière des membres de la communauté de lecteurs en interactions lors de la phase de lecture oralisée.

²¹⁶ Nous avons envisagé une flèche bidirectionnelle de part et d'autre de l'album, car son contenu linguistique et iconique est mis au travail, vitalisé par la communauté de lecteurs mais il ne nous semble pas pouvoir dire que « l'activité langagière » de cet album est mise en mouvement par l'élève, les élèves ou par l'enseignante, nous avons donc conservé l'utilisation de la flèche unidirectionnelle.

3.5.1 La phase de lecture oralisée

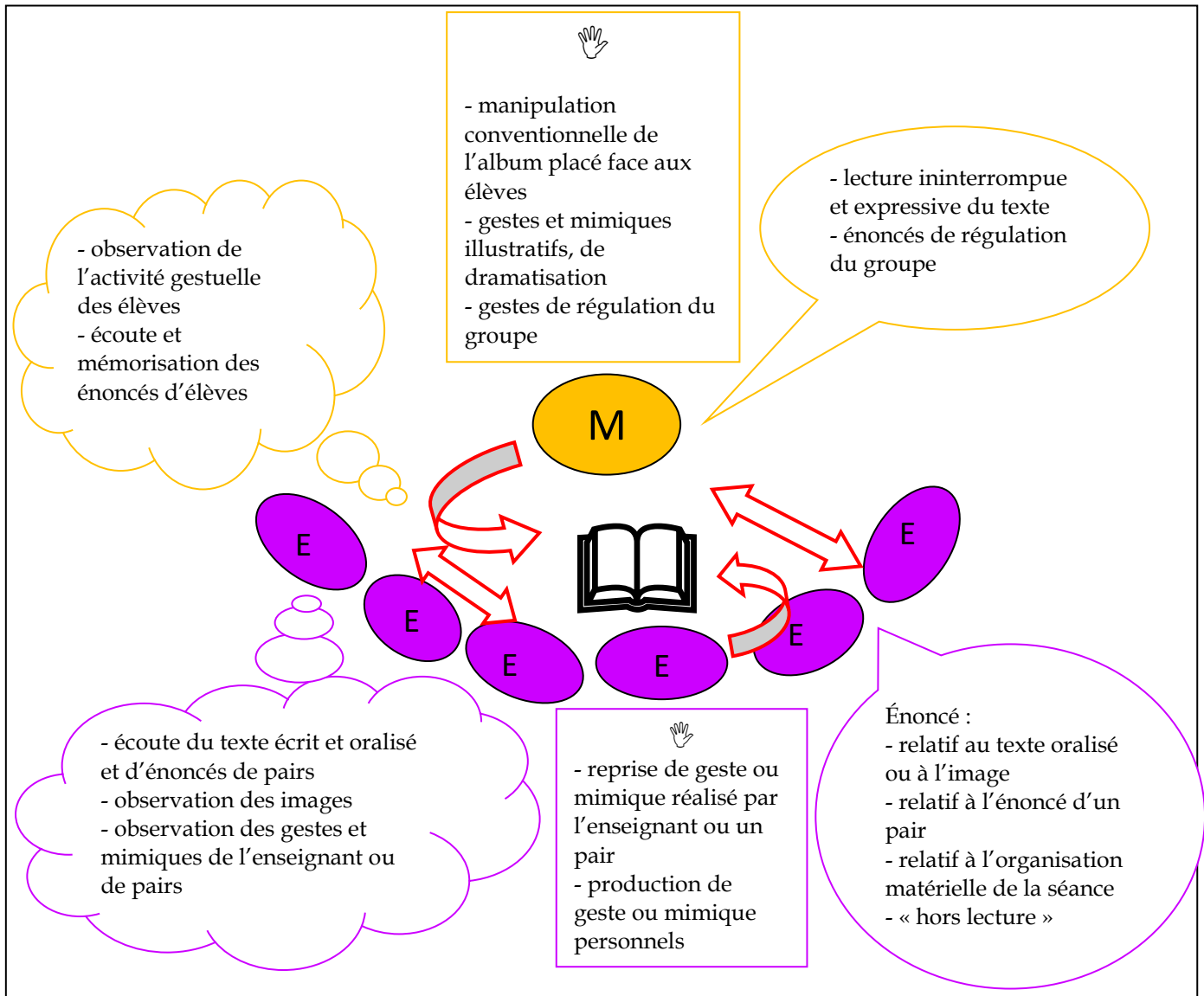


Figure 1 : Activité langagière lors de la phase de lecture oralisée

Pendant cette phase de lecture oralisée, l'activité langagière de l'enseignante se manifeste par ses gestes et ses énoncés prenant en charge la lecture ininterrompue et expressive du texte de l'album, ainsi que d'éventuelles régulations du groupe ; son attention se consacre aux interventions langagières paraverbales et verbales des élèves.

L'intérêt pour l'activité langagière des élèves lors de la phase de lecture oralisée nous amène à considérer que, pendant la lecture ininterrompue de l'album, les signes mettant les élèves en activité viennent soit de l'album, soit de l'enseignante, soit d'un

pair. Mais nous avons constaté une perméabilité entre ces trois sources de signes. En effet, l'intervention langagière d'un élève - manifestant tout ou partie de son activité langagière - peut de surcroît avoir pour origine une combinaison entre un aspect de l'activité d'un pair et un aspect de l'album, par exemple. Cependant, aucune source d'intervention langagière n'est étrangère à l'album, même si elle semble être l'enchaînement de l'énoncé d'un pair (Exemple extrait d'ALA-S1-TPP, Annexe IV) :

165. M :-- oui / alors Zélie / elle / elle a trouvé une solution / (...) et le chat *(dp7)* attaque ! / RaWOOU!
 166. IND :-- RRR ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
 167. ÉMI :--RR ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
 168. ENZO :-- non / c'est / PRRRRRRR ! (*se levant brièvement , les deux poings serrés*)

Si le discours d'Émilie (167) reprend l'énoncé d'Indiya (166) en l'atténuant, c'est parce que cet énoncé fait écho au contenu de l'album. Si Indiya s'était mise soudainement à rugir en faisant mine de sortir ses griffes au moment où la maîtresse faisait l'appel par exemple, c'est plus la stupéfaction qui aurait gagné ses camarades et non pas l'élan de reprendre cet aspect du texte oralisé et cette gestuelle qu'elle propose (166). À l'inverse d'Émilie, c'est dans la surenchère qu'Enzo (168) reprend l'énoncé d'Indiya, il fournit une interprétation plus intense de la scène. L'activité langagière (verbale et paraverbale) de chacun des trois élèves a ici pour source l'album, même si c'est l'énoncé d'un pair qui semble avoir motivé l'intervention d'Émilie et d'Enzo.

Il n'y a donc qu'un éventail restreint de sources simples, des signes à interpréter (un énoncé de l'enseignante hors texte oralisé, une caractéristique de l'organisation matérielle, un énoncé de pair - hors album), toutes les autres sources de l'activité langagière de l'élève, répertoriées ci-avant dans la Figure 1 (page précédente) semblent indissociables de l'album. Nous proposons donc qu'elles soient « de fait » toutes associées à l'album, qui est déjà lui-même une combinaison de sources (texte oralisé et image ou illustration).

Pendant cette phase de lecture oralisée les élèves sont aussi « producteurs de signes » par leurs interventions langagières gestuelles (reprise de geste ou mimique réalisé par l'enseignant ou un pair ; production de geste ou mimique personnel) et par leurs

interventions langagières verbales (énoncé relatif au texte oralisé ou à l'image ; à l'énoncé d'un pair ou à l'organisation matérielle de la séance).

Après avoir caractérisé l'activité langagière réceptive et productive des élèves lors de la phase de lecture oralisée, nous proposons d'aborder maintenant les caractéristiques de cette activité langagière lors de la phase de discussion qui la prolonge.

3.5.2 La phase de discussion

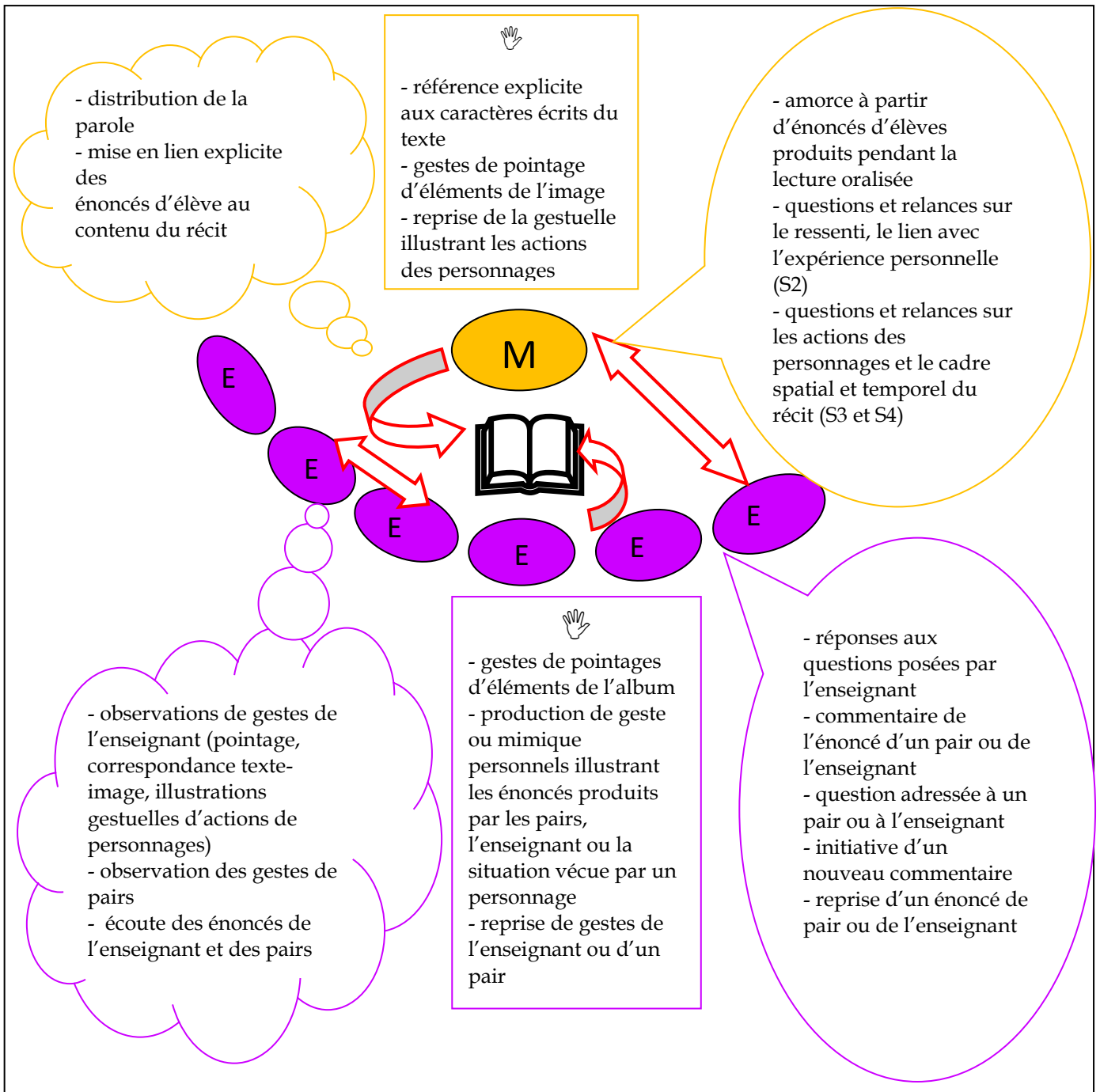


Figure 2 : Activité langagière lors de la phase de discussion

Pendant la phase de discussion, les échanges langagiers oraux ont pour point de départ les énoncés d'élèves relevés par l'enseignante pendant la lecture oralisée (nous précisons cet aspect dans la partie suivante, présentant les séances 3.6). Ensuite, la phase de discussion se prolonge avec des questions et des relances sur le

ressenti des élèves et le contenu de l'album à comprendre, en prenant en compte les éventuelles nouvelles initiatives des élèves (Exemple extrait de BNPOB-S3-PP, Annexe VI) :

- 260.M :-- (dp7) est-ce que / il réclame encore quelque chose ?
261.VIN :-- non ! (en faisant non de la tête)
262.MIR :-- (elle fait non de la tête)
263.M :-- non !
264.VIN :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé) / le chat il a fait tomber le ballon !
(le pointant)
265.M :-- oui / aussi / et on peut observer (pointant les yeux de POB et faisant un geste semi-circulaire avec l'album) que les yeux sont fermés !
266.VIN :-- mais t'as vu / il a fait même tomber ça ! (se levant et pointant le bilboquet)
267.M :-- le bilboquet / oui / c'est le bilboquet / ça (le pointant)
268.VIN :-- et même / il a fait tomber les cubes (les pointant)
269.JUL :-- (elle attrape Vincent par la taille pour qu'il s'assoit)
270.M :-- elle n'y voit rien ! / elle n'y voit rien / tu comprends ?
271.VIN :-- (désormais assis, orientant son index vers les objets tombés par terre sur l'illustration) il a fait même tomber le rond XX
272.M :-- oui / c'était le pot à crayons / et là / quand on observe#
273.JUL :-- (se levant) et aussi l'a fait tomber#
274.M :-- (en faisant un geste de mise à distance) dis-moi de ta place
275.JUL :-- et aussi l'a fait tomber le / le / le#
276.MIR :-- et aussi / le chat il est dans son lit / il est dans son lit / le chat !
277. M :-- (en acquiesçant) SUR le lit !

C'est la question que pose l'enseignante (260) sur le texte lu qui est à l'origine de l'intervention langagière verbale de Vincent (261) et gestuelle de Miriam (262) mais Vincent a l'initiative de s'intéresser à des informations fournies par les illustrations, sur un personnage secondaire (mais très attrayant) de l'histoire : le chat (264.VIN). Dès lors, malgré une première tentative de l'enseignante (265) de réorienter les échanges langagiers vers le personnage principal, c'est l'énoncé de Vincent qui continue à initier ses interventions suivantes (266 ; 268 ; 271) ainsi que celles de Julie (273 ; 275) et de Miriam (276). C'est d'ailleurs Miriam qui réfère à nouveau au personnage de Petit Ours Brun en sélectionnant le lieu d'endormissement du chat : « son » lit, c'est le lit de Petit Ours Brun.

Comme pour la phase de lecture oralisée, nous précisons qu'aucune source d'intervention langagière répertoriée dans la Figure 2 (ci-avant page précédente) n'est étrangère à l'album, même si elle semble être l'enchaînement de l'énoncé d'un pair.

Lors de cette phase de discussion qui prolonge la lecture oralisée, ce qui peut être source d'intervention langagière pour les élèves est un geste de l'enseignant (pointage, correspondance texte/image, illustrations d'actions de personnages), un geste de pair ou un énoncé de pair (questions, réponses, commentaires...) ou de l'enseignant (questions, commentaires, relances, explicitations).

Pendant cette phase, les élèves sont aussi amplement « producteurs de signes » par leurs interventions langagières gestuelles (gestes de pointages d'éléments de l'album, production de geste ou mimique personnel illustrant les énoncés produits les pairs, l'enseignant ou une situation d'un personnage, reprise de gestes d'un pair ou de l'enseignant) et par leurs interventions langagières verbales (réponses aux questions posées par l'enseignant, commentaire de l'énoncé d'un pair ou de l'enseignant, question adressée à un pair ou à l'enseignant, initiative d'un nouveau commentaire, reprise d'un énoncé de pair ou de l'enseignant).

L'attention de l'enseignant se consacre à une distribution aussi équitable que possible de la parole, à une orientation des échanges langagiers vers la compréhension du contenu de l'album.

La troisième modalité de lecture se situe hors de la classe et place l'élève en situation de rappel de faire le récit de l'album à sa famille, de produire un rappel de récit. L'album en question est celui qui a fait l'objet des séances de lecture en classe. C'est donc au cœur des interactions élève - album - auditoire familial (A.F) que nous considérons l'activité langagière lors de cette phase de rappel de récit.

3.5.3 Le rappel de récit

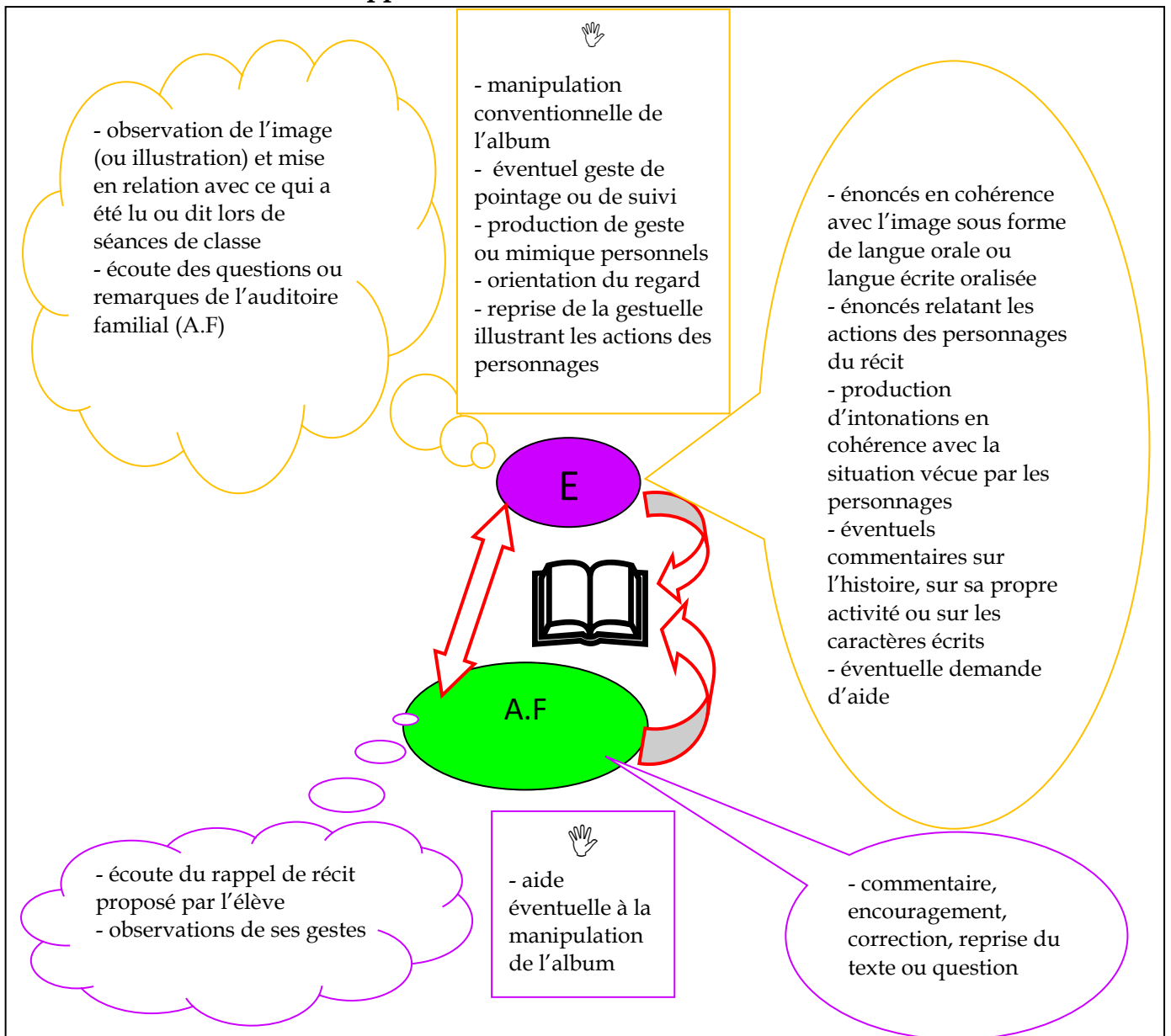


Figure 3: Activité langagière lors de la phase de rappel de récit

Le rappel de récit que l'élève accomplit dans sa famille le met en situation de rendre compte seul de l'histoire que contient l'album. Son activité langagière (verbale et paraverbale) telle que la manipulation autonome de l'album, d'éventuels gestes de pointage, l'oralisation du titre, l'oralisation expressive des actions des personnages, l'oralisation d'éléments du cadre spatial et temporel du récit renseigne sur ce qu'il s'est approprié de ce qui a été collectivement mis en œuvre en classe. De plus,

lorsque l'auditoire pose des questions ou fait des remarques, les réactions du jeune lecteur apportent de nouveaux éléments sur cette appropriation.

Nous proposons un extrait de l'enregistrement vidéo du rappel de récit d'ALA que Maxime (élève du groupe de TGP, classe A, cf. Annexes XVII) fait à ses deux parents :

CL	1. MAX :-- au lit / les affreux ! (<i>de son index, elle pointe chacun des mots puis glisse de gauche à droite sur les caractères écrits du titre</i>)
dpBi	2. MAX :-- les affreux // le Loup / l'Ogre / et la Sorcière ! (<i>de son index, elle pointe chacun des personnages au fur et à mesure qu'elle les nomme</i>)
dpT	3. MAX :-- au lit / les affreux ! (<i>suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits du titre</i>)
dp1d	4. MAX:-- heu / (<i>souriant et regardant son père puis sa mère</i>) c'est l'heure du coucher 5. MAM :-- hum hum (<i>elle acquiesce</i>) 6. MAX :-- (<i>voix plaintive en souriant</i>) j'ai peur ! / des / des / j'ai peur des mon::stres ! / die Zélie 7. MAM :-- qui a peur des monstres ? / c'est qui ? 8. MAX :-- (<i>elle montre Zélie</i>) 9. PAPA :-- c'est qui / là ? 10. MAX :-- c'est Zélie ! 11. MAM :-- d'accord ! 12. MAX :-- heu / lui / je sais pas (<i>pointant Sufi</i>) / heu::
dp2g	13. MAX :-- mon petit chat= / heu / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / dit plusieurs fois Zél= heu/ Sufi / Zélie ! // Zélie / Zélie et Sufi (<i>pointant tour à tour la petite fille puis le chat</i>) 14. MAM :-- hum ! / super !
dp3g	15. MAX :-- le lit (<i>pointant le toit de la maison</i>) / le lit / se met en route (<i>suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits de la phrase</i>) 16. MAM :-- oh !

CL : couverture du livre ; dpBi : double-page de couleur bleue comportant seulement une illustration ; dpT : double page comprenant le titre, le nom de l'auteur, et une illustration, dp1d : partie droite de la double page n°1 ; dp2g : partie gauche de la double page n°2.

Cet extrait d'un rappel de récit de troisième trimestre, produit par une élève du groupe de TGP de la classe A, présente un large éventail du répertoire de ce qu'il est possible d'y relever.

Maxime manipule seule l'album, tourne les pages une à une et dans l'ordre, cite le titre de l'album au moment opportun (1 ; 3). Elle prend l'initiative de désigner des personnages dessinés (2 ; 11), elle fournit des éléments pertinents sur la cadre spatio-temporel du récit (4 ; 15) et cite des propos de personnage (6). Ces éléments-ci sont

d'ailleurs des reprises exactes du texte de l'album, ponctuées de quelques hésitations (4 ; 9. MAX: « heu ») ou répétitions (6. MAX « j'ai peur des / des / j'ai peur des mon::stres », 15. MAX « le lit / le lit se met en route »).

Dans le domaine de la familiarisation avec l'écrit : Maxime réalise des gestes de pointage des mots, puis de suivi du doigt des caractères écrits, de gauche à droite (1 ; 3 ; 11). Certains de ses énoncés ont une structure de langage écrit lorsqu'elle marque une rupture entre le récit et le discours, ajoutant une incise avec inversion du sujet et du verbe (« j'ai peur des monstres / dit Zélie »), ou en proposant une phrase sans reprise pronominale du sujet (« le lit se met en route »).

L'auditoire familial composé de ses deux parents est très attentif, s'autorisant à vérifier un élément de compréhension (5.MAM), ne se satisfaisant pas d'une réponse gestuelle (7.PAPA), ce qui rappelle la pratique de « lecture indiciaire » caractérisée par Bonnéry (2012) dans la diversité des pratiques familiales. Cet auditoire produit aussi des commentaires encourageants (10.MAM) et fait, à son tour, preuve d'une *responsivité active* (Bakhtine, 1979/1984) en exclamant son étonnement (12.MAM).

Cette partie, présentant une approche sémiotique de l'activité de lectures d'album a permis d'exposer en quoi les faits initialement repérés dans le cadre de notre pratique d'enseignante (les énoncés d'élèves de petite section lors de la lecture d'album) ne représentaient qu'une partie de l'ensemble des phénomènes en jeu lors de cette activité. Ce sont principalement les travaux de recherche auxquels nous nous référons dans la partie théorique²¹⁷ qui nous ont permis de considérer ces énoncés comme l'aspect audible de l'activité langagière, d'étendre notre intérêt à l'aspect paraverbal de l'activité langagière (les gestes, mimiques) et de considérer son aspect peu perceptible (l'écoute et l'attention).

S'intéresser à ces trois aspects de l'activité langagière nous amène d'une part à répertorier, comme nous l'avons fait dans les figures 1, 2 et 3, l'ensemble des signes

²¹⁷ En psychologie (Brossard, 1999, 2001), en sociologie (Bonnéry et Joigneaux, 2015), en anthropologie (Petit, 2014), en sciences du langage (Brigaudiot, 1998, 2000, Jaubert, 2007, Boiron, 2008, 2010, 2012), en psycholinguistique (Bronckart, 1996, 2007, François, 1993, 2003), les travaux de psychologie sur la période pré-linguistique (Moro et Rodriguez, 2005) puis de scolarisation (Moro et Cheradame, 2006) et didactique de la littérature (Tauveron, 1999, 2002, Terwagne et Vanesse, 2008).

(oraux, iconiques, gestuels et scripturaux) en jeu lors des situations de lecture oralisée, de discussion et de rappel de récit. D'autre part, ce que nous pourrions saisir de l'activité langagière des élèves dans les transcriptions de séances et de rappels de récit contribuera à nous renseigner sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums en PS.

Nous proposons maintenant d'aborder en détail les séances proposées mises en œuvre dans chacune des deux classes, dans le cadre de cette étude.

3.6 Les séances

À l'école primaire, d'une façon générale, l'enseignement s'organise en séquences d'apprentissage. Chaque séquence est constituée d'un ensemble de séances, et chaque séance tend à contribuer spécifiquement à la construction d'apprentissages en jeu dans cette séquence. La dernière séance d'une séquence vise l'évaluation de l'acquisition des apprentissages visés. En tant qu'enseignante, notre objectif est d'amener les élèves à la compréhension des albums fictionnels proposés (le réseau des personnages, leurs états mentaux, les événements, l'implicite, le cadre spatio-temporel). Nous avons initialement²¹⁸ fait le choix, pour l'évaluation, d'un dispositif de relation duelle enseignant-élève. Ce dispositif proposait l'image d'une scène de l'album, située au milieu de celui-ci. La scène représentée sur la quatrième double-page (*dp4*) avait été choisie parce qu'elle constituait une pause dans le déroulement du récit, avant et après laquelle deux situations de complications se déroulent. L'élève était invité à verbaliser ce qui se passait sur ladite scène puis ce qui s'était passé avant, et ce qui allait se passer après. Mais la situation semblait avoir un caractère saugrenu pour les élèves, qui après avoir vécu plusieurs séances collectives de lecture et discussion, abordaient avec une retenue teintée d'interrogation cette situation duelle avec leur maîtresse. Le choix a alors été fait, dans le cadre de la recherche entreprise, de proposer à l'élève de « faire le récit » de l'album, de « raconter cette histoire » à quelqu'un qui ne l'avait jamais lue et avec qui il pourrait *a priori* être en confiance : sa famille. Nous avons demandé aux familles de filmer ou

²¹⁸ Lors de l'élaboration de la méthodologie de notre Master de recherche (2012), qui portait sur un seul album, *Bonne nuit, Petit Ours Brun !*

tout au moins d'enregistrer cette étape afin que ce moment puisse être vu et/ou écouté et retranscrit à des fins d'analyse pour notre recherche. Cette sixième séance prit donc la forme de 24 (classe A) puis 28 (classe B) séances individuelles, au domicile de chaque élève, en notre absence, pour chacune des trois séquences dans le courant des mois de novembre, mars puis juin.

La séquence consacrée à chacun de ces trois albums fictionnels fait l'objet de six séances :

- les trois premières séances ont lieu en groupe de 6 ou 7 élèves ayant un niveau de participation à la conversation scolaire assez proche, c'est-à-dire en groupes « arc en ciel », en atelier de lecture, dans le coin-regroupement aménagé pour l'occasion. Chacune de ces trois séances a lieu au cours d'une même matinée pour chaque groupe : un groupe de lecture est avec l'enseignante, un autre groupe participe à un atelier semi-dirigé avec l'ATSEM et les deux autres sont en autonomie avec une tâche à réaliser. Une rotation prévoit un changement toutes les 20 minutes en moyenne (cf. exemple en Annexe XXI) ;
- la quatrième séance a lieu dans la classe, au coin regroupement, avec le groupe classe dans son ensemble ;
- la cinquième étape de la séquence est une lecture individuelle pour chaque élève²¹⁹, lorsqu'un moment se présente dans la journée de classe.

Les quatre premières séances sont espacées de deux jours²²⁰, donc réparties sur une semaine, la cinquième étape n'est pas placée au même moment pour chaque élève,

²¹⁹ Dans notre mémoire de Master, la cinquième séance avait la même forme que la quatrième : lecture de l'album en groupe classe, avec une phase de lecture oralisée et une phase de discussion. Mais les transcriptions ont révélé qu'une cinquième lecture d'un même album dans le même contexte que la quatrième séance (groupe classe) ne suscitait pas l'attention attendue pour entendre une dernière fois l'ensemble du texte, avant le rappel de récit. Cette cinquième lecture en groupe classe suscitait plutôt une certaine effervescence, comme si pour donner de l'intérêt à un événement déjà vécu (lire l'album en groupe classe) les élèves mettaient de l'intensité dans la reprise de certaines répliques (comme « bois ça et dors ! » ou « des bisous ? tu en as déjà eu plein ! »), s'en amusant et s'observant mutuellement, moins disponibles à une attention à la mise en mot des événements de l'album. La formule de relire l'album avec chaque élève le jour où il fait le rappel de récit à sa famille nous a donc semblé être une formule plus adaptée à une qualité d'attention de l'élève pour l'ensemble de l'album.

²²⁰ Nous avons fait le choix d'espacer ces quatre séances de deux jours ouvrés pour préserver les élèves d'une impression de répétition à l'identique. Exemple : Lundi/Mercredi/Vendredi/Lundi ou Mardi/Jeudi/Lundi/Mercredi.

puisque c'est le jour où il emportera l'album à son domicile que nous aménageons un moment dans la journée de classe où nous le lui relisons. Nous proposons de représenter le déroulement de la séquence dans le tableau suivant :

		Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Relecture individuelle	Rappel de récit
		Jour J	J+2	J+4	J+6	J+6 et au- delà ²²¹	J+6 et au-delà
Classe	Groupe de lecture (6 ou 7 élèves)	X	X	X			
	Groupe classe				X		
	Situation duelle (M-E)					X	
Domicile de l'élève							X

Tableau 2 : Modalités des différentes phases de la séquence

Ces séquences ont respectivement lieu en novembre pour *Au revoir !*, en mars pour *Bonne Nuit Petit Ours Brun !* et en juin pour *Au lit, les affreux !* À l'issue de la semaine au cours de laquelle se sont déroulées les cinq séances de classe, commence une rotation de l'album (disponible en 5 exemplaires) dans les familles. Lorsqu'il a fait le récit de l'album à sa famille, l'élève colle, sur une liste affichée à proximité du tableau de la classe, la jaquette réduite de la couverture dudit album à côté de son prénom (cf. exemple en Annexe XX).

Cette présentation de l'organisation générale de la séquence étant faite, nous proposons le contenu plus détaillé des séances. Nous avons évoqué ci-avant (cf 3.4) les modalités de lecture d'album mises en œuvre dans le cadre des quatre séances de classe : une phase de lecture oralisée continue, album ouvert face aux élèves, phase au cours de laquelle nous sommes attentive aux éventuels gestes ou mimiques d'élèves, à leurs énoncés, exclamations. Cette phase de lecture oralisée est, prolongée par une phase de discussion au cours de laquelle les échanges langagiers sont engagés à partir des réactions d'élèves relevées pendant la lecture oralisée. Nous

²²¹ Avec 5 albums en rotation quotidienne, l'ensemble des élèves peut réaliser le rappel de récit en 5 ou 6 jours ouvrés.

désignons les deux phases de chaque séance de lecture d'album par les termes « lecture oralisée » et « discussion », tout en précisant que ces deux phases relèvent, selon nous, de la lecture. La première phase correspond à une oralisation du texte de l'album et la deuxième, à des échanges langagiers à propos de l'album.

Les séquences proposées dans la classe A et dans la classe B sont identiques dans leur structure et dans leur contenu, mais l'une des modalités a évolué : celle du temps consacré à la phase de lecture oralisée, plus long dans la classe B. En effet, après le visionnage des vidéos du recueil de la première année (2015-2016), et la prise de connaissance progressive de l'ensemble des signes en jeu dans l'activité de lecture d'album, nous avons pris conscience de l'importance de prendre davantage son temps lors de la phase de lecture de l'album - tant pour oraliser le texte que pour l'illustrer gestuellement, mais aussi pour observer les attitudes des élèves et retenir davantage les énoncés, exclamations ou gestes qu'ils produisent lors de la phase de lecture oralisée - puisqu'ils constituent l'essentiel des points de départ des échanges langagiers de la phase de discussion. Néanmoins, l'orientation que nous entendons donner à ces échanges langagiers n'est pas la même pour chacune des séances.

3.6.1 Séance 1 ou séance de découverte

Pour la première séance en groupe de 6 ou 7 élèves, nous procédons à une lecture oralisée, puis la prolonge par une discussion initiée essentiellement par les énoncés - mais aussi les gestes ou mimiques - produits (et repérés puis retenus par l'enseignante) par les élèves lors de la lecture. Comme nous l'avons exposé dans la Figure 1. (ci-avant, en 3.5), les élèves, dont nous cherchons à identifier les signes de *responsivité active*, peuvent s'exprimer sur un élément de l'illustration, un élément du texte, une intonation ou un geste de l'enseignante ou d'un pair en reprenant en écho, posant une question, s'adressant au personnage de l'histoire, en écarquillant les yeux ou faisant un geste d'effroi... Ce sera l'objet des premiers échanges langagiers sur l'album. Ce passage d'ALA-S1-TPP (Annexes II) montre un extrait de la phase de lecture oralisée (29.M à 39.IND) suivi d'un extrait de la phase de discussion (126 à 143), revenant sur l'extrait de la phase de lecture oralisée correspondant :

29. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat !
(avec les yeux mi-clos et un visage relativement impassible)
30. IND :-- (elle rit et se tourne vers Enzo)
31. ENZO :-- i' pleure ! / i' pleure !
32. M :-- (dp5g) Zélie chante
33. ENZO :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé) une sor/cière !
34. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) y' a
quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (en orientant son
index vers sa gauche)
35. ENZO :-- i'y a une sorcière !
36. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière (suivant du doigt de gauche à droite les caractères
écrits)
37. ENZO :-- oh ! (joignant ses mains sous son menton) / l'a m'a fait peur !
38. THI :-- (il sourit)
39. IND :-- (en souriant) ça fait peur / la sorcière !

Une partie des cinq élèves présents de ce groupe de TPP intervient strictement gestuellement, c'est le cas pour Thibault (38) ou Indiya (30) qui fait ensuite partie, avec Enzo, des élèves qui interviennent verbalement (31, 33, 35 et 37. ENZO), fournissant ainsi des énoncés qui alimentent la phase de discussion qui suit :

126. M :-- oui / voilà ! / et ici (dp4) / lorsque j'ai / lu (en posant son index au début de la ligne
correspondant) / miaou / fait le chat // quelqu'un a dit que le chat / pleure (ton attristé) / est-ce
qu'i' pleure / là le chat ? (approchant de chaque élève avec un geste semi-circulaire, l'album ouvert
à la dp4)
127. THI :-- (il rit)
128. M :-- il pleure ?
129. THI :-- (il fait non de la tête)
130. ENZO :-- (il sourit et hausse légèrement les épaules comme s'il était indécis)
131. IND :-- (en orientant son index vers l'image) non / i' a les joues rouges
132. M :-- (en acquiesçant) il a les joues rouges / c'est vrai ! / c'est bien Indiya / t'as bien
observé !
133. ENZO :-- (se levant brièvement) il a les joues rouges pa'ce que / pa'ce que il est triste
134. M :-- il est triste ? / ou il a l'air content ?
135. THI :-- (il sourit)
136. ENZO :-- il est triste pa'ce que quand il a pleuré / ça fait les joues rouges (dessinant le
chemin d'une larme sur sa joue)
- (...)
139. M :-- (...) c'est vrai que quand on a les joues rouges / parfois / c'est parce qu'on a pleuré /
mais aussi parfois / c'est parce qu'on est content ! / est-ce que / Éléa il a l'air triste le chat ?
140. ÉLÉA :-- (elle fait non de la tête)
141. THI :-- (il regarde Éléa, puis sourit)
142. M :-- non / il a pas l'air triste ! regarde ! (à Enzo, pointant le museau du chat sur l'image et
souriant) il a un p'tit sourire !
143. ENZO :-- (il observe et sourit) / et moi / quand / quand je p'eure trop fort / et j'ai les joues trop
rouges (dessinant de ses index un chemin de larmes sur chacune de ses joues)

L'enseignante met en discussion l'énoncé d'Enzo (30), recueillant l'avis gestuel de Thibault (129) et d'Éléa (140), alors qu'Indiya argumente que le chat n'a pas de larmes mais les joues rouges (131.IND). C'est ce signe iconique qu'Enzo a interprété comme étant synonyme de pleurs (ENZO. 143), alors l'enseignante, après le recueil collectif de l'avis des pairs, incite Enzo à associer ce signe à une autre indice, « un petit sourire » (142.M) afin qu'il écarte l'hypothèse des pleurs.

Deux jours plus tard, une nouvelle séance de lecture du même album est organisée, par groupe.

3.6.2 Séance 2 ou séance du «personnel »

La deuxième séance, également en groupe de 6 ou 7 élèves, commence comme la première, mais après que les énoncés produits par les élèves lors de la lecture ont été mis en discussion, celle-ci est prolongée par des questions portant sur les éléments « affectivo-identitaires²²²» relatifs aux situations exposées dans l'album. Ces questions portent sur le lien avec l'expérience personnelle, mais aussi sur ce que l'élève a ressenti, sur ce qui lui plaît, lui déplaît, lui fait peur, le fait rire... Ce passage de *BNPOB - S2 - PP* (cf. Annexe VI) est un extrait de la phase de discussion où les élèves sont incités à faire le lien entre un aspect de l'album et leur réalité personnelle :

93. NORA :-- il a un bébé lit ! / il a un bébé lit
 94. M :-- oui / il a un lit de bébé / avec des / barreaux (*faisant glisser son index le long des barreaux sur l'illustration*) / il est petit encore / hein ? / Petit Ours Brun ! / il a un lit de bébé !
 95. SAR :-- mais il a= / il est grand !
 96. M :-- **Mossa** / est-ce que toi / ton lit / il est comme ça ? / (*pointant celui de POB*) ou c'est le lit de May (*sa petite sœur*) qui est comme ça ?
 97. MOS :-- bein non ! / ses chaussons ! (*en les pointant*)
 98. M :-- oui / là / il y a les chaussons (*en les pointant*) / mais le lit / là (*en le pointant*)
 99. **MOS** :-- le lit ?
 100. M :-- est-ce que **Mossa** / tu as le même lit ? / ou ton lit / il a plus [ply] de barreaux / toi ?
 101. **MOS** :-- oui / il a p'u de barreau (*pointant rapidement celui de POB*)
 102. M :-- ah / toi t'as un lit de grand !
 103. **MOS** :-- oui
 104. VIN :-- mais moi j'ai X
 105. M :-- et le lit de May / ta petite sœur / il est comme ça / il a des barreaux / le lit de May ?
 106. **MOS** :-- lui / il a / il a / bé / il a lit de barreaux (*pointant le lit*)
 107. M :-- il a un lit avec des barreaux

²²² Terme emprunté à Tauveron, C. (2002 :15) *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, non défini dans ce livre, mais une explication, en est donnée par Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005 : 91) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Universités : « va et vient entre l'exploration du texte et l'ancrage dans l'affectif et dans l'imaginaire ».

La remarque de Nora (93) s'intéresse à une caractéristique du lit de POB (la présence de barreaux) qui pourrait donner un indice sur son âge, mais Sarah (95) interroge la contradiction entre l'âge qu'elle lui attribue et l'association qu'exprime la maîtresse (94.M) « lit à barreaux – lit de bébé ». L'enseignante (96) tente alors de mettre en discussion ces avis différents en proposant à Mossa de rapporter l'usage ou l'observation de lit d'enfant qu'il peut faire chez lui. En pointant le lit sur l'illustration, l'index de l'enseignante est vraisemblablement proche des chaussons, comme le fait remarquer Mossa (97), après avoir davantage précisé son geste (98.M) elle renouvelle la question (100.M), ce qui amène Mossa à caractériser son lit (101) et Vincent, probablement à caractériser le sien (104). Malgré une relance sur les caractéristiques du lit de sa petite sœur, (105.M), Mossa ne donne pas d'information à ce sujet, mais exprime la distinction entre son lit et celui du personnage de l'album (106).

Cet autre extrait de la même séance (221.M à 235.MIR) illustre l'avis, le ressenti de plusieurs élèves sur un certain passage de l'album :

221. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien / ou que tu n'aimes pas hein ! / tu nous dis ?
 222.NORA :-- j'aime bien la maman qui s'fâche !
 223.M :-- oh ! (*comme si quelque chose de grave allait se produire*)
 224.BAS :-- (*il porte sa main contre sa bouche comme si quelque chose de grave allait se produire*)
 225.M :-- Nora / elle aime bien quand la maman se fâche ! / c'est quand i' demande quoi / déjà ?
 (*elle rouvre l'album*)
 226.NORA :-- BOIS ! /et DORS ! (*en souriant*)
 227.MIR :-- moi / j'aime pas la maman se fâche (*posant sa main sur son buste*)
 228.VIN :-- de l'eau !
 229.SAR :-- à boire ! / i'veut à boire !
 230.NORA :-- BOIS ! / et DORS ! (*en souriant*)
 231.M :-- ah oui ! / et il réclame / (*ton plaintif*) à boire ! / à boire ! (*en cherchant la dp5F*)
 232.MIR :-- (*air contrarié, bras croisés*) mais la maman / elle se fâche pas !
 233.MOS :-- (*il se lève pour soulever le volet porte de la dp5F*)
 234.M :-- attends ! / la maman / elle est là (*en l'aidant à soulever le volet porte*) / toi (*à Miriam*) / tu préfères quand elle se fâche pas / je montrerai
 235. MIR :-- non / veux pas maman#

Si Nora (222) apprécie le moment où la colère de Maman Ours est la plus intense, ce n'est pas le cas de Miriam (227 ; 232 ; 235) qui semble même redouter ce passage. L'épisode évoqué par Nora permet à la communauté de chercher à se remémorer quel est le motif de cette colère (225.M), il donne l'occasion à Nora de rejouer ce

passage (226 ; 230) et à plusieurs élèves de rappeler ce motif à leur manière (228.VIN, 229.SAR).

Cette séance 2 a pour principe de favoriser l'expression des points de vue personnels et les possibilités de liens avec l'expérience de chacun, de les donner à connaître à tous les membres du groupe de lecture, dans une perspective de construction collective de significations. La séance 3, proposée deux jours plus tard, œuvre aussi à cette construction mais a pour principe d'explicitier ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension.

3.6.3 Séance 3 ou séance « d'explicitation »

La troisième séance, encore en groupe de 6 ou 7 élèves, commence comme les deux précédentes par une lecture oralisée magistrale prolongée par une discussion initiée par les énoncés produits par les élèves lors de la lecture. La discussion est alors prolongée par des questions portant sur des éléments qui peuvent représenter un obstacle cognitif ou culturel à la compréhension. Nous proposons ces qualifications d'obstacles à la suite de Tauveron (2002 : 24-26) qui distingue les « problèmes d'ordre » ou « risques » cognitifs, des culturels. Dans la catégorie des « problèmes d'ordre cognitifs », elle signale la fréquence de certains d'entre eux, dont nous retenons, compte tenu des albums de notre corpus²²³, les suivants :

- le changement de désignation du personnage (pronoms et périphrases) est considéré par le lecteur comme apparition d'un nouveau personnage ;
- si la nomination du personnage est retardée, les informations données sur lui antérieurement à celle-ci ne sont pas mémorisées ;
- un grand nombre de personnages autour du personnage principal rend difficile leur mémorisation et l'identification des liens entre eux ;
- la présentation discontinue au fil du texte des informations concernant le personnage principal représente une difficulté pour accomplir une synthèse de ces informations ;
- le but et la quête principale d'un personnage peut être distincte de son but et de sa quête secondaire.

²²³ Tauveron situe ces propositions de la GS au CM, notre étude concerne des élèves de PS.

Dans la catégorie des « problèmes d'ordre culturels », elle alerte sur le fait que « [l]es récits les plus lisibles sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de « lieux communs culturels (stéréotypes de personnages, symboles courants, canons du genre...) qu'on suppose partagés » (p.25) alors qu'ils sont à construire en classe, il « sont à travailler comme fondements de la connivence culturelle » (Idem : 66). Ils concernent les connaissances du monde nécessaires pour comprendre l'histoire : l'identification des actions du personnage, du cadre spatio-temporel dans lequel elles se déroulent, la compréhension du lexique, l'explicitation des blancs du texte ou la plausibilité des interprétations. Les difficultés se multiplient lorsque « les problèmes de compréhension [sont] programmés délibérément par le texte » (p.26), comme ce semble être le cas pour l'album *ALA* dont l'histoire se déroule dans « un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables » (Ibid » : 29).

Pour justifier du recours au terme d' « obstacle » et non pas de « difficultés » ou de « risque », nous soulignons à la suite de Lhoste²²⁴ (2017) « la positivité de l'obstacle » (p.96), sa fonction d' « outil nécessaire au sujet pour penser » (p.97) qui renseigne sur les « résistances au processus d'appropriation de savoirs » (*Idem*).

Même si nous distinguons les obstacles cognitifs et culturels en jeu dans l'activité de lecture d'albums, nous reconnaissons « le caractère polymorphe de l'obstacle, qui est toujours protéiforme, au croisement entre les dimensions psychologique, sociologique, épistémologique et cognitive » (p.97). Ce polymorphisme annonce l'ampleur de l'entreprise scolaire de réorganisation des savoirs.

Les trois passages suivants, extraits d'AR - S3 - TGP (cf. Annexe VIII) donnent des exemples de ce sur quoi peuvent porter les explicitations : les caractéristiques de l'environnement spatial, le réseau des personnages, la signification d'un geste de personnage.

²²⁴ L'auteur se réfère essentiellement aux travaux de Bachelard (1934), Fabre (1995, 2001, 2013), Astolfi et Peterfalvi (1993, 1997).

184. M :-- (dp9) tu vois une porte ?
 185. **MAX** :-- ici ! (*en orientant son index vers la porte sur l'image*)
 186. M :-- je demande à Yasmina (*reculant l'album pour le mettre hors d'atteinte de Maxime*)
 187. **YAS** :-- (*se levant, souriant et pointant sur l'image, la porte et sa poignée*) ici
 188. M :-- elle est là / la porte !
 189. **YAS** :-- oui elle est là ! (*elle retourne s'asseoir*)
 190. M :-- est-ce qu'elle est ouverte ou est-ce qu'elle est fermée / Yasmina ?
 191. **MAX** :-- elle est / ouverte !
 192. **YAS** :-- elle est pas fermée
 193. **MAX** :-- elle est ouverte !
 194. **GON** :-- un peu ouverte !
 195. M :-- regarde ! (*pointant l'ouverture de la porte, sur l'image*) / un p'tit peu ouverte / Yasmina ! (...)

Les images de cet album, comme nous l'avons vu ci-avant (cf. partie 1.4) représentent souvent partiellement les éléments du cadre spatial, pouvant induire la nécessité de clarifier ce qui est représenté. C'est par exemple le cas de la porte, partiellement dessinée sur l'image de la dp9, que l'enseignante (184 ; 186) demande à Yasmina (187 ; 189) de venir pointer pour s'assurer qu'elle et ses pairs identifient cette forme rectangulaire. Une fois que la porte est identifiée, le questionnement s'engage vers un autre indice (190.M) que fournit l'image, trois élèves orientent alors leur observation et leur intervention langagière sur la question de l'ouverture de la porte (191.MAX, 192. YAS, 193.MAX, 194.GON), l'enseignante clôt l'épisode en réinterpellant nominativement Yasmina, en pointant et verbalisant les indices importants de l'image.

Le texte de l'album précisant rapidement qui va partir (« quand Bon-Papa s'en va... », parfois entendu comme « Papa ») et proposant ensuite une formulette qui retient beaucoup l'attention des élèves (« Pique, pique la moustache ! »), l'enseignante (195.M) propose que le groupe s'intéresse à cette question :

195. M :-- (...) et qui va sortir par la porte ?
 196. **MAX** :-- Bon-Papa
 197. **FÉL** :-- Mamie !
 198. M :-- ah ! / Mamie ? / i'y a une mamie ? (*pointant les personnages sur l'image*)
 199. **MAX** :-- c'est Bon-Papa et le petit garçon
 200. M :-- on a dit que c'était qui / lui ? (*pointant Bon-Papa sur l'image*)
 201. **GON** :-- Papy
 202. **MAX** :-- Bon-Papa !
 203. M :-- alors / on peut dire Papy / ou on peut dire / (*avec un index en position de mise en garde*)
 BON-Papa / lui (*en mettant la main à plat sur l'album*) / il dit Bon-Papa
 204. **GON** :-- Bon-Papa

Si Maxime (196 ; 202) désigne le personnage qui va effectivement passer cette porte, Félix (197) réfère à un personnage de l'album de la page précédente, qui pourrait être associé à Bon-Papa (la mamie) mais qui n'est pas présent dans cette scène, comme le met en évidence une récapitulation rapide des personnages présents (200.M). Gontran (201) propose une autre désignation, adéquate, pour « Bon Papa » et après l'explicitation de l'enseignante (203), reprend la désignation de l'album (204.GON). La suite des échanges langagiers met en discussion la signification de signes de la main que font deux personnages :

207.M :-- (...) Yasmina / tu as vu pourquoi la main de la maman= pourquoi elle est comme ça ? / la main de la maman (*la pointant sur l'image*)
 208.GON :-- pour dire au r'voir ! (*agitant vivement la main*)
 209.YAS :-- pa'ce que / au r'voir (*en souriant et agitant vivement la main*)
 210.M :-- pour dire au r'voir ! / et qu'est-ce qu'elle fait l'autre main du p'tit garçon ? (*la pointant sur l'image*)
 211.GON :-- elle fait au r'voir (*agitant vivement la main*)
 212.M :-- alors / celle-là / elle dit au r'voir / mais celle-là ! / qu'est-ce qu'elle fait ? (*les pointant tour à tour*)
 213.MAX :-- elle dit / NON ! (*fronçant les sourcils*)
 214.ROM :-- (*il reproduit le geste de Lou, pointant et orientant son index face à lui*)
 215.M :-- (*en souriant*) ah ! non ! / j'crois pas qu'elle se fâche ! / mais peut-être ! / mais moi j'ai l'impression (*faisant un geste de prudence, main à plat*) / peut-être qu'i' dit non ! / hein ! (*avec son index en position de mise en garde*) / mais j'ai l'impression qu'i' montre (*orientant son index face à elle*) / qu'il montre son Bon-Papa qui est dans le jardin (*elle libère sa deuxième main pour faire un geste d'au revoir*) / et i'lui dit / au r'voir ! / j'ai l'impression qu'il le montre / avec son index !

Concernant la main ouverte de la maman (207.M), Gontran (208) et Yasmina (209) apportent verbalement et gestuellement la réponse adaptée, alors que le geste de Lou (210.M) prête à confusion puisqu'un index peut aussi bien indiquer un objet, une direction, qu'une négation (213.MAX). Avec précaution et bien des formules de modalisation, l'enseignante propose son interprétation (215).

Cette séance 3 a pour objectif d'explicitier ce qui peut faire obstacle à la construction de la compréhension du récit. Identifier les obstacles inhérents à l'album et les malentendus iconiques, lexicaux, culturels, encyclopédiques ou cognitifs survenant dans les échanges langagiers permet de mettre en discussion, au sein du groupe de lecture, les significations de l'histoire contenue dans l'album. Elle contribue aussi à aider les élèves à identifier les indices iconiques qui pourraient leur permettre de se situer dans le déroulement du récit lorsqu'ils feront seuls le rappel de récit. Par

exemple, sur la dp5F de *BNPOB*, on distingue le lutin et le livre à proximité de POB, on sait qu'il va donc demander les bisous ou de l'eau, si on hésite entre les deux, on peut soulever rapidement le volet-porte et voir ce que le parent situé derrière la porte a entre les mains (si c'est un verre c'est qu'il s'agit de l'épisode où POB demande à boire, si c'est Papa Ours qui n'a rien dans les mains mais les poings sur les hanches, c'est qu'il s'agit de l'épisode où POB réclame des bisous, où Papa Ours s'énerve !). Deux jours plus tard, la séance 4 réunit tous les élèves de la classe.

3.6.4 Séance 4 ou lecture en groupe classe

La quatrième séance rassemble tous les lecteurs en même temps, autour d'un même album que chacun a préalablement (Séances 1, 2 et 3) découvert en petit groupe. Cette séance commence comme les trois précédentes par une lecture oralisée magistrale, prolongée par une discussion fondée d'abord sur deux ou trois remarques d'élèves, puis sur la reprise de ce qu'il semble utile d'évoquer collectivement : les personnages, leurs actions, états mentaux, déroulement des actions. Cette séance 4 est aussi l'occasion d'évoquer ce qui n'a pas été discuté ou résolu dans tous les groupes de lecture et de mobiliser sur l'étape qui attend les élèves, celle du rappel de récit. Nous avons proposé des extraits de séances 4 à l'occasion de la présentation des deux classes (ci-avant 3.2.1 et 3.2.2).

Ces quatre séances sont filmées, enregistrées²²⁵ et transcrites selon des modalités que nous précisons ci-après (cf. 4.). Avant que les élèves n'emportent chacun l'album à leur domicile pour le raconter à leur famille, une relecture individuelle est organisée.

3.6.5 Relecture individuelle

La cinquième étape de cette séquence, qui commence le jour où la Séance 4 a été réalisée, est une lecture individuelle que l'enseignante propose à chacun des

²²⁵ C'est la vidéo qui est prioritairement exploitée, l'enregistrement audio sert au cas où la qualité du son de la vidéo serait insuffisante, ou en cas d'absence de la vidéo - ce qui fut le cas pour la séance 4, classe B, la mise en route de la vidéo n'a pas fonctionné. Lors de la séance 1 d'*ALA*, pour le groupe de TGP de la Classe A, la vidéo s'est interrompue pour une raison indéterminée à l'intervention 179 (sur 221).

élèves. Elle n'est ni filmée ni enregistrée, car il est déjà difficile de trouver un moment pour cette étape plus informelle dans une journée de classe, mais il l'est plus encore de mobiliser la logistique nécessaire pour l'enregistrer. Il est prévu une lecture oralisée du texte, sans phase de discussion. Nous disons à l'élève : « ce soir, c'est toi qui emportes le livre à la maison, et c'est toi qui vas le raconter à ta famille. Tu sais déjà beaucoup de choses sur ce livre, on l'a déjà lu tous ensemble, mais je vais te le relire une fois, pour que tu te rappelles bien de tout ce qu'il se passe dans cette histoire ». Malgré l'absence d'enregistrement, nous pouvons témoigner que cette lecture individuelle l'est en définitive rarement, qu'elle ait lieu sur le banc du coin regroupement ou sur une banquette du coin-bibliothèque, dès que nous commençons la lecture, l'élève à qui elle est adressée s'assoit au plus près de l'enseignante et de l'album, et d'autres élèves s'approchent pour profiter de cette lecture en tout petit comité. Bien que ce soit pour chaque élève la cinquième lecture, ils ont peu d'initiatives langagières orales, comme si ce nouveau contexte - la nouveauté de la proximité physique avec cet album connu et avec l'enseignante - incitait moins à l'expression, à la manifestation de l'activité langagière (verbale ou gestuelle) que lors de la configuration plus « frontale » de la lecture en petit groupe ou en classe entière. Cette discrétion peut aussi s'expliquer par le fait que l'activité langagière de l'élève est intensément silencieuse puisque ce moment de lecture est introduit par le rappel que le soir même, c'est lui qui prend en charge le récit de cette histoire.

3.6.6 Rappel de récit

La sixième étape, correspond au moment où l'enfant emporte le livre chez lui et en fait le récit à sa famille. Elle est filmée ou enregistrée. Le rappel de récit n'est pas spécifiquement travaillé dans ce dispositif : les séances sont orientées vers l'interprétation et la compréhension du récit, via appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums pour laquelle avons déterminé trois domaines (cf. Chapitre 1, 7.2) : les usages du livre, la compréhension de récit, les savoirs sur l'écrit. Les élèves savent que chacun d'entre eux emportera le livre chez lui et le fera découvrir à sa famille, mais il ne leur a pas

été explicitement exposé comment on fait car ce que chaque enfant fera de cette tâche intéresse la recherche engagée. Il a été demandé aux familles de laisser faire l'enfant, d'intervenir le moins possible, mais on relèvera souvent dans ces rappels de récits, diverses interactions : relances, questions, encouragements, réponses, reformulations... Nous avons proposé un extrait de rappel de récit, à l'occasion de la présentation de l'approche sémiotique de la lecture d'album (ci-avant 3.5.3).

Chaque séance de classe²²⁶ dure en moyenne 15'39'', chaque lecture individuelle autour de 5 mn et la durée moyenne d'un rappel de récit²²⁷ d'élève est de 3'11''.

En complément du Tableau 2 (ci-avant, p. 169) précisant les modalités de déroulement de la séquence, nous proposons de situer les séquences dans l'année scolaire :


	Novembre	Mars	Juin
Classe A (2015-2016)			
Classe B (2016-2017)			

Tableau 3 : Planification des trois séquences, classes A et B

Après avoir précisé le déroulement des différentes séances constituant les étapes de la séquence proposée aux élèves de cette étude, nous proposons de préciser le contexte de recueil des données de cette thèse.

4. Le contexte du recueil de données

Le corpus est établi à partir de la transcription d'une partie des données brutes constituées des enregistrements vidéo et audio de séances de classe ainsi que des enregistrements vidéo ou audio de rappel de récit, fournis par les familles. Nous allons d'abord décrire avec quel matériel et selon quelle organisation spatiale les séances de classe ont été filmées, avant de préciser les éléments de modalité de

²²⁶ Valeur établie à partir des données du Tableau 1, Annexe XI.

²²⁷ Valeur établie à partir des données du Tableau 5, Annexe XVIII.

rappel de récit dont nous disposons. Puis nous expliquerons par quels processus les données brutes ont été transformées en corpus.

4.1 L'enregistrement vidéo

L'enregistrement vidéo des séances de classe s'est fait avec une *Surface Windows 3*. Cet appareil « hybride » de 27 x 17 cm est une tablette sur laquelle peut s'adapter un clavier, lui donnant l'aspect d'un ordinateur portable, l'arrière de l'écran est équipé d'un volet permettant de la stabiliser sur une surface plane (une photo légendée est visible en Annexe XX). Les élèves sont familiarisés avec sa présence dans la classe, ils voient parfois l'enseignante l'utiliser lorsqu'ils passent devant (ou entrent brièvement dans) la classe pendant les horaires de garderie ou de récréation, ils savent que c'est un outil de travail pour l'enseignante, ils l'ont déjà vu posée sur son bureau. Cet appareil présente l'avantage de ne pas avoir un aspect de caméra, sa présence n'indique pas aux élèves qu'ils sont filmés, évitant ainsi un éventuel motif de modification de leur attitude. Un micro est intégré sur la tranche de l'écran, permettant ainsi de capter le son, en plus de l'image. L'inconvénient est qu'une seule *Surface* est utilisée dans ce protocole, il n'y a donc qu'un angle de vue pour chaque séance, auquel échappe parfois le visage et la gestuelle d'un élève ou de l'enseignante. De plus, en cas d'échec de mise en route d'un enregistrement ou de survenue de panne soudaine, il y avait le risque de ne pas avoir de donnée du tout. C'est pourquoi cet enregistrement vidéo était toujours doublé d'un enregistrement audio.

4.2 L'enregistrement audio

L'enregistrement audio est assuré par un dictaphone digital Panasonic WS-650S équipé d'un port USB permettant de réunir facilement dans un même dossier le fichier audio correspondant au fichier vidéo d'une séance donnée (une photo légendée est visible en Annexe XX). Ce dictaphone, situé en hauteur à proximité du lieu où se déroule la séance, est un objet moins familier pour les élèves qui, comme nous le verrons dans certaines séances (par exemple, au début d'AR - S2 - TGP,

Annexe VIII) ou d'ALA- S3 - TGP Annexe X), posent des questions sur sa présence et sa fonction.

4.3 L'organisation spatiale des séances de classe

La disposition du matériel diffère quelque peu d'une classe à l'autre et d'une modalité de lecture à l'autre.

4.3.1 Modalités « groupe de lecture »

La *Surface* prenant en charge la captation vidéo est située à environ 3 mètres de la « scène » filmée sur un meuble de rangement de la classe. L'intention de cadrage est de voir les élèves de trois quart et l'enseignante de profil afin de recueillir un maximum de données sur les gestes, mimiques et l'orientation du regard. La réalité n'est pas toujours aussi précise comme nous avons pu le déplorer dans certaines captations et le préciser au début des transcriptions de séances (Exemples : ALA-S3-PP²²⁸, où l'on voit rarement le visage de Vincent ; AR-S4²²⁹ où l'on voit rarement le visage d'Émilie et BNPOB-S3-PP²³⁰ où l'on voit rarement le visage de l'enseignante). Le micro intégré à la *Surface* se trouve parfois plus proche d'un autre groupe d'élèves (en atelier avec l'ATSEM ou en autonomie) que de l'atelier de lecture, rendant parfois difficilement identifiables les énoncés des élèves. En revanche, le dictaphone est placé en hauteur, au plus près du groupe de lecture (cf. photo et plan en Annexe XX).

4.3.2 Modalités « groupe classe »

La *Surface* est située à environ 5 mètres de la « scène » filmée, en hauteur, sur un escabeau (classe A) ou une superposition d'éléments volumineux sur une table (classe B), la scène à filmer étant plus grande que dans la configuration atelier de lecture. En effet, il faut éloigner l'objectif car aucune fonction de zoom n'est proposée sur cet appareil. L'intention de cadrage est de voir la majorité des élèves de trois quarts ou de face, un quart des élèves est de dos. Le dictaphone est placé en hauteur, au plus près de l'enseignante (cf. photo et plan en Annexe XX).

²²⁸ Cf. Annexe VII

²²⁹ Cf. Annexe II

²³⁰ Cf. Annexes VI

4.4 L'enregistrement des rappels de récit

La grande majorité des rappels de récit a été filmée : sur 140 rappels de récits fournis, 40 sont des enregistrements audio (cf. Tableaux 2 et 3, Annexe XVIII). Les catégories de modalité que nous avons répertoriées sont les suivantes :

- la plupart des parents filment avec leur téléphone portable leur enfant faisant le rappel de récit²³¹ ;
- certains parents fixent la caméra ou le téléphone face à leur enfant, et se sont mis à côté de lui (ex : Opaline, Julie) ;
- l'un des parents filme, tandis que l'autre écoute le récit fait par son enfant (ex : Félix) ;
- les deux parents sont derrière la caméra et filment leur enfant (ex : Maxime) ;
- un parent filme sa fille en mode *selfie* pour le premier rappel de récit (Sarah), l'appareil est face à elle, de ce fait, lorsqu'elle regarde son père, elle voit également en direct la vidéo de ce qu'elle est en train de faire ;
- quelques parents enregistrent leur enfant avec un simple dictaphone car ils ne souhaitent pas figurer sur le film (ex : Émilie) ou redoutaient que le fait d'être filmé dénature la prestation de leur enfant (ex : Indiya).

4.5 Sélection de données

L'ensemble des données recueillies représente un total de 29 heures et 12 minutes (78 séances de classe + 140 rappels de récit) de temps d'activité langagière à propos de lectures d'album. Notre intention première était d'étudier les huit groupes, de comparer les groupes entre eux, puis deux à deux - un groupe de la classe A avec celui de la classe B de même niveau de participation à la conversation scolaire -, enfin d'analyser le parcours de lecteur d'un élève par groupe, en fonction des caractéristiques de ses trois rappels de récit.

Progressivement, le travail de transcription a révélé que cette mine de matière première était colossale, nous avons donc entrepris d'étudier quatre groupes sur les

²³¹ L'un d'eux a même sonné pendant l'enregistrement du rappel de récit de l'enfant (Enzo).

huit. Pour déterminer ces quatre groupes, il semblait incontournable de sélectionner quatre groupes de différents niveaux de « participation à la conversation scolaire », en procédant d'abord au choix de quatre élèves dont les caractéristiques des rappels de récit nous paraissent particulièrement intéressantes :

- soit par ce que ces rappels de récit signalent une appropriation significative des modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'album au fil de l'année ;

- soit parce qu'on peut identifier une constante personnelle dans la manière dont l'élève les conduit ;

- soit parce qu'ils présentent un contraste surprenant avec l'activité langagière de l'élève pendant les séances de classe²³².

Nous avons donc cherché, dans notre corpus, parmi les élèves ayant assisté aux séances de classe et réalisé les trois rappels de récit, un élève, dans chacun des groupes (TPP, PP, GP ; TGP de la classe A ou B), dont les rappels de récit illustraient au moins un de ces trois phénomènes afin de fournir un aperçu représentatif de ce qu'il peut se passer en petite section à propos de lectures d'albums.

Il nous a semblé prioritaire d'analyser ce qu'il se passe dans les groupes de plus petits parleurs ; les rappels de récits d'Alexis, Vassili (Classe A) et Émilie (classe B) montraient une progression particulièrement significative au fil de l'année, mais comme nous avons remarqué un certain nombre d'absences d'élèves dans le groupe de TPP de la classe A lors des séances de recherche²³³ (cf. Annexe I), c'est une élève du groupe de TPP de la classe B que nous avons retenue - Émilie.

On compte parmi les élèves du groupe de PP de la classe B, un élève, Mossa, qui semblait pleinement découvrir la pratique de lecture partagée ainsi que de nombreux objets de la classe (puzzles, pâte à modeler, feutres...) tout comme les caractéristiques d'une collectivité dans son ensemble, son parcours de lecteur - l'un

²³² Il nous paraissait moins intéressant d'étudier des élèves dont le rappel de récit se rapprochait d'une reprise par cœur du texte : certains élèves de groupe de GP (Cassandra, Guilhem, Paul,...), de TGP (Romain, Lise, Noël, Clara) mais aussi de PP (Bastien, Vincent) ou de TPP (Thibault) ont fait preuve dès le début de l'année scolaire d'une certaine capacité à reprendre le texte par cœur, ce qui donne moins d'éléments sur son activité de lecteur qu'un élève qui reformule, commente, répond aux questions de l'auditoire, par exemple.

²³³ L'absence de certains élèves à des séances de classe modifie inmanquablement la dynamique des échanges langagiers par rapport à la situation où le groupe est au complet. Le groupe de TPP de la classe A est rarement au complet.

des aspects de son parcours d'élève, nous semblait particulièrement intéressant à étudier, c'est donc le groupe de PP auquel il appartient que nous avons sélectionné.

Nous avons écarté le groupe de TGP de classe B, d'une part parce que nous avons déjà sélectionné le groupe de TPP et de PP de la classe B, et d'autre part, parce que deux des élèves du groupe de la classe A, Félix et Maxime intervenaient très activement, de façon singulière et affirmée pour chacun d'entre eux, et dans un grand nombre de domaines : le domaine de l'écrit, la polysémie de l'image, la matérialité du livre, le lien avec l'expérience personnelle... Proposer d'étudier ce groupe de TGP de la classe A permet d'offrir un ample panel de ce qu'il peut se produire lors de cette première année de scolarité dans le cadre d'une analyse de l'activité langagière d'élèves engagés dans des lectures d'albums.

Le choix du groupe des GP est resté indéterminé, car dans chacune des deux classes, des parcours d'élèves et des contenus d'échanges langagiers nous paraissaient intéressants à étudier : Ludivine (Classe A) qui participe très activement lors des séances de classe, n'a proposé que des dialogues lors de ses rappels de récit, modalité surprenante mais donnant néanmoins à comprendre ce qu'il se passait dans chacune des histoires. Dans ce même groupe, Élie propose lors des séances en groupe de lecture, une autre interprétation plausible d'*Au lit les affreux* (Zélie aurait des pouvoirs magiques, cette histoire n'est donc peut-être pas un rêve) qu'il maintiendra jusqu'à la fin de la quatrième séance²³⁴ (476. ÉLIE :- ou des pouvoirs de fée...). Ni le texte, ni les images de l'album ni le point de vue majoritaire de la communauté de lecteurs d'albums n'ont pu le convaincre du contraire. Dans le groupe de GP de la classe B, un élève, Luis, réfère essentiellement en début d'année à ce qui l'intéressait (les chevaliers, les dragons, les dinosaures) quel que soit l'objet mis à l'étude. Son premier rappel de récit comporte de nombreuses impasses et une demande manifeste de prendre en main un autre livre (sur les dragons), alors que les deux rappels de récit suivants tendent bien plus vers une manipulation autonome de l'album, une centration sur l'histoire, une cohérence dans la relation de l'enchaînement des actions, et une expression de l'appropriation des caractéristiques de la langue écrite.

²³⁴ Cf. ALA - S4 - Classe A, Annexe X.

Mais étant donnée le volume de pages que représentent les transcriptions des trois groupes d'élèves (319 pages dont 298 pour les séances de classe et 21 pour les rappels de récit), nous avons fait le choix de nous limiter à ces trois groupes dans le cadre de cette étude. Nous n'excluons pas d'étudier dans un autre cadre, les groupes de GP, de TPP et de PP de la classe A ou encore de GP et TGP de la Classe B. Nous résumons ce qui constitue le corpus par rapport à l'ensemble des données dans les Tableau 4 et 5 ci-après.

4.5.1 Séances de classe

	Classe A												Classe B															
	<i>Au revoir !</i>				<i>Bonne nuit POB !</i>				<i>Au lit, les affreux !</i>				<i>Au revoir !</i>				<i>Bonne nuit POB !</i>				<i>Au lit, les affreux !</i>							
	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4	S 1	S 2	S 3	S 4
TPP													✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓					
PP																✓				✓				✓				✓
GP																												
TGP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓																

Tableau 4 : Séances sélectionnées pour le corpus

Nous rappelons que S1, S2 et S3 sont des séances en atelier de lecture (6 ou 7 élèves) alors que S4 réunit tous les élèves de la classe. Le corpus regroupe donc 27 séances en atelier et 6 séances collectives. Après ces 4 séances et l'étape de la relecture individuelle, survient l'étape du rappel de récit.

4.5.2 Rappels de récit

Notre troisième hypothèse proposant de mettre à l'étude les rappels de récit d'élèves issus des trois groupes retenus, nous avons choisi d'analyser dans chacun de ces groupes, les rappels de récit d'un deuxième élève dans chacun des groupes retenus, afin d'analyser l'activité d'élèves dont le profil est plutôt contrasté (chez les TPP,

Émilie est très réservée, Enzo très prolix ; chez les PP, Mossa est l’auteur de nombreuses interventions langagières gestuelles alors que Sarah verbalise souvent son avis ; chez les TGP Maxime et Félix participent tous deux activement, mais les interventions de Félix s’inscrivent à plusieurs reprises en décalage par rapport au consensus alors que celles de Maxime semblent majoritairement s’inscrire dans la demande magistrale et scolaire). Pour chacun d’eux, il est intéressant de mettre en regard les caractéristiques de leur activité langagière lors des séances de classe avec celles identifiables lors de leurs rappels de récit. Nous préciserons les caractéristiques de ces six élèves dans l’introduction de la partie résultats relative à la troisième hypothèse (cf. 3.).

Le corpus est donc également composé de 18 rappels de récits d’élèves :

		<i>Au revoir !</i>	<i>Bonne nuit POB !</i>	<i>Au lit, les affreux !</i>
TPP Classe B	Émilie	✓	✓	✓
	Enzo	✓	✓	✓
	Thibault			
	Éléa			
	Indya			
	Adriana			
	Romuald			
PP Classe B	Mossa	✓	✓	✓
	Sarah	✓	✓	✓
	Miriam			
	Nora			
	Julie			
	Vincent			
	Bastien			
TGP Classe A	Maxime	✓	✓	✓
	Félix	✓	✓	✓
	Romain			
	Yasmina			
	Clémentine			
	Gontran			

Tableau 5 : Rappels de récits sélectionnés pour le corpus

Les séances de classe réunissent 6 ou 7 élèves d’un même groupe, et les trois rappels de récit de deux élèves de chacun des trois groupes retenus - Émilie, Enzo (TPP),

Mossa, Sarah (PP), Maxime et Félix (TGP) sont analysés portant à 18 le nombre de rappels de récit étudiés.

Le sous-ensemble des vidéos et/ou données audio que nous avons sélectionnées dans l'ensemble des données brutes (3 « groupes de lecture » sur 8 d'une part et 18 rappels de récits sur 140 d'autre part) a été transformé en textes, transcrit, selon des modalités que nous précisons dans la partie suivante.

4.6 Transcription

La transcription permet la projection écrite d'un matériau vidéo, elle fixe les énoncés des différents « acteurs » ainsi que les mimiques ou gestes paraissant utiles à l'étude engagée. À la suite de Froment et Leber-Marin (2003 : 27) nous reconnaissons que, malgré la volonté de décrire le plus objectivement possible ce qu'il se passe, « toute transcription est un début d'interprétation ».

Notre étude portant sur l'activité langagière d'élèves dans le contexte scolaire de lectures d'albums, nous avons fait le choix :

- de transcrire l'intégralité des 33 séances de classe (cf. Tableau 3, ci-avant), sans en ôter les passages consacrés à de la régulation de groupe, ni ceux où des discussions parallèles entre élèves se déroulent sur un sujet autre que l'album proposé, ni les passages où, par exemple, une collègue entre dans la classe, impliquant une parenthèse dans l'organisation de la séance. Ainsi, peut-on saisir la réalité écologique et institutionnelle de ce que peut être une séance regroupant des élèves qui ne sont pas dans les conditions expérimentales d'un laboratoire mais en activité dans une classe - où leurs pairs réalisent d'autres tâches, dans une école comptant d'autres classes dont l'actualité peut interférer avec la leur (cf. AR - S2- PP, Annexes V) et où un mouvement de grève du personnel municipal peut marquer à certains moments la disponibilité des élèves (cf. ALA- S4, Classe B, Annexes IV) ;

- de transcrire l'intégralité des rappels de récit d'élèves dans la perspective de saisir l'activité langagière de l'élève prenant en charge le récit de l'album, compte-tenu des circonstances mises en œuvre par la famille et des interlocuteurs présents pour cet événement ;

- d'indiquer les gestes, mimiques, regards, qui nous semblent compléter, initier, accompagner ou remplacer un énoncé ou bien qui renseignent sur l'orientation de l'attention de l'élève (par exemple, où s'oriente son regard, s'il vérifie lorsqu'il tourne les pages qu'il n'en saute pas) ;

- de distinguer les enchaînements d'énoncés des chevauchements d'énoncés – témoignant, nous le verrons, d'une remarque, reprise ou réponse collective, homogène ou hétérogène.

Nous proposons de préciser les spécificités de chacun des types de corpus - séance de classe et rappels de récit – avant de répertorier les conventions de transcription valables pour chacun d'eux.

4.6.1 Transcription des séances de classe

La transcription d'une séance de classe distingue la phase de lecture oralisée et la phase de discussion, leurs durées respectives sont précisées. Il serait plus exact de désigner la première phase par le terme de « lecture oralisée de l'album » et la deuxième par celui d'« échanges langagiers à propos de l'album », mais nous faisons le choix d'alléger ces deux intitulés que nous utilisons fréquemment dans les transcriptions, dans les analyses et dans les tableaux de recueil de données en les remplaçant respectivement par « lecture oralisée» (LO) et « discussion ».

La transcription rend chronologiquement compte de l'enchaînement (ou du chevauchement) des énoncés des différents interlocuteurs, et indique à quel numéro de double-page de l'album commence un ensemble d'énoncés (exemple : *dp6*) ; dès qu'un autre numéro de double-page est indiqué (exemple : *dp7*), il signale que les énoncés se déroulent à propos de cette nouvelle double-page. Les élèves dont le prénom est en caractères gras sont ceux dont le parcours de lecteur est particulièrement étudié. Chaque transcription de séance de classe est introduite par un récapitulatif des élèves présents, des adultes présents (en plus de l'enseignante) et mentionne les éventuelles circonstances particulières (problème technique, intervention d'un autre adulte de l'école).

4.6.2 Transcription des rappels de récit

La transcription d'un rappel de récit est introduite par le prénom de l'élève (anonymé), son âge, la notification des membres de la famille présents, l'organisation spatiale de l'enregistrement et sa durée. Cette transcription se présente sous la forme d'un tableau afin d'identifier clairement la correspondance des énoncés (ou gestes) de l'élève avec la double-page de l'album dont il est en train de faire le récit. Elle indique quand a lieu la mise en route effective de l'enregistrement afin que l'on puisse distinguer l'absence d'énoncé de l'absence de données.

Après avoir distingué les transcriptions de chacun de ces deux types de corpus, nous précisons ci-après les conventions générales de transcription.

4.6.3 Conventions de transcription

Pour rédiger ces conventions, nous nous sommes appuyée sur un document de l'Université René Descartes Paris 5 diffusé en 2012 à l'IUFM de Bordeaux par Véronique Boiron, elles figurent au début de chacun des deux volumes du présent travail.

Une fois les textes de ces vidéos (ou enregistrements audio) mis en forme, nous pouvons procéder à leur analyse à l'aide des outils que nous allons maintenant exposer.

5. Les outils d'analyse :

Pour organiser cette partie, nous proposons de distinguer chacune des hypothèses puis de préciser quel type de corpus et quels outils d'analyse nous utilisons pour la mettre à l'épreuve. Nous précisons d'ores et déjà que chacune des trois hypothèses sera documentée par une première analyse de données quantitatives et suivie d'analyses qualitatives d'extraits de transcriptions.

5.1 H1 : Activité langagière et diversité des modes de participation à la découverte de l'album

Nous rappelons d'abord l'intitulé de cette première hypothèse : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves signale différents modes de participation à la

construction collective de significations lors de l'activité de lecture d'album fictionnel en classe.

Nous allons préciser sur quels éléments du corpus elle porte précisément et quels outils méthodologiques sont employés pour leur analyse.

5.1.1 Le corpus

Cette hypothèse concerne la phase de lecture oralisée magistrale suivie de la phase d'échanges langagiers des séances de découverte (Séance 1) des 3 albums pour chacun des 3 groupes. Une analyse comparée de données quantitatives permet de préciser certaines caractéristiques de chaque séance de découverte pour chacun des trois groupes (analyse synchronique) mais également de préciser comment évoluent ces caractéristiques pour un même groupe (analyse diachronique). Cette première partie sera suivie d'une analyse qualitative d'extraits de cette séance de découverte.

5.1.2 Les outils d'analyse

Nous distinguons la présentation des outils permettant l'analyse quantitative et ceux utilisés pour l'analyse qualitative.

5.1.2.1 Analyse quantitative

La partie des données quantitatives propose une exploration allant d'indications générales (durées des séances) à des indications plus précises sur l'activité langagière des élèves (comme la longueur moyenne des interventions langagières verbales). Nous proposons de détailler ce mouvement de précision par la figure suivante :

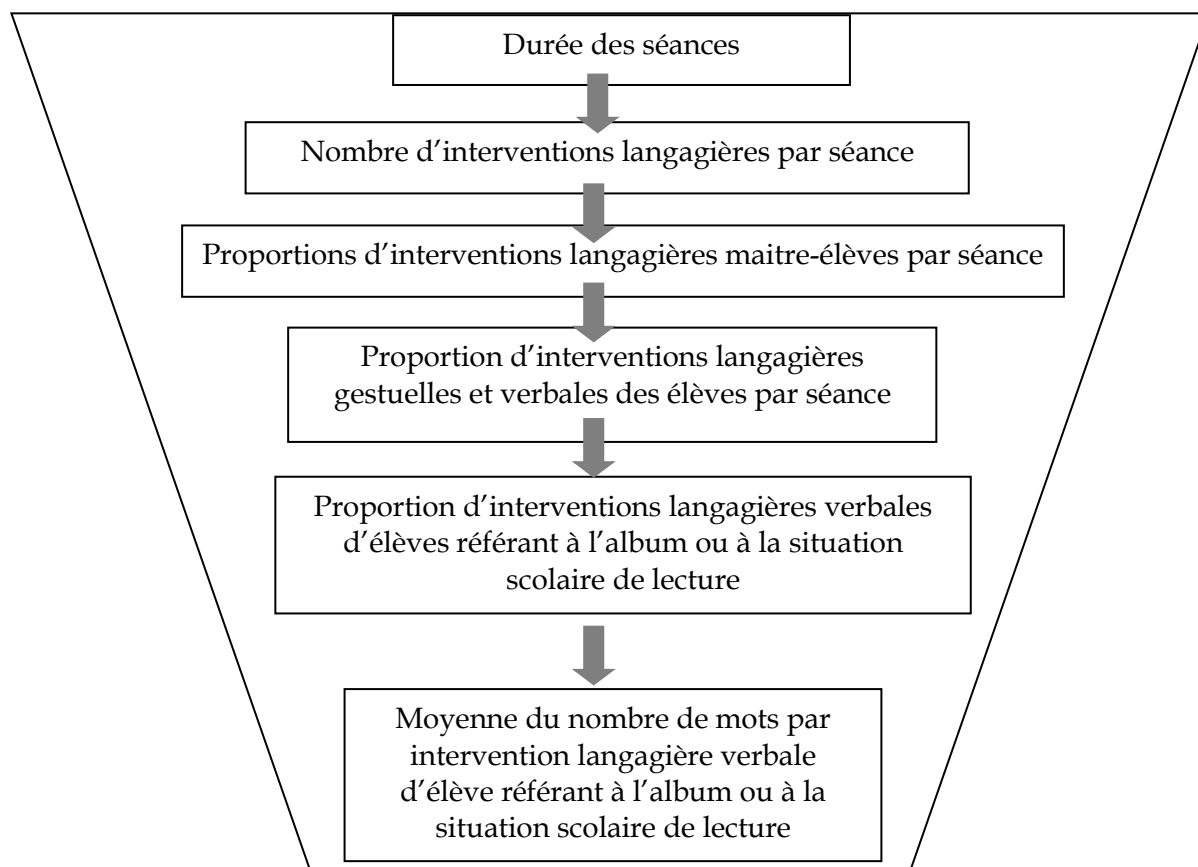


Figure 4 : Répertoire d'indicateurs pour l'analyse de données quantitatives

Les données quantitatives établies suivent le principe d'un entonnoir en s'intéressant aux caractéristiques générales d'une séance : durée, nombre d'intervention langagières (désormais IL), puis en distinguant, parmi ces interventions langagières celles du maître (désormais ILM) et celle des élèves (désormais ILÉ) afin de les situer quantitativement l'une par rapport à l'autre. Parmi les ILÉ, nous poursuivons en établissant la proportion d'interventions verbales (désormais ILV) et d'interventions paraverbales (désormais ILP). Ensuite, nous cherchons dans le nombre d'ILV, la proportion de ces interventions référant à l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album. Enfin, nous établissons le nombre moyen de mots par ILV référant à l'album ou à la situation de lecture d'album, c'est-à-dire la longueur moyenne de l'énoncé (désormais LME²³⁵). Pour

²³⁵ Nous empruntons ce terme à Canut *et al.* (2018), les auteures, dans le cadre de propositions d'accompagnement d'enfants dans leur apprentissage du langage, étudient leurs progrès. Elles s'intéressent - entre autres - à cet indicateur et le complètent d'une appréciation de la proportion de constructions syntaxiques simples et complexes. Ainsi mettent-elles en évidence, dans les deux

chaque indicateur, nous distinguons sa valeur lors de la phase de lecture oralisée et lors de la phase de discussion.

- **Premier indicateur : durée des séances**

Le premier indicateur donne la durée de toutes les séances de classe du recueil de données (les 4 groupes de la classe A et les 4 groupes de la classe B).

- **Deuxième indicateur : nombre d'IL**

Le deuxième indicateur répertorie le nombre d'IL dans chacune des séances du corpus (TPP, Classe B ; PP, Classe B et TGP, Classe A). Nous précisons le choix méthodologique que nous avons fait, consistant à considérer les ILV ainsi que les ILP : en effet, c'est l'activité langagière des élèves que nous étudions et les gestes transcrits sont des gestes qui, selon nous, renseignent sur leur activité cognitivo-langagière, sur la mise en mouvement que peut occasionner cette lecture partagée.

- **Troisième indicateur : proportion ILM/ILÉ**

Le troisième indicateur apporte des informations sur les proportions d'interventions maître - élèves. Comme nous l'avons précisé ci-avant (3.4), l'enseignante, tout en cherchant à assurer la lecture oralisée continue du texte de l'album, « autorise » la participation des élèves, y compris avant la phase de discussion. Cette mise en pratique de la *responsivité active*²³⁶ (Bakhtine 1979 / 1984) favorise la production d'interventions langagières gestuelles ou verbale (« réponse phonique » selon Bakhtine). Estimer cette proportion par rapport à celles de l'enseignante renseigne sur la participation effective des élèves.

- **Quatrième indicateur : proportion ILP/ILV**

exemples proposés (Bryan et M.), que l'allongement des énoncés est corrélé à une complexification syntaxique, traduisant une extension et une diversification de ses productions langagières.

²³⁶ « La compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une *responsivité active* (bien que le degré de cette activité soit fort variable) ; toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient le locuteur. » (p. 303).

Le quatrième indicateur précise, dans l'ensemble des interventions langagières des élèves, la proportion d'ILP et d'ILV afin de déterminer d'éventuelles dominances entre ces deux modes d'intervention pour certains groupes.

- **Cinquième indicateur : proportion d'ILV référant à la lecture**

Le cinquième indicateur s'intéresse au contenu thématique des énoncés d'élèves : dans le répertoire d'ILV (ou énoncés) d'élèves il semble nécessaire de préciser quelle proportion d'énoncés réfèrent à l'album (les personnages et leurs actions, le texte lu, les illustrations ou les images, les caractères écrits, l'avis de chacun sur un aspect de l'histoire ...) ou à la situation scolaire de lecture. Cette deuxième catégorie prend en compte les énoncés qui évoquent :

- l'organisation et les règles du groupe de lecture (Exemples d'Enzo²³⁷ et de Sarah²³⁸)

243. ENZO :-- (*se levant brièvement et s'approchant de la maîtresse*) et tu vois / tu vois / tu vois / j'ai raison / hein ?

117. SAR :-- moi / j'avais dit quelque chose (*orientant son index vers l'album*)

- le rôle de l'élève dans le groupe de lecture (Exemple de Gontran²³⁹)

80. M :-- (...) i'y a un enfant qui a dit (...) / que c'est le chat qui allait lui apporter
81. GON :-- c'est moi ! (*en souriant*)

- une action prévue après la réalisation du rappel de récit (Exemple de Félix²⁴⁰)

13. FÉL : après / on va l'mettre là / là / où l'a les étiquettes / quoi ! (*montrant les deux listes de prénoms d'enfants, où chaque enfant a collé l'étiquette de la couverture de l'album d'Au revoir ! et de Bonne nuit Petit Ours Brun ! lorsqu'il en avait fait le récit à sa famille*)

Pour comptabiliser les ILV d'élèves référant à l'album ou à la situation de lecture d'album, nous avons exclu :

- les énoncés d'élèves d'autres groupes, marqués en gris clair dans les transcriptions (Exemples d'Indiya²⁴¹ et de Vincent²⁴²) :

²³⁷ Cf. Annexe IV, ALA - S1-TPP.

²³⁸ Cf. Annexes VI, BNPOB-S1-PP.

²³⁹ Cf. Annexe X, ALA-S1-TGP.

²⁴⁰ Cf. Annexe X, ALA-S1-TGP.

119. IND :-- c'est cassé ! (*s'approchant avec un objet dans les mains*)

63. VIN :-- mais / bé / hé bé Miriam / elle a pas de chat (*orientant son index vers son groupe jouant au sable avec des véhicules et des personnages, dont un petit chat*)

- les énoncés d'élèves s'étant éloignés de l'album ou de la situation de lecture²⁴³, en raison de la présence d'un *mot attracteur*²⁴⁴, amenant les échanges langagiers à s'engager sur un *thème concurrent* (Plane, 2001 : 214). Voici un exemple extrait de BNPOB-S1- TPP (Annexe III) :

15. THI :-- et moi / je l'[Petit ours Brun] ai en dessin animé

16 :-- M :-- ah ?

17. ADRI :-- et moi / ai un pessin [dessin] animé !

18. ENZO :-- et moi / ai beaucoup de dessins animés / et d'abord cinq / 1 2 3 4 5 (*synchronisant progressivement avec la quantité correspondante de doigts*)

19. ADRI : et moi / ai quatre ! (*montrant la quantité correspondant avec ses doigts*)

Nous considérons que l'énoncé de Thibaut (17.THI) réfère à l'album car il fait le lien avec un autre support (le dessin animé) mettant en scène le même personnage que celui de l'album - *Petit Ours Brun*. En revanche, les énoncés suivants, d'Adriana (17) et d'Enzo (18), font suite au terme « dessin animé » de l'énoncé de Thibault et ne marquent pas un lien certain avec l'album (ils évoquent peut-être des dessins animés mettant en scène Petit Ours Brun, mais il n'y a aucun moyen d'en être sûr), ils ne sont donc pas considérés comme référant à l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album.

- les énoncés d'élèves portant sur des objets « hors sujet » (Exemple d'Enzo²⁴⁵ et d'Indyia) :

1. ENZO :-- en plus / j'ai le pansement / là (*montrant son avant bras*)

2. IND :-- oh ! / c'est ton pansement !

²⁴¹ Cf. Annexe VI, BNPOB-S1-PP.

²⁴² Cf. Annexe IV, ALA-S2-TPP.

²⁴³ Ces énoncés sont signalés par une transcription en violet, dans la version numérique des annexes.

²⁴⁴ Ce terme est emprunté à Froment et Leber-Marin (2003 : 51) qui le définissent ainsi : « [u]n mot attracteur est un mot qui est un point d'ancrage dans le discours, un mot qui est repris, continué dans des déplacements non prévisibles à l'avance. Le mot qui devient mot attracteur dans une situation donnée acquiert une densité toute spécifique. C'est le cas de mots (...) en affinité avec l'univers enfantin ». Les auteures donnent l'exemple d'« avion, Kinder, champomi, glaces... ».

²⁴⁵ Cf. Annexe III, BNPOB-S2- TPP.

- les énoncés d'élèves portant sur un problème antérieur au démarrage de la séance (Exemple de Sarah²⁴⁶) :

8. SAR :-- tu peux régler le problème ? (*désignant tour à tour Julie et Miriam*)

- les énoncés d'élèves portant sur une perturbation dans l'organisation habituelle de la journée (Exemples de Mossa²⁴⁷, d'Indiya et Enzo²⁴⁸) :

227. MOS :-- oh là là ! regarde les enfants ! (*il se lève et se retourne, observant les élèves de moyenne section [un groupe de 6 est accueilli dans la classe ce jour-là] qui, effectivement, se dissipent*)

Mossa signale que l'attitude d'élèves d'une autre classe, provisoirement accueillis dans la classe en raison de l'absence de leur enseignante, déroge au comportement habituellement toléré dans la classe.

Le répertoire des types d'énoncés n'étant pas considérés comme portant sur l'album ou sur la situation scolaire de lecture étant établi, nous poursuivons l'analyse quantitative sur l'ensemble réunissant les énoncés relatifs à l'album et à la situation de lecture en nous intéressant à la LME.

- **Sixième indicateur : la LME**

Pour établir cet indicateur, nous avons comptabilisé, pour chaque séance, parmi les énoncés d'élèves qui réfèrent à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture d'album, le nombre total de mots (en distinguant la phase de lecture oralisée et la phase de discussion) pour le diviser par le nombre d'énoncés d'élèves référant à la lecture. Il nous semble pertinent de nous intéresser à cet indicateur lors des séances de classe pour documenter le mode de participation à la construction collective de significations à propos de l'album.

Dès lors, il convient de clarifier ce que nous considérons comme un mot. En effet avec de jeunes élèves prononçant parfois partiellement les mots, ponctuant occasionnellement leurs énoncés de bruitages, d'onomatopée ou de syllabes

²⁴⁶ Cf. Annexe VI, BNPOB-S1-PP.

²⁴⁷ Cf. Annexe V, AR-S2-PP.

²⁴⁸ Cf. Annexes IV, ALA-S3-TPP.

dépourvues de sens apparent, se pose la question de ce qu'il paraît pertinent de sélectionner comme étant un mot.

En nous intéressant à la définition de ce qu'est un mot, nous nous sommes d'abord confrontée à la difficulté de sa définition dans les travaux de recherche : si pour Mitterrand²⁴⁹, « la notion même de mots est mise en question » (p.3), « [s]a définition est malaisée » pour Gardes-Tamine²⁵⁰ (1988 : 41), « [s]a délimitation (...) souvent délicate » pour Chevalier *et al*²⁵¹ (p.12). Ces derniers auteurs proposent de considérer le mot comme « la plus petite unité qui corresponde à un sens ». Gardes-Taminé (p.42) pour le distinguer du morphème (un suffixe, un préfixe, ayant eux aussi un sens « mais qu'on ne trouve jamais à l'état libre ») considère le mot comme « la forme linguistique la plus petite qui ait une autonomie ». Mitterrand (p.5) quant à lui propose de « tenir pour un mot », « un assemblage de sons en ordre constant, insécables dans l'énoncé, et pourvus d'une signification ». Pour que cette définition inclue les mots simples, les mots composés ou les groupes de mots, il précise que ces assemblages de sons sont « tantôt indépendants, tantôt inséparables, d'assemblages contigus ».

Pour procéder au comptage des mots dans un énoncé nous avons relevé les formes verbales suivantes :

- un mot simple ou composé, partiellement ou entièrement articulé ;
- une onomatopée²⁵² : "*les onomatopées sont des signes qui miment la réalité, essentiellement des bruits: boum; crac... ou qui tentent de reproduire l'expression de sentiments. Ces signes sont en partie iconiques, mais en partie seulement, car ils diffèrent de langue à langue (français cocorico vs italien chichirichi [kikiriki]) et sont donc en partie conventionnels*" (Gardes-Tamine, *Idem* : 100)

Cette inclusion de l'onomatopée dans la catégorie des mots nous a amenée à prendre en compte une grande partie des bruitages produits par les élèves dans ce corpus : nous avons envisagé dans un premier temps, de ne pas considérer les bruitages

²⁴⁹ Mitterrand H. 1976. *Les mots français*. Paris : PUF.

²⁵⁰ Gardes-Tamine J. 1988. *La Grammaire*. Paris : Armand Colin.

²⁵¹ Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M. & Peytard, J. 1974. *Grammaire Larousse du Français contemporain*. Paris : Larousse.

²⁵² Qui, étymologiquement, signifie « création de mot », du grec *onomatopolia*, *polein* « faire » et *onoma* « mot » (Dictionnaire Le Robert).

comme des mots, comme relevant de l'activité langagière verbale, mais plutôt sonore. Or, produire un bruitage est une façon de manier les signes de la langue dont l'organisation renvoie à un référent que l'énonciateur veut évoquer. Aucun élève ne dit « SSSSSSSSS » quand il veut évoquer l'attaque du chat, ils disent : RRRRRRRR ! ou PRRR ! Exemples :

97. SAR, JUL, BAS : -- RRRR ! (<i>en souriant et faisant mine de sortir leurs griffes</i>) (...) 436. ENZO : -- et i'fait PRRRR RRR / PRRR (<i>faisant mine de sortir ses griffes</i>)
--

De plus, lorsque nous avons comptabilisé le nombre de mots de chaque album, nous avons compté comme étant un mot « GRRRR » et « RaWW²⁵³ » par exemple. Nous avons donc répertorié les onomatopées dans la catégorie des mots.

En revanche, lorsque ce maniement des signes de la langue ressemble à un « jonglage » de syllabes dont il est impossible d'identifier le sens, nous ne le comptabilisons pas comme étant un mot, ce semble plutôt être une activité physique « de décharge » permettant à certains de ces jeunes élèves de rompre la position assise et relativement statique qu'est, dans le protocole de notre étude, celle du lecteur en atelier de lecture ou en groupe classe.

Nous proposons un exemple du procédé de comptage des mots par énoncé en Annexe XXII.

Cet indicateur sur la LME par groupe (TPP, PP, TGP) nécessitera bien sûr d'être complété par l'appréciation qualitative de leur contenu et du travail langagier dans lequel les élèves semblent engagés. Cette première partie consacrée à l'analyse de données quantitatives sera donc suivie d'analyses qualitatives de corpus.

5.1.2.1 Analyse qualitative

L'analyse qualitative du contenu de ces séances de découverte distingue une méthodologie de classification des IL référant à l'album pendant la phase de lecture oralisée (LO) et une méthodologie d'analyse d'épisodes caractéristiques pour la phase de discussion. Néanmoins, l'étude qualitative de chacune des phases de cette séance de découverte s'intéresse aux trois points suivants :

²⁵³ Ces deux onomatopées proviennent d'ALA, dp13.

- a) Quels sont les signes de l'activité scolaire de lecture d'album fictionnel qui mettent les élèves en activité langagière ?
- b) Quelles formes d'activité langagière ces signes induisent-ils chez les élèves (sa modalité et sa nature) ?
- c) Qu'indique cette activité langagière sur le mode de participation des élèves à la construction collective de significations ?

• **La phase de LO**

a) Quels sont les signes qui mettent les élèves en langage ?

Nous avons proposé (ci-avant en 3.5) de distinguer, parmi les sources de signes mettant les élèves en langage lors de la phase de LO, les sources simples (un énoncé hors album de l'enseignante, une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine, un énoncé -hors album de pair) et les sources composées. Ces dernières sont « de fait » toutes associées à l'album, qui est déjà lui-même une source composée (Texte oralisé, texte écrit, et image ou illustration) potentiellement pondéré d'une dominante lorsqu'elle a été identifiée (dominante image, ou texte oralisé). Même lorsqu'il semble possible d'identifier ce qui du texte oralisé ou de l'image est à l'origine de l'intervention langagière, il faut bien reconnaître que l'image n'aurait pas induit la même intervention langagière si elle n'était pas appréhendée dans le contexte de l'histoire que porte le texte oralisé.

Cette source « album » peut de plus être associée à une source d'intervention de l'enseignante potentiellement pondérée d'une dominante lorsqu'elle a été identifiée (dominante paraverbale ou verbale) ou associée à une source d'intervention d'un pair potentiellement pondérée d'une dominante - lorsqu'elle a été identifiée - (dominante paraverbale ou verbale).

Ce répertoire de onze catégories de sources se présente ainsi :

Source simple		Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine
		Enoncé de l'enseignant·e (hors album)
		Enoncé de pair (hors album)
Source composée	Album (texte et image)	Album - Texte oralisé et image
		Album - dominante image
		Album - dominante texte oralisé
		Album - dominante texte écrit
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)
		Album - Pair (dominante verbale)
	Album - maître	Album - Enseignant·e (dominante paraverbale)
Album - Enseignant·e (dominante verbale)		

Tableau 6 : Sources d'interventions langagières gestuelles et verbales des élèves

Il outille le document de travail que l'on trouve en Annexe XII. Nous proposons, dans un premier temps, de répertorier les sources simples et sources composées à l'origine des IL relevées lors de la première séance de chacun des albums pour chacun des groupes (TPP, PP et TGP). Ce répertoire sera ensuite exemplifié et nous chercherons à établir si ce répertoire évolue pour chacun des groupes au fil de l'année. Pour faciliter l'appréciation de cette évolution, nous plaçons un rectangle mauve autour du domaine « Album pair » de l'entrée « source composée » qui permet de comparer les volumes d'IL ayant été induites par telle ou telle autre source de signe, pour un même groupe lors des trois séances de découvertes mais aussi entre les groupes pour une même séance de découverte.

Après que les sources des IL des élèves ont été analysées à l'occasion de ces séances de découverte (S1), nous cherchons à caractériser ce que ces IL disent de leur activité langagière.

b) Quelles formes d'activité langagière ces signes induisent-ils chez les élèves (sa modalité et sa nature) ?

Au sein de chacune des trois modalités (verbale, paraverbale ou mixte²⁵⁴), nous distinguons les contenus référant à l'album (qui sont souvent des transactions telles que Terwagne *et al.* (1999), Terwagne *et al.* (2003), Terwagne et Vanesse (2008) les ont établies (cf. partie théorique 6.1) et les contenus référant au déroulement de l'activité scolaire de lecture d'album.

Certains énoncés sont « inédits », d'autres sont des « reprises en écho » (R), nous le précisons. Certains énoncés peuvent référer à deux catégories distinctes : une partie de l'intervention correspondant à une transaction personnelle l'autre à une transaction critique, alors nous reportons deux fois la référence de l'énoncé (Ex : 14. MAX²⁵⁵) en la soulignant. Ainsi, renseignerons-nous comme suit, un tableau tel que celui présenté ci-dessous (Tableau 7), dans lequel nous insérons les éléments issus d'un extrait d'AR – S1- TPP (cf. Annexe II) :

11. M :-- je veux toujours rester / encore ! / encore ! / encore ! (*tapant trois fois du pied*)
12. ROM, IND, ÉMI, ENZO :-- (*ils tapent du pied en souriant*)
13. ENZO :-- encore ! (*les yeux fermés en tapant du pied*)
14. LOR :-- et i'veulent voir les girafes

Les interventions de ces élèves illustrent modalités différentes (verbale, paraverbale et mixte) ainsi que des natures d'activité langagière différentes, une transaction iconique et textuelle strictement verbale et « inédite » dans le cas de Lorea (14) qui commente une action du personnage, une reprise en écho, groupée, pour Romuald, Indyia, Émilie et Enzo (12.) qui reprennent une illustration paraverbale proposée par l'enseignante, à laquelle Enzo donne suite en l'associant à une reprise verbale d'une partie du texte oralisé. Nous les reportons ainsi dans le tableau 7 :

²⁵⁴ Nous avons envisagé d'ajouter à ces trois modalités, la modalité sonore, signalant une intervention sonore, un bruit non verbal comme le rire, le soupir, le cri, mais comme il y a très peu d'occurrence, nous n'ajoutons cette modalité que lorsqu'elle survient au cours de la séance, comme c'est le cas en (ALA- S3 – TPP, Tableau 3, Annexe XV).

²⁵⁵ L'exemple est extrait de BNPOB-S1-TGP, Annexe IX: « 14. MAX :-- moi j'aime bien / moi j'ai toujours des livres de POB ». La première partie de son énoncé relève d'une transaction critique (« j'aime bien ») et la seconde, d'une transaction personnelle (« j'ai toujours des livres de POB »), il est donc reporté deux fois dans le tableau 2 de l'Annexe XIII.

Modalité	Nature de l'intervention langagière	TPP
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	-
	Transaction personnelle	-
	Transaction intertextuelle	-
	Transaction expressive et créative	12. ROM, IND, ÉMI, ENZO (R)
	Transaction critique	
	Référence à la situation scolaire de lecture	-
Verbale	Transaction textuelle et iconique	14.LOR
	Transaction personnelle	-
	Transaction intertextuelle	-
	Transaction expressive et créative	-
	Transaction critique	
	Référence à la situation scolaire de lecture	-
Mixte	Transaction textuelle et iconique	-
	Transaction personnelle	-
	Transaction intertextuelle	-
	Transaction expressive et créative	13.ENZO(R)
	Transaction critique	-
	Référence à la situation scolaire de lecture	-

Tableau 7 : Modalités et contenus de l'activité langagière

Les tableaux renseignant les modalités et la nature de l'activité langagière repérable des élèves pour les séances de découverte (S1) se trouvent en Annexe XIII.

Après que les modalités et la nature de l'activité langagière des élèves ont été caractérisées et exemplifiées, nous cherchons à identifier ce que cette activité langagière indique du travail langagier et social des élèves (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018).

c) Qu'indique cette activité langagière sur les modes de participation des élèves à la construction collective de significations ?

L'analyse d'extraits de l'activité langagière d'élèves – tant dans ses modalités (verbale, paraverbale ou mixte) – que dans sa nature (types de transactions, interventions sur la situation scolaire de lecture d'album) fournit des informations sur les modes de participation à la construction collective de significations lors de la phase de LO de ces séances de découverte. Cette partie permettra de faire état de la diversité du travail langagier et social engagé, d'établir des modalités de participation des élèves en nous intéressant à leurs interventions et au travail collectif que révèlent les modes d'enchaînements discursifs identifiés : les reformulations opérées à partir des signes fournis par le support culturel qu'est l'album (caractères écrits et images ou illustrations) mais aussi à partir des interventions langagières verbales ou paraverbales de acteurs de l'activité de lecture - l'enseignante et les pairs : reprises en écho, modalisations, changement de mondes, commentaires, énoncés généraux.....

Cette première phase est prolongée par la phase de discussion dont nous présentons maintenant les modalités d'analyse.

• La phase de discussion

Cette phase est étudiée avec le même questionnement que pour la phase de LO : nous nous intéressons aux signes mettant en langage, aux modalités et à la nature des IL des élèves – partie repérable de leur activité langagière - et essayons de dégager, des éléments alors réunis, les caractéristiques de l'activité langagière des élèves. En distinguant chacun des trois groupes (TPP, PP, TGP), nous chercherons ce que cette activité langagière repérable nous indique du mode de participation des élèves lors de la séance de découverte d'un album.

À l'inverse de la phase précédente, l'étude de la phase de discussion n'est pas soutenue par des documents de travail répertoriant et catégorisant l'ensemble des IL verbales. En effet, la quantité d'IL d'élèves oscillant entre 63 et 121 lors de la phase de

discussion de séances de découverte²⁵⁶ (S1), nous avons renoncé à procéder au répertoire exhaustif comme nous avons pu le faire pour les IL de la phase de LO.

En revanche, nous nous sommes appuyée sur les résultats établis pour la phase de LO tant dans les domaine des sources de signes mettant en langage que dans la nature de l'activité langagière repérable pour étudier les échanges langagiers de la phase de discussion. L'analyse de la transcription de la séance est alors guidée par la recherche d'épisodes illustrant une continuité avec les modes de participation identifiés pendant la phase de LO mais aussi la recherche d'épisodes signalant l'émergence de modes de participation à l'activité scolaire de lecture d'albums que seule la phase de discussion semble avoir engagée.

Ainsi pourrons-nous, à partir de l'étude des données quantitatives et qualitatives, caractériser pour chacun des trois groupes, des modes de participation à la construction collective de signification lors de la découverte d'albums fictionnels.

Alors, nous pourrons engager l'étude de l'hypothèse 2 qui s'intéresse à l'évolution des modes de participation à la construction collective de significations au fil des séances de lecture afin d'établir s'ils s'apparentent à une appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums.

5.2 H2 : Appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums

5.2.1 Le corpus

Cette deuxième hypothèse s'intéresse aux séances 2 et 3 pour chacun des trois groupes au fil des trois albums et interroge ce qu'apporte la séance collective (séance 4). Elle cherche à identifier à partir d'indicateurs quantitatifs ou qualitatifs une spécialisation des modes de participation à l'activité de lecture.

5.2.2 Les outils d'analyse

Nous reprenons les outils de l'hypothèse précédente afin d'explorer les transcriptions des séances 2 et 3 pour chaque groupe et chaque album :

²⁵⁶ Alors que le nombre d'IL lors de la phase de LO oscille entre 14 et 65. Ces valeurs proviennent des Tableau 3, 4 et 5 de l'Annexe XI.

- l'analyse de données quantitatives est menée à partir des six indicateurs²⁵⁷ établis pour l'hypothèse précédente ;

- l'analyse qualitative distingue, comme pour l'hypothèse précédente la phase de LO et la phase de discussion.

L'étude de la phase de LO est conduite à partir de tableaux répertoriant :

- les sources des IL d'élèves²⁵⁸ relevées lors de la phase de LO
- les modalités et la nature des IL d'élèves²⁵⁹ relevées lors de la phase de LO.

Quant à l'étude de la phase de discussion, elle est conduite à partir de l'analyse d'épisodes d'échanges langagiers s'inscrivant dans les trois domaines renseignant sur la spécialisation des modes de participation des élèves à l'activité de lecture d'albums : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire et les savoirs sur l'écrit.

Comme pour l'hypothèse précédente, ces épisodes sont analysés dans la perspective de rendre compte du travail langagier et social engagé : les reformulations de contenus du support culturel (caractères écrits ou image de l'album), de discours de pair ou de l'enseignante.

Nous interrogerons ensuite les apports de la séance 4 en analysant les données quantitatives renseignées par les six indicateurs utilisés pour les autres séances, et, sur le plan qualitatif, en étudiant plusieurs extraits de séances qui contribueront à déterminer les intérêts et les limites de cette séance en groupe classe.

L'étude de la spécialisation des modes de participation à l'activité de lecture permettra d'établir s'ils s'apparentent à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums fictionnels. Celle-ci se caractériserait, si l'on se réfère à Bernié (2002), par :

- des **pratiques sociales** : elles regroupent les activités que déploient les lecteurs et les professionnels de la lecture autour de l'objet littéraire et les

²⁵⁷ Pour chaque séance : la durée, le nombre d'IL, la proportion d'IL d'élèves, la proportion d'ILV/ILP, la proportion d'ILV référant à la lecture, enfin la LME.

²⁵⁸ Ces tableaux se trouvent en Annexe XIV.

²⁵⁹ Ces tableaux se trouvent en Annexe XV.

interprétations dont elle fait l'objet (les interviews d'auteur, les émissions ou publications critiques, les prix littéraires, les salons du livre, les adaptations théâtrales, cinématographiques, les lectures publiques, les ateliers d'écriture...). Ce qui, « transposé » avec prudence à la première année d'école maternelle correspondrait à l'échange de point de vue, aux jeux théâtraux, à la formulation de critiques, de rapprochements intertextuels ;

- des **valeurs cognitives** : elles concernent les fondements de la mise en texte que réalise un auteur. Du côté du contenu, l'intrigue traite de l'expérience humaine, de questions existentielles, portées par des personnages dont le lecteur construit la permanence, identifie les actions, les motivations, les états mentaux au fil du temps et des événements. Du côté de la mise en forme (recherche scripturale, esthétique), l'usage de la langue y est non ordinaire (effets structurels, linguistiques, matière sonore, rythme, jeu sur le lexique, relations texte-image, intertextualité, « ellipses » et « blancs » du texte à interpréter). Ce qui, « transposé » toujours avec prudence à la première année d'école maternelle correspondrait au travail d'identification des constituants de l'album : d'une part les caractéristiques des personnages, leurs actions, leurs états mentaux, leurs intentions et d'autre part, la clarification du lexique, des formules inédites, des choix linguistiques et énonciatifs de l'auteur ;

- des **critères de pertinence épistémologique** : ils garantissent la construction d'un objet littéraire avec la cohérence du monde fictionnel proposé par l'auteur et un travail scriptural de construction et de recherche esthétique : la cohérence temporelle et spatiale de l'intrigue, la plausibilité des personnages, de leurs réactions, de leurs actions dans ce monde fictionnel, la recherche d'un point de vue particulier avec des usages langagiers nouveaux, décalés du langage ordinaire. Ce qui, en première année d'école maternelle, correspondrait à la découverte d'un nouveau rapport langagier au monde, et au langage, au travail de caractérisation du monde

fictionnel, à l'exploration et au balisage des contours de l'interprétation, à « l'opération intégrative » de prise en compte des actions des personnages et des caractéristiques du monde dans lequel se déroule l'histoire, à la découverte de formulettes, de jeu de langage.

- **des valeurs pragmatiques** : en lien avec les différents genres littéraires, elles réfèrent aux procédés particuliers pour créer un effet chez le lecteur. Ces outils de captation du lecteur prennent la forme de genres variés, de choix scénaristiques (fausses pistes, suspense, référence à d'autres œuvres, rupture ordinaire / extraordinaire) mais aussi de choix énonciatifs (humour, jeux de focalisation, poésie). Dans le cas des albums, ces procédés concernent aussi le support (livre animé) ainsi que les parti-pris esthétiques dans l'illustration ou dans l'image. En maternelle, nous observerons si les élèves manifestent des réactions particulières à certains procédés qu'ils soient lus ou montrés par l'enseignante ; s'ils font l'objet de commentaires, remarques ou questions de leur part. Enfin, dans le contexte du rappel de récit, l'activité langagière (verbale ou paraverbale) de l'élève peut témoigner de la prise en compte de ces procédés.

L'étude de cette spécialisation sera ensuite complétée par celle de la dernière étape de ce protocole : le rappel de récit que l'élève accomplit à son domicile, auprès de sa famille.

5.3 H3 : Ébauche d'une activité de lecteur d'albums en milieu extrascolaire

5.3.1 Le corpus

Il est constitué des rappels de récits produits par les élèves et plus particulièrement les 18 rappels de récits produits par les 6 élèves retenus. Nous avons déjà précisé que nous nous intéressons aux trois domaines dans lesquels, selon nous, se déploient les modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums : l'usage de l'album, la compréhension du récit et les savoirs sur l'écrit. Au-delà de ce que peut nous apporter l'analyse de la partie autonome du rappel de récit, il nous

semble utile d'explorer un quatrième domaine, celui des interactions avec l'auditoire familial.

5.3.2 Les outils d'analyse

5.3.2.1 Analyse quantitative

Sur le plan quantitatif, nous établissons des données générales sur l'ensemble des élèves des deux classes et d'autre part, les données individuelles, qui ne concernent que les six élèves dont nous étudions particulièrement les rappels de récit. Ces données quantitatives sont rassemblées dans l'Annexe XVIII.

Les données générales concernent l'analyse du nombre et de la durée des rappels de récits. Nous mettons dans un premier temps en rapport le nombre d'élèves et le nombre de rappel de récits réalisés pour chacune des deux classes afin de fournir une vue d'ensemble de la répartition des 140 rappels de récit recueillis. Dans un deuxième temps, nous prenons en compte la durée des rappels de récit pour chaque élève et chaque album, afin de repérer des variations en fonction de la classe, de l'album ou de l'appartenance au groupe (TPP, PP, GP et TGP). Ces données générales nous permettent dans un troisième temps de nous intéresser aux rapports de durée entre les trois rappels de récit réalisés par chaque élève, afin de les mettre en correspondance avec le nombre de pages et de mots de chacun des trois albums. Enfin, nous analysons les durées moyennes de ces rappels de récit par groupe et par classe, d'une part pour établir si l'on distingue des tendances générales et d'autre part pour situer ensuite les six élèves dont les rappels de récit sont particulièrement étudiés.

Ce qui nous amène à présenter les données individuelles que nous étudions pour ces 6 élèves.

Nous répertorions la proportion d'IL de chaque élève par rapport aux IL de son auditoire familial. Nous nous intéressons ensuite au nombre de mots du rappel de récit dont nous pouvons comparer les valeurs entre élèves et entre albums. Ce nombre de mots est aussi mis en regard avec la variation du volume de mots entre les albums. En effet, les trois albums ont un volume de mots croissant ; considérant le premier comme l'album « étalon », nous pouvons ensuite apprécier le volume des mots des autres albums par rapport à celui-ci et comparer les variations du nombre

de mots de l'élève entre les albums par rapport aux variations du nombre de mots des albums.

Les résultats quantitatifs ainsi établis seront complétés par une analyse quantitative des rappels de récits des six élèves retenus.

5.3.2.2 Analyse qualitative des rappels de récit

L'analyse qualitative se déroule en deux temps.

Elle s'ouvre sur une appréciation visuelle de la diversité de l'activité langagière verbale et paraverbale de l'élève. En effet, nous proposons de reprendre la transcription de chaque rappel de récit en différenciant dans le texte de l'élève ce qui relève de la reprise du texte de l'album (couleur verte), de la reformulation d'éléments - texte ou image/illustration - de l'album (couleur violette), du commentaire sur son activité de lecteur (couleur bleue), d'interactions avec l'auditoire familial (couleur orange). Lorsque nous identifions avec quel passage de séances de classes un énoncé de l'élève peut être mis en lien, nous référons audit extrait, afin d'indiquer quel travail collectif mis en œuvre en amont a pu soutenir l'activité de l'élève en situation de rappel de récit.

Dans un deuxième temps, nous conduisons une analyse des trois rappels de récit en nous appuyant sur la grille proposée par Ducancel et Vérecque (1998) dont nous avons introduit l'approche dans la partie théorique (cf. 6.5). Nous en ajustons la teneur et l'organisation compte tenu du niveau scolaire des élèves de cette étude (petite section, et non C.P comme dans celle citée ci avant) et compte tenu de la distinction des trois domaines que nous proposons - l'usage de l'album, la compréhension de l'histoire, les savoirs sur l'écrit - auxquels nous ajoutons celui des interactions avec l'auditoire.

Nous cherchons donc à identifier ce que sait faire l'élève dans ces quatre domaines :

- L'usage matériel de l'album (tenir l'album « à l'endroit », dire le titre, commencer par le début, tourner les pages une à une dans l'ordre, proposer un récit de fiction, proposer des énoncés en rapport avec le texte écrit et les images / illustrations, proposer un énoncé pour chaque double-page) ;
- La compréhension de l'histoire (désignation des personnages, de leurs actions, états mentaux, teneur des paroles qui leur sont attribuées) ; relation des

événements (juxtaposés ou reliés par des mots-outils) ; désignation des lieux. L'observation de gestes et d'intonations de l'élève peut également fournir des éléments sur sa compréhension ;

- Les savoirs sur l'écrit (alternance récit / discours, structures d'énoncés relevant de la langue écrite ou écrivable, restitution des formules spécifiques proposées par l'auteur du récit, suivi ou pointage du doigt des caractères écrits, signalement des caractères écrits) ;

- Le quatrième domaine s'intéresse spécifiquement à la teneur des interactions du jeune lecteur avec son auditoire : ses initiatives - questions, demande d'aide, ménagement du suspense, rappel à l'ordre, mise en garde, sa manière d'endosser le rôle de lecteur.

Ces nouveaux éléments peuvent renseigner sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Dans cette partie précisant les orientations méthodologiques, nous avons présenté les 3 albums de ce corpus (*AR*, *BNPOB* et *ALA*) et proposé une analyse de chacun d'eux pour caractériser leur intérêt et leurs difficultés et cerner les enjeux de leur compréhension par de jeunes élèves.

Nous avons ensuite rappelé le cadre institutionnel (Programme de l'école maternelle, ressources d'accompagnement et recommandations pédagogiques) au sein duquel s'organisent les lectures de ces albums adressées à un public particulier : des élèves de PS de maternelle.

Nous avons ainsi précisé :

- d'une part, les caractéristiques du terrain de recherche : l'étude concerne les élèves de deux classes (52 élèves), dans deux écoles différentes de Gironde, deux années scolaires successives et une même enseignante, auteure du présent projet de recherche ;

- d'autre part, l'organisation du protocole : trois séances en atelier de lecture réunissant un groupe de 6 ou 7 élèves, composées d'une phase de LO suivie d'une phase de discussion, une séance collective, une relecture individuelle à

chaque élève avant qu'il ne fasse le rappel de récit à sa famille. Les élèves participent donc à différentes séances (découverte(S1), expression du ressenti (S2), explicitation (S3 et S4), en atelier de lecture ou en groupe classe) et enfin réalisent un rappel de récit de l'album à leur domicile.

Les modalités d'enregistrement vidéo et audio des séances de classe ainsi que celles des rappels de récit au domicile de l'enfant sont également précisées.

Pour analyser les interactions langagières, nous inscrivons notre démarche dans une approche sémiotique de la lecture d'album de sorte que nous considérons les ILV et les ILP comme des manifestations repérables de l'activité langagière des élèves. Ce qui nous amène à privilégier certains indicateurs d'analyse. En effet, en plus d'une approche quantitative pour les séances comme pour les rappels de récit, nous étudions sur le plan qualitatif en quoi les ILP et les ILV renseignent sur les usages de l'album, la compréhension de l'histoire, la découverte du fonctionnement de l'écrit et les interactions avec l'auditoire (dans le cadre du rappel de récit).

Nous précisons par ailleurs les modalités de réduction des données initiales pour construire un corpus qui permette la mise à l'épreuve de nos hypothèses.

Nous allons présenter dans le chapitre suivant le résultat de nos analyses pour chacune des hypothèses que nous rappelons :

- H1 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves signale des manières différentes de donner du sens à la lecture d'album fictionnel en classe ;
- H2 : l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves, mise en œuvre à l'école à propos d'un album fictionnel, montre au fil des séances une appropriation de modes d'agir-parler-penser qui signale l'émergence d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums ;
- H3 : le travail d'apprentissage de la lecture d'album à l'école- au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire.

Mais on peut bien classer, traduire, interpréter des centaines et des milliers d'inscriptions, ce n'est pas encore lire, si l'on admet que lire consiste au contraire à ne plus s'apercevoir de la présence des signes pour qu'apparaisse une rivière dans la prairie au lieu des méandres d'une écriture, un château crénelé à la place des caractères plus réguliers de l'imprimerie et comme dans les enluminures, derrière la lettre qui s'efface, une profusion de fruits, de feuilles et de fleurs nous faisant croire à la fin que les choses pourraient procéder du langage.

Gérard Macé, Champollion déchiffré, ou l'ombre du lion

Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? Probablement que l'apprentissage de la langue écrite se trouve intimement lié à une position de sujet pensé et pensant. Que la lecture et l'écriture participent d'un désir de savoir, d'une mise en acte subjective. Mais aussi que cette « évidence » que serait le langage n'est qu'une illusion, tant il nous échappe, tant il nous demeure insaisissable, tant il creuse l'écart entre soi et le monde, entre soi et l'Autre, entre soi et soi.

Geneviève Ginoux, Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?

Du primaire à l'université, l'élève tremble de ne pas pouvoir deviner la lecture de l'enseignant. Or, deviner la lecture d'autrui est un tout autre exercice que de faire part de sa propre approche du texte. Pour cette dernière, l'expérience quotidienne comme l'expérience livresque constituent un ensemble de dispositions que tout lecteur met en œuvre à son insu dans l'acte de lire et qui donne « son » sens au texte.

Régine Delamotte-Legrand, Langage, socialisation et constitution de la personne

CHAPITRE III : L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE D'ÉLÈVES DE PS À PROPOS DE LECTURES D'ALBUMS

Chacune des trois hypothèses sera documentée par une analyse de données quantitatives et de données qualitatives que nous précisons progressivement.

1. Hypothèse 1 : l'activité langagière repérable (verbale et paraverbale) des élèves signale différentes manières de participer à la construction collective de significations lors de l'activité de lecture d'album fictionnel en classe

Cette première hypothèse concerne chaque séance de découverte (S1)²⁶⁰ pour chacun des groupes (TPP, PP, TGP) et pour chacun des albums (*AR*, *BNPOB* et *ALA*²⁶¹) respectivement lus en octobre, mars et juin de l'année scolaire.

Nous commençons par présenter l'analyse d'un ensemble de données quantitatives allant d'indications générales à des indications plus précises sur l'activité langagière des élèves, comme l'indique, dans la partie méthodologique, la Figure 4 (5.1.2) qui introduit les six indicateurs que nous utilisons.

Ces données quantitatives sont établies dans la perspective d'observer les variations potentielles entre les groupes pour chaque séance de découverte (axe synchronique) et au sein d'un même groupe au fil de l'année scolaire entre les trois séances de découverte des trois albums (axe diachronique).

Nous prenons la précaution de rappeler que le groupe de TGP, comptant 6 élèves, est celui de la classe A (2015-2016) et les groupes de TPP et PP, comptant chacun 7 élèves, sont ceux de la classe B (2016-2017). L'étude comparative que nous proposons ne porte donc pas sur plusieurs groupes d'une même classe, au cours d'une même

²⁶⁰ Nous rappelons, comme nous l'avons mentionné en Méthodologie (cf.3.5) que nous désignons les deux phases de chaque séance de lecture d'album par les termes « LO » et « discussion », même si ces deux phases relèvent, selon nous, de la lecture.

²⁶¹ Nous rappelons que *AR* est l'abréviation de l'album *Au revoir !*, *BNPOB*, celle de l'album *Bonne nuit, Petit Ours Brun !* et *ALA*, celle de l'album *Au lit, les affreux !*

année scolaire, ni sur deux groupes de même niveau de participation à la conversation scolaire (par exemple, TPP classe A et TPP classe B) mais sur un groupe de la classe A et deux groupes de la classe B.

Nous compléterons l'analyse quantitative par une analyse qualitative de l'activité langagière des élèves en nous intéressant aux trois questions suivantes :

- a) Quels sont les signes de l'activité scolaire de lecture d'album fictionnel qui mettent les élèves en activité langagière ?
- b) Quelles formes d'activité langagière ces signes induisent-ils chez les élèves (ses modalités et sa nature) ?
- c) Qu'indique cette activité langagière sur le mode de participation des élèves à la construction collective de significations ?

1.1. Analyse des données quantitatives relatives à l'activité langagière en S1

1.1.1 Durée des séances

Dans le document récapitulatif des durées de séances (cf. Annexe XI, Tableaux 1 et 2), nous pouvons extraire et regrouper sous forme de tableau, les durées des séances de découverte (S1) de chaque album pour chaque groupe :

		AR - S1		BNPOB- S1		ALA- S1	
TPP (Cl. B)	LO	3'08	10'08	3'28	9'44	4'24	14'24
	Discu.	7'		6'16		10'	
PP (Cl. B)	LO	3'17	9'22	3'57	11'25	4'19	14'43
	Discu.	6'05		7'28		10'24	
TGP (Cl. A)	LO	2'21	11'56	2'13	10'55	4'05	14'27
	Discu.	9'35		8'42		10'22	

Tableau 8 : Durée des séances de découverte (S1)

1.1.1.1 Analyse diachronique

Nous remarquons une augmentation de la durée des séances entre AR et ALA pour chacun des groupes (TPP : 4'16'' ; PP : 5'21 et TGP : 2'31''), ce qui peut s'expliquer par l'augmentation du nombre de pages de l'album, du nombre de mots du texte et par le fait que les élèves sont plus âgés. En effet, l'album AR compte 28 pages et 174 mots,

celui d'*ALA*, 42 pages et 244 mots, ce qui peut justifier que le temps de lecture soit plus long. En revanche, bien que le texte de *BNPOB* (28 pages, 184 mots) soit légèrement plus long que celui d'*AR* (28 pages, 174 mots), la durée de la séance n'en est pas pour autant plus élevée pour le groupe de TPP (-24'') ainsi que pour le groupe de TGP (-1'01''). Dans le groupe de TGP, une élève (Clémentine) est absente lors de cette séance²⁶², ce qui prive le groupe d'une interlocutrice, donc d'une source d'interactions et pourrait expliquer cette diminution.

Le temps de la phase de lecture de *BNPOB* est, pour ce groupe de TGP, lui aussi réduit par rapport à la phase de lecture d'*Au revoir !* - album pourtant plus court. Mais nous remarquons dans le Tableau 8 ci-dessus, que le temps de la phase de lecture est toujours le plus court pour le groupe des TGP appartenant à la première classe dans laquelle a été expérimentée le dispositif proposé (Classe A en 2015-2016). En effet, nous rappelons que, même si les séquences et l'enseignante sont les mêmes pour chaque classe, l'enseignante s'engage avec plus d'expressivité dans la lecture oralisée du texte de l'album lors de l'année 2016-2017 que lors de l'année 2015-2016 (cf. partie méthodologique, introduction de 3.6). D'ailleurs, la lecture des tableaux 1 et 2 (Annexe XI), met en évidence qu'à l'exception de 8 des 39 séances, la durée de la phase de LO est plus courte dans la classe A²⁶³ que dans la classe B.

Le groupe de TPP étant au complet, on peut chercher une explication à la diminution de la durée de la séance constatée entre *AR* et *BNPOB* en distinguant les deux phases de cette séance. La phase de lecture oralisée, dont la durée est, comme on pouvait s'y attendre - le texte de *BNPO* étant plus long - plus élevée (3'28'') que celle d'*AR* (3'08''). En revanche, la durée de la phase de discussion (6'16'') est légèrement inférieure (de 44'') à celle d'*AR*, mais il est impossible, avec cette seule donnée, d'avancer une explication. Les précisions, fournies par l'étude des indicateurs suivants, permettront de caractériser plus précisément les échanges langagiers ayant

²⁶² Nous précisons que Clémentine est cependant une élève dont les ILV sont relativement peu nombreuses.

²⁶³ Pour le troisième album, *ALA*, cinq durées de phases de LO de la classe A sont supérieures ou égales à celles de la classe B, en effet, à partir du troisième trimestre de la première année de recueil des données, nous avons commencé à prendre conscience de l'importance de prendre le temps au profit de l'expressivité et de l'écoute des énoncés des élèves.

eu lieu au cours de cette phase de discussion. Pour chacun des quatre groupes des deux classes, nous notons néanmoins une augmentation de la durée des séances entre *AR* et *ALA*. Cette augmentation est croissante au fil des albums pour chacun des groupes, à trois exceptions près : le groupe de TGP de la classe A, de TPP et de GP classe B pour lesquels la durée de la séance de découverte de *BNPOB* est moins élevée que celle de la séance de découverte d'*AR*.

On constate une augmentation générale du temps consacré à la lecture et aux discussions pour chacun des groupes entre la séance de découverte (S1) du premier et celle du troisième album, et une augmentation continue pour le groupe de PP. Nous proposons d'enrichir cette observation par l'analyse de ce qui se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.1.2 Analyse synchronique

La première séance de découverte de l'album de l'année (*AR*) dure le plus longtemps avec le groupe de TGP. Lorsqu'on resserre l'appréciation des durées en séparant celle du temps de la LO de celle du temps de la discussion, on remarque, que le temps de lecture est respectivement inférieur de 47'' et de 57'' à celui du groupe des TPP et des PP. En revanche, le temps de discussion dans le groupe des TGP est respectivement supérieur de 2'35 et de 3'30 à celui du groupe des TPP et des PP. Cette observation indique également que la phase de discussion du groupe des TPP (7') est plus longue que celle du groupe des PP (6'05), alors que les élèves du groupe des TPP sont répertoriés comme ayant un *niveau de participation à la conversation scolaire* plus modeste que celui des PP. Dans les points suivants, l'étude des autres indicateurs, plus ciblés, nous permettra de qualifier le contenu de cette phase de discussion et de comprendre ce décalage inattendu.

Concernant les séances de découverte de l'album *BNPOB*, nous constatons que l'écart de durée entre les trois groupes étudiés se resserre²⁶⁴ jusqu'à devenir quasi insignifiant lors de la séance de découverte de l'album *ALA*, où toutes les durées

²⁶⁴ Pour *AR* : la séance du groupe de TPP dure 46'' de plus que celle du groupe de PP et celle du groupe de TGP dure 2'34'' de plus que celle du groupe de PP ; pour *BNPOB*, la séance du groupe de TPP dure 1'41'' de moins que celle du groupe de PP et celle du groupe de TGP dure 1'05'' de moins que celle du groupe de PP.

avoisinent 14'30. Mais cette forme d'harmonisation entre les trois groupes n'est pas un phénomène général, car comme nous pouvons le constater dans le document récapitulatif de toutes les durées de séances (cf. Tableaux 1, 2, Annexes XI) pour le groupe de TPP de la classe A, cette séance de découverte d'ALA dure 11'25'', 18'36'' pour les GP de cette même classe et 18'36'' pour les TGP de la classe B - ce qui marque une amplitude de plus de 7 minutes.

Ces premières observations générales sur la durée des séances ont mis en évidence des différences (temps de séances, temps de phase de lecture oralisée / temps de phase de discussion, augmentation continue au fil des albums) mais aussi des similitudes (augmentation du temps entre AR et ALA, réduction des écarts de durée entre certains groupes). Les autres indicateurs annoncés (cf. Figure 4) vont permettre peu à peu de préciser d'autres caractéristiques de ces séances. Nous poursuivons par l'observation du nombre d'interventions langagières par séance.

1.1.2 Nombre d'interventions langagières (IL) par séance

Le tableau 3 de l'Annexe XI répertorie le nombre d'IL dans chacune des séances transcrites. Nous rappelons le choix méthodologique que nous avons fait, consistant à considérer comme une IL un énoncé au même titre qu'une intervention non verbale. En effet, c'est l'activité langagière repérable des élèves que nous étudions et leurs gestes identifiés et transcrits renseignent, selon nous, sur l'activité langagière que peut mettre en mouvement l'activité de lecture partagée. Nous proposons d'extraire et de regrouper sous forme de tableau le nombre d'IL lors des séances de découverte (S1) de chaque album pour chaque groupe :

		AR - S1		BNPOB - S1		ALA- S1	
TPP (cl. B)	LO	45	186	68	244	101	292
	Discu.	141		176		191	
PP (cl. B)	LO	51	167	68	179	87	266
	Discu.	116		111		179	
TGP (cl. A)	LO	25	199	32	165	71	221
	Discu.	174		133		150	

Tableau 9 : Nombre d'interventions langagières (IL) par séance de découverte (S1)

1.1.2.1 Analyse diachronique

Nous remarquons une augmentation du nombre d'IL entre les deux albums *AR* et *ALA* pour chacun des groupes, ce qui peut s'expliquer comme nous l'avons vu pour la durée des séances, par les variations de longueur des albums et d'âge des élèves. Cette augmentation est progressive entre les trois albums pour les groupes de TPP et de PP, ce qui n'est pas le cas du groupe de TGP dont le nombre d'IL est moins élevé au cours de la séance de découverte de *BNPOB* (165) qu'au cours de la séance d'*AR* (199), cette diminution pouvant s'expliquer par l'absence d'une élève (Clémentine), comme nous l'avons précisé antérieurement.

Si le nombre d'IL augmente pour chaque groupe entre *AR* et *ALA*, nous pouvons remarquer que l'augmentation entre le premier et le troisième album est de 106 IL pour le groupe de TPP, de 99 IL pour le groupe de PP et de « seulement » 22 IL pour le groupe de TGP. C'est au sein du groupe de TPP que l'on observe la plus grande majoration du nombre d'IL, favorisant l'apparition d'un écart plus élevé entre les groupes au troisième album (*ALA*) qu'au premier (*AR*). Mais ce nombre d'interventions langagières par séance comprend celles de l'enseignante, il sera donc nécessaire de compléter ce relevé par les données fournies par l'indicateur de « proportion d'ILM/ILÉ » - étudié ci-après en 1.1.3.

Une lecture diachronique du Tableau 9 indique que le nombre d'interventions langagières augmente pour chacun des groupes lors des séances de découverte de l'album et de façon continue et plus remarquable pour les élèves des groupes de PP et de TPP.

Nous proposons d'enrichir cette observation par l'analyse de ce qui se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.2.2 Analyse synchronique

L'observation de la première colonne de ce tableau 9 confirme que la phase de lecture comporte moins d'IL dans la classe A (groupe TGP : 25) que dans la classe B (groupe de TPP : 45 et PP : 51), il est possible d'avancer que ce fait est lié au mode de lecture de l'enseignante - plus réservé dans la Classe A - mais aussi aux caractéristiques du

groupe (6 élèves au lieu de 7 dans la classe B) ou encore aux caractéristiques du public, plus familiarisé avec la culture scolaire - comme nous l'avons déjà précisé en partie méthodologique (cf. 3.2.). Ce groupe est peut-être plus familiarisé avec l'écoute silencieuse d'une lecture oralisée, et la prise de parole après sollicitation explicite de l'enseignant. L'étude de l'indicateur renseignant sur la proportion d'interventions magistrales nous permettra de vérifier cette explication potentielle.

Mais ce constat ne concerne que la phase de LO, car lors de la phase de discussion, on compte dans ce groupe 174 IL, ce qui n'est pas surprenant dans un groupe d'élèves considérés comme TGP. On observe par ailleurs que le nombre d'IL dans le groupe des TPP (141) est supérieur à celui des PP (116). Comme nous l'avons également précisé en partie méthodologique (cf 3.2) l'une des élèves du groupe de TPP, Lorea, a été déplacée dans le groupe des TGP à partir du deuxième album car sa participation était très élevée dans le contexte de l'atelier de lecture, alors qu'elle avait été estimée réservée dans le contexte du groupe classe. Sa présence a ainsi pu déséquilibrer les données des 3 séances en atelier de lecture consacrées à l'album *AR*. Néanmoins, nous constatons que le nombre d'IL des TPP, relevé lors de la phase de discussion, reste supérieur lors des séances de découverte (S1) des deux albums suivants (*BNPOB* et *ALA*) à celui relevé dans le groupe des PP. La participation de Lorea n'est donc pas l'unique explication de cette dynamique. Lors de la phase de discussion de l'album *ALA*, c'est dans le groupe de TPP qu'est produit le plus grand nombre d'IL (292 ; PP : 266 et TGP : 221), alors que le groupe de TPP compte ce jour-là deux absents (Romuald et Adriana). Nous renseignerons davantage cette valeur élevée d'IL, en prenant en compte, dans les parties suivantes, les autres indicateurs. Mais nous pouvons d'ores et déjà déduire qu'à temps de séance équivalent (les durées de la séance de découverte d'*ALA* sont aux alentours de 14' pour chacun des groupes), les « prises de parole » changent plus fréquemment que dans les autres groupes²⁶⁵, les élèves utilisant peut-être des énoncés plus courts.

²⁶⁵ Dans le mode de transcription utilisé pour les séances de classe, deux IL consécutives sont toujours celles de deux interlocuteurs distincts.

Cette appréciation du nombre d'IL lors des séances de découverte nous permet d'en constater une augmentation générale et continue pour chacun des groupes (la seule exception étant celle du groupe de TGP pour *BNPBOP*) au fil des trois albums, le groupe des TPP tendant à devenir celui dans lequel est produit le plus grand nombre d'IL. Comme nous l'avons évoqué lors des analyses diachroniques et synchroniques ci-avant, il est indispensable de compléter l'appréciation de ce nombre d'IL par l'analyse des autres indicateurs annoncés. Nous proposons de poursuivre par l'étude de la répartition des interventions langagières maître - élèves.

1.1.3 Proportion d'intervention langagière maître (ILM) / élève (ILÉ)

Cet indicateur permet de situer quantitativement la proportion d'ILÉ par rapport à celles de l'enseignante et donc de commencer à préciser la participation effective des élèves au cours d'une séance. Nous avons établi des proportions en termes de pourcentages sur des quantités pourtant parfois modestes (Ex : 25 IL lors de la phase de LO d'AR pour le groupe de TGP²⁶⁶ dont 11 pour l'enseignante et 14 pour les élèves). Ce mode de présentation nous semble cependant être plus adapté, pour documenter les caractéristiques des groupes, que le choix de données en tiers, ou en quart par exemple. Les pourcentages offrent l'avantage du dénominateur commun mais l'inconvénient de rapporter à 100 ce qui, par exemple, ne s'est manifesté que sur 25 occurrences.

À partir du document récapitulatif des proportions d'interventions langagières maître - élèves (cf. Tableaux 4, 5, 6 Annexe XI), nous pouvons extraire et regrouper les valeurs de ces proportions lors des séances de découverte (S1) sous forme de tableau :

²⁶⁶ Cf Annexe XI, tableau 6.

		Séance 1 AR		Séance 1 BNPOB		Séance 1 ALA	
		M	E	M	E	M	E
TPP (cl. B)	LO	38%	62%	37%	63%	36%	64%
	Discu.	40%	60%	43%	57%	41%	59%
	Moyenne	39%	61%	40%	60%	38,5%	61,5%
PP (cl. B)	LO	37%	63%	46%	54%	40%	60%
	Discu.	38%	62%	43%	57%	41%	59%
	Moyenne	37,5%	62,5%	44,5%	55,5%	40,5%	59,5%
TGP (cl. A)	LO	44%	56%	50%	50%	42%	58%
	Discu.	43%	57%	45%	55%	51%	49%
	Moyenne	43,5%	56,5%	47,5%	52,5%	46,5%	53,5%

Tableau 10 : Proportion d'interventions langagières maître (ILM) – élèves (ILÉ) par séance de découverte (S1)

1.1.3.1 Analyse diachronique

À la lecture de ce tableau²⁶⁷, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que pour les séances de découverte (S1), que ce soit lors de la phase de LO ou lors de la phase de discussion, la proportion d'ILÉ est le plus souvent supérieure à la proportion d'ILM (égale, dans un cas pour les TGP, phase de LO de BNPOB et légèrement inférieure pour ce même groupe lors de la phase de discussion d'ALA). En effet, l'enseignante, tout en cherchant à assurer la lecture oralisée continue du texte de l'album, « autorise », comme nous l'avons précisé en méthodologie (cf. 5.1.2.1), la participation des élèves, l'expression gestuelle ou verbale de leur *responsivité active* (Bakhtine 1979 / 1984). La proportion d'ILÉ est même souvent plus élevée lors de la phase de lecture oralisée que lors de la phase de discussion : c'est le cas des 3 séances pour le groupe de TPP, la séance d'AR et d'ALA pour le groupe de PP et la séance d'ALA pour le groupe de TGP. Nous préciserons cette observation lorsque nous distinguerons, dans la proportion d'IL des élèves, la proportion d'interventions verbales et paraverbales.

Par ailleurs, pour chacun des groupes, on remarque une certaine stabilité de la proportion moyenne d'ILÉ parmi l'ensemble des IL (autour de 60% pour les TPP et les PP, et de 55% pour les TGP). Le groupe de TPP ne compte que 5 élèves présents

²⁶⁷ Pour être plus facilement repérée, la proportion d'intervention langagière d'élèves est indiquée en caractères gras.

lors de la séance de découverte d'ALA, la proportion d'intervention des élèves reste proche de 60%. Les deux valeurs s'écartant significativement de ces « moyennes » respectives (PP, BNPOB : 55% et TGP, BNPOB : 52,5%) sont chacune explicables par un événement « hors lecture » en ouverture de séance, nécessitant l'intervention rapprochée de l'enseignante qui règle, à la demande de Sarah, un quiproquo entre Julie et Miriam dans le groupe de PP²⁶⁸ ou, qui, dans le groupe de TGP, intervient brièvement pour un problème vestimentaire de Félix²⁶⁹ puis consacre plusieurs énoncés à réorienter l'attention de Yasmina sur l'activité de lecture.

Ces échanges langagiers qui ne portent pas sur l'album mais sur des problèmes annexes présentent une structure d'échange où les énoncés d'élèves (E) sont toujours suivis d'un énoncé de l'enseignante (M) (de type : E1/M/E2/M/E2/M) alors que lors de la LO, les modes d'enchaînement discursifs présentent plus souvent la caractéristique de faire suivre un énoncé de l'enseignante de ceux de plusieurs élèves (de type : M/E1/E2/E3), comme l'illustre cet extrait d'ALA-S1 -TPP :

36. M :-- *(dp5d)* ouille ouille ouille / la Sorcière *(suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)*
 37. ENZO :-- oh ! *(joignant ses mains sous son menton)* / l'a m'a fait peur !
 38. THI :-- *(il sourit)*
 39. IND :-- *(en souriant)* ça fait peur / la Sorcière !

Un déroulement habituel de la phase de LO, notamment dans le groupe de PP ou de TPP (classe B) présente souvent un enchaînement de deux interventions langagières d'élèves (voire trois, comme ci-dessus : 37.ENZO, 38.THI, 39.IND) faisant suite à la lecture d'un passage de l'album. Mais lorsque les échanges langagiers portent sur un événement annexe, la fréquence d'intervention de l'enseignante est plus soutenue, expliquant une diminution de la proportion d'intervention des élèves.

Enfin, la différence de moyenne de proportion d'interventions langagières d'élèves parmi l'ensemble des interventions langagières entre les groupes de TPP et de PP (60%) et le groupe des TGP (55%) peut surprendre, on pourrait s'attendre à une valeur plus élevée pour les élèves du groupe de TGP qui ont un niveau de

²⁶⁸ Cf. Annexe VI, POB - S1 de 8.SAR à 28.MIR

²⁶⁹ Cf. Annexe IX, POB - S1 de 2.FÉL à 9.M

participation à la conversation scolaire supérieur à celui des autres élèves, mais nous rappelons d'une part que ce groupe ne compte que 6 élèves (alors que les deux autres en comptent habituellement 7) et d'autre part que cette participation des élèves prend en compte les interventions verbales mais aussi paraverbales dont nous étudions la répartition dans le paragraphe suivant.

Pour chacun des groupes, le tableau montre, en moyenne par séance, une proportion plus élevée d'ILÉ par rapport à celles de l'enseignante et une certaine stabilité de cette proportion au fil des séances de découverte (S1) des albums. Ces proportions plus élevées sont légèrement supérieures dans les groupes de PP et de TPP (autour de 60%) que dans le groupe de TGP (autour de 55%).

Nous proposons de compléter cette observation par l'analyse de ce qu'il se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.3.2 Analyse synchronique

L'analyse synchronique montre que la stabilité de la proportions ILÉ /ILM pour chaque groupe (autour de 60% de participation d'élèves pour les TPP et PP et de 55% pour les TGP) s'illustre également dans chacune des deux phases de la séance de découverte du premier album (AR). En revanche, pour la séance de découverte de BNPOB, c'est lors de la phase de lecture que la proportion d'interventions d'élèves s'est significativement écartée de la « moyenne stable » rappelée ci-dessus : la proportion d'intervention d'élève s'élève à 50% pour le groupe de TGP et 54% pour le groupe de PP. Ce sont ces deux séances pour lesquelles nous identifions une différence d'amorce de séance, marquée par des événements « hors lecture » comme nous l'avons exposé ci- avant (axe diachronique), nécessitant une intervention plus soutenue de l'enseignante.

A contrario, pour les séances de découverte d'ALA, on observe les proportions d'ILÉ les plus élevées de l'année, présentant le plus grand écart supérieur aux moyennes de 60% (64% pour les élèves du groupe de TPP) et 55% (58% pour le groupe de TGP) lors de la phase de LO. Nous mettrons ce constat en correspondance avec la proportion d'ILP qui pourrait être relativement plus élevée lors de la lecture de ce dernier album. En effet, il met en scène des personnages tels que la Sorcière, l'Ogre et

le Grand Méchant Loup, pouvant davantage susciter des modalités de participation exprimant l'intensité de la peur, de l'inquiétude ou reproduisant l'attaque du personnage du chat.

Si l'analyse diachronique montre une relative stabilité longitudinale dans les proportions ILÉ/ILM pour chacun des trois groupes, les écarts à cette stabilité se trouvent sous la forme d'une diminution lors de la séance de découverte de *POB* pour les groupes de TGP et de PP et sous la forme d'une augmentation lors de séance de découverte d'*ALA* pour les groupes de TGP et de TPP. Les diminutions de la proportion d'ILÉ s'expliquent dans les deux cas par un événement extérieur à la lecture nécessitant plus plusieurs IL de l'enseignante. Quant aux augmentations de cette proportion d'ILÉ, elles se situent dans les deux cas (pour les groupes de TGP et de TPP) à l'occasion de la lecture oralisée du troisième album (*ALA*). Nous proposons de les mettre en lien avec les caractéristiques des personnages de cet album et de leurs actions, dont nous supposons qu'elles favorisent les réactions paraverbales, comme nous allons pouvoir le vérifier ci-après.

Nous poursuivons en effet en complétant l'apport de ces observations avec celle des proportions d'ILP /ILV dans les interventions des élèves.

1.1.4 Proportion d'interventions langagières paraverbales (ILP) / interventions langagières verbales (ILV)

À partir du document récapitulatif des proportions d'ILP et d'ILV des élèves (cf. Annexe XI, Tableaux 7,8 et 9) nous proposons d'extraire et de regrouper dans un tableau ces proportions lors des séances de découverte (S1) :

		Séance 1 AR		Séance 1 BNPOB		Séance 1 ALA	
		I.L.P	I.L.V	I.L.P	I.L.V	I.L.P	I.L.V
TPP (cl. B)	Lecture	39%	61%	14%	86%	28%	72%
	Discu.	7%	93%	20%	80%	16%	84%
	Moyenne	23%	77%	17%	83%	22%	78%
PP (cl. B)	Lecture	53%	47%	57%	43%	67%	33%
	Discu.	31%	69%	17%	83%	10%	90%
	Moyenne	42%	58%	37%	63 %	38,5%	61,5%
TGP (cl. A)	Lecture	21%	79%	25%	75%	35%	65%
	Discu.	10%	90%	22%	78%	6%	94%
	Moyenne	15,5%	84,5%	23,5%	76,5%	20,5%	79,5%

Tableau 11 : Proportions d'ILP et d'ILV des élèves

Nous précisons que nous distinguons ces deux types d'interventions en considérant une intervention langagière comme paraverbale (ILP) lorsqu'elle est strictement gestuelle (les trois exemples qui suivent sont extraits d'AR - S1 - TGP, Annexe VIII) :

8.YAS :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)

De même, nous qualifions une intervention langagière de verbale (ILV) lorsqu'elle est strictement verbale :

52. GON :-- aussi / on dirait qu'il est à l'école / hein !

Mais nous la qualifions également ici de verbale (ILV) lorsqu'elle est verbale et gestuelle :

82. MAX :-- (*en souriant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés*) encore ! / encore ! / encore ! / encore !

En effet, il nous paraît important de répertorier une participation strictement gestuelle comme l'un des signes de l'activité langagière de l'élève, mais nous

considérons, dans cette première partie proposant une analyse quantitative²⁷⁰, un énoncé verbal accompagné d'un geste, comme relevant de la catégorie « ILV » afin de pouvoir apprécier l'évolution du nombre d'interventions verbales.

1.1.4.1 Analyse diachronique

Pour chacun des groupes, on observe une proportion plus élevée d'ILP pendant la phase de LO que pendant la phase de discussion. On relève une exception, pour le groupe des TPP qui a produit plus d'ILP pendant la phase de discussion (20%) que pendant la phase de lecture oralisée (14%) de *BNPOB*. En se reportant au déroulement de la séance, on remarque que certains élèves comme Adriana ou Thibault, qui ne sont pas intervenus verbalement lors de la LO de la séance de découverte²⁷¹ d'*AR*, sont intervenus verbalement à plusieurs reprises lors de la phase de LO de la séance de découverte²⁷² de *BNPOB*. Par exemple :

7. THI :-- moi / j'connais / Petit Ours Brun
(...)
66. ADRI :-- qui n'est mignon ! (*en souriant*)

L'enseignante fondant la phase de discussion sur les interventions de la phase de lecture oralisée les a donc interpellés à plusieurs reprises lors de la phase de discussion. Mais leurs interventions langagières sont alors redevenues majoritairement gestuelles :

74. ADR :-- (*elle regarde la maîtresse en souriant timidement, semblant essayer de comprendre ce qu'on lui demande*)
(...)
86. THI :-- (*il acquiesce, puis fait non de la tête, en souriant*)

Le « dialogue avec l'album » semble leur permettre d'endosser plus aisément le rôle d'interlocuteurs dans le groupe de lecteurs, mais le dialogue avec l'enseignante se révèle plus intimidant. Lors de la lecture oralisée de la séance de découverte du

²⁷⁰ Nous la considérons comme une troisième catégorie ci-après, dans la partie analyse qualitative du traitement de cette hypothèse (cf. 1.2).

²⁷¹ Cf. Annexe II, *AR* - S1 - TPP

²⁷² Cf. Annexe III, *BNPOB* - S1 - TPP

troisième album²⁷³ (*ALA*), Adriana est absente et les interventions de Thibault sont strictement gestuelles.

38. THI :-- (*il sourit*)
(...)
44. THI :-- (*il fronce les sourcils*)
(...)
54. THI :-- (*il sourit*)
(...)
64. THI, ÉLÉA : (*ils sourient*)

On remarque par ailleurs une moyenne d'ILP relativement stable au fil des albums pour chacun des groupes : autour de 20% pour les TPP et pour les TGP, autour de 40% pour les PP. Cette dernière moyenne résulte d'une forte proportion d'ILP pendant la phase de lecture oralisée (moyenne de 60%) et d'une proportion plus modeste lors de la phase de discussion (moyenne de 20%). Dans ce groupe de PP, l'un des élèves, Mossa, a une activité gestuelle particulièrement remarquable lors de la phase de lecture oralisée, comme nous le verrons lors de l'analyse qualitative ci-après (1.2). Si la moyenne d'ILP des élèves du groupe des TPP est proche de celle des élèves du groupe de TGP (autour de 20%), on complètera l'appréciation de cette proximité en considérant la proportion d'ILV référant à l'album et à la situation scolaire de lecture, ainsi que le nombre moyen de mots par énoncé (LME).

Enfin, le tableau 11 indique une augmentation continue de la proportion d'ILP lors de la phase de LO pour les élèves des groupes de PP et de TGP, ce qui indique que le mode de participation s'ouvre davantage à l'intervention gestuelle, notamment pour les élèves du groupe de TGP. Mais pour les élèves TPP, cette proportion a tendance à baisser²⁷⁴, ils participent donc davantage sous forme d'interventions langagières verbales (ILV).

²⁷³ Cf. Annexe IV, ALA - S1 - TPP.

²⁷⁴ Cette diminution n'est pas continue, elle est générale entre le premier et le troisième album : AR : 39%, BNPOB : 14% et ALA : 28%. On peut expliquer la petite proportion d'ILG lors de la phase de lecture de BNPOB par le fait, comme nous l'avons vu ci-avant en que le personnage de Petit Ours Brun a incité des élèves habituellement réservés (comme Adriana ou Thibault), dont la participation est plutôt gestuelle, à prendre la parole à plusieurs reprises.

L'analyse diachronique de cet indicateur montre qu'en général, la proportion d'ILP est plus élevée lors de la phase de LO que lors de la phase de discussion pour chacun des groupes. Ce phénomène est peut-être une acculturation à la spécificité de la situation de communication que représente la lecture oralisée : cette phase est celle où l'enseignante lit le texte de l'album, les interventions fréquentes d'élèves, si elles sont verbales ou gestuelles et verbales, peuvent rendre difficile l'accès à la source de signes qu'est l'album, tant pour l'auteur de l'énoncé que pour ses pairs. L'ILP est une manifestation silencieuse des mouvements d'échanges, des transactions entre l'album et le jeune lecteur. Les élèves y recourent davantage lors cette phase de lecture oralisée, que lors de la phase de discussion où l'intervention langagière verbale est le mode de communication établi. Cette proportion d'ILP augmente constamment pour les élèves du groupe de PP et de TGP mais à tendance à baisser pour les élèves du groupe de TPP.

Néanmoins, on remarque une certaine stabilité de la moyenne d'ILP entre les deux phases (LO et de discussion) pour chacun des groupes (20% pour TGP et TPP et 40% pour PP).

Nous proposons d'enrichir cette observation par l'analyse synchronique de ce qui se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.4.2 Analyse synchronique

Si l'analyse diachronique nous a permis d'établir une moyenne d'ILP relativement stable au fil des albums pour chacun des groupes, il nous semble intéressant de considérer leur répartition pour chacun des groupes, pour chacun des albums en distinguant la phase de LO et la phase de discussion. Le tableau 11 indique, pour l'album *AR*, que les élèves du groupe des PP ont la plus forte proportion d'ILP lors de la phase de LO (53%) ainsi que lors de la phase de discussion (31%), ce qui peut s'expliquer, comme nous l'avons évoqué ci-avant par le mode de participation très gestuel de l'un des membres de ce groupe, Mossa. Les élèves du groupe des TPP ont, eux, une proportion d'ILP de 39% lors de la phase de lecture oralisée et de seulement

7% lors de la phase de discussion (inférieure à celle des TGP s'élevant à 10%), donc une forte proportion d'ILV. Nous proposons d'expliquer cette forte proportion d'ILV par la présence de Lorea qui sera, dès le deuxième album, déplacée dans le groupe des TGP, en effet, elle est l'auteure de 45 ILV d'élèves²⁷⁵ sur les 78 (donc, près de 58%) relevées dans le tableau 7 consacré au groupe des TPP de l'Annexe XI.

Lors de la séance de découverte de *BNPOB*, la proportion d'ILP est la plus modeste pour le groupe des PP lors de la phase de discussion (17%), alors qu'elle s'élève à respectivement 20 et 22% pour les TPP et pour les TGP. Ces proportions ne sont pas si éloignées les unes des autres, mais si cette proportion correspond pour le groupe des TPP à un retour vers un profil plus attendu - une difficulté pour certains élèves à s'inscrire verbalement dans les échanges langagiers, elle semble en revanche correspondre, pour les élèves du groupe des PP à une capacité à s'inscrire davantage verbalement dans les échanges langagiers et pour les élèves du groupe des TGP, une capacité à s'approprier une pratique admise dans l'atelier de lecture : reproduire des gestes de l'enseignante ou de pairs sans qu'il soit nécessairement accompagné de langage verbal. En voici quelques exemples²⁷⁶ :

86. YAS :-- (<i>elle se lève et vient le pointer sur l'image, ainsi que le cartable figurant à côté</i>) (...) 127. MAX :-- (<i>elle acquiesce timidement</i>) (...) 138. GON :-- (<i>il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils</i>)
--

La phase de discussion de la séance de découverte d'*ALA* marque une participation langagière verbale de plus en plus élevée pour les groupes de TPP (84%), ainsi que pour le groupe de PP (90%), celui de TGP produit à nouveau une forte proportion d'ILV²⁷⁷, supérieure à celle des deux autres (94%). La participation strictement gestuelle a donc diminué chez les TPP et les PP au profit d'une participation langagière verbale plus élevée (dont nous préciserons la qualité ci-après en mesurant la proportion d'énoncés référant effectivement à la lecture ainsi que la LME). En

²⁷⁵ Cf. Annexe II, S1 - AR - TPP.

²⁷⁶ Cf. Annexe IX, S1 - *BNPOB* - TGP

²⁷⁷ Nous rappelons néanmoins, comme nous l'avons indiqué au début de la transcription de cette séance (Annexe X, *ALA* - S1 - TGP) que l'enregistrement vidéo de cette séance s'est arrêté aux 2/3, il manque donc 5 minutes d'observations gestuelles potentielles...

revanche, cette modalité de participation, peu mise en œuvre auparavant, semble avoir gagné les pratiques de lecteurs des élèves de TGP lors de la séance de découverte de *BNPOB*, mais nous ne pouvons pas confirmer la stabilité de cette pratique lors de la séance de découverte d'*ALA*. Pour ce groupe, nous verrons à l'occasion de l'étude de l'hypothèse 2, si cette tendance se confirme dans les séances 2, 3 et 4 de *BNPOB* et d'*ALA*.

Cette étude de la proportion d'ILP / ILV des élèves lors des séances de découverte indique qu'il y a généralement une plus grande proportion d'ILP lors des phases de LO que lors des phases de discussion pour l'ensemble des groupes²⁷⁸ et l'ensemble des albums. Cette distinction entre les deux phases est probablement induite par la situation, puisque l'intervention langagière verbale des élèves n'est pas explicitement sollicitée par l'enseignante lors de la phase de lecture oralisée.

Cette étude indique également que chaque groupe affiche un profil moyen de proportion d'ILP d'environ 20% pour les TGP et les TPP, et 40% pour les PP - dont l'un des élèves participe activement sous forme d'activité langagière gestuelle, notamment lors de la phase de lecture oralisée - ce qui conduit à nuancer la valeur moyenne de cette proportion. Néanmoins, on remarque que la proportion d'ILP a tendance à augmenter au fil du temps pendant la phase de LO pour les élèves du groupe de PP et de TGP, mais à diminuer pour les élèves du groupe des TPP ce qui traduit une participation langagière verbale plus élevée pour ces derniers et une modalité de participation plus diversifiée, notamment pour les TGP (entre *AR* et *ALA*, leur proportion d'ILP augmente²⁷⁹ de 66%, alors que celle des PP augmente de 26%).

Nous proposons maintenant de préciser ces résultats en étudiant la proportion d'énoncés référant effectivement à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture.

²⁷⁸ À une exception près (TPP, *BNPOB*), comme nous l'avons vu ci-avant dans l'analyse diachronique de cet indicateur.

²⁷⁹ Cette valeur (66%) est issue de $35 : 21 \times 100$ et pour le groupe de PP, 26% est issu de $67 : 63 \times 100$.

1.1.5 Proportion d'intervention langagière verbale (ILV) référant à l'album ou à la situation de lecture d'album

Dans le répertoire d'ILV (ou énoncés) d'élèves, il semble nécessaire de préciser quelle proportion d'énoncés réfèrent à l'album (les personnages et leurs actions, le texte lu, les illustrations ou les images, les caractères écrits) ou à la situation scolaire de lecture (les énoncés qui évoquent l'organisation et les règles du groupe de lecture, le rôle de l'élève dans le groupe de lecture, une action prévue après la réalisation du rappel de récit).

Pour comptabiliser les ILV d'élèves référant à l'album ou à la situation de lecture d'album, nous avons exclu, comme nous l'avons déjà annoncé et exemplifié dans la partie méthodologique (cf. 5.1.2) : les énoncés d'élèves d'autres groupes, les énoncés d'élèves s'étant éloignés de l'album ou de la situation de lecture, en raison de la présence d'un *mot attracteur*, les énoncés d'élèves portant sur des objets « hors lecture », les énoncés d'élèves portant sur un problème antérieur au démarrage de la séance ou les énoncés d'élèves portant sur une perturbation dans l'organisation habituelle de la journée.

Après avoir établi le répertoire des types d'énoncés exclus, nous proposons d'engager l'étude de l'ensemble réunissant les énoncés référant à l'album et à la situation scolaire de lecture. En effet, ces derniers renseignent, selon nous, sur l'appropriation de l'objet culturel (iconique et scriptural) qu'est l'album, sur l'appropriation des manières d'en parler à l'école, fournissant ainsi des éléments sur l'émergence de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Pour ne pas surcharger les colonnes des tableaux, nous proposons de regrouper les « énoncés référant à l'album ou à la situation scolaire de lecture » sous l'intitulé générique « énoncés référant à la lecture ». Ainsi, à partir des tableaux récapitulant les proportions d'interventions langagières verbales d'élèves référant à la lecture (cf. Tableaux 10, 11, 12 de l'Annexe XI), nous pouvons extraire et regrouper dans le tableau suivant ces proportions lors des séances de découverte (S1) de chaque album pour chaque groupe étudié dans la présente recherche :

		Séance 1 AR		Séance 1 BNPOB		Séance 1 ALA	
		Énoncés référant à la lecture ²⁸⁰	Autre	Énoncés référant à la lecture	Autre	Énoncés référant à la lecture	Autre
TPP (cl. B)	LO	94%	6%	78%	22%	93%	7%
	Discu.	95%	5%	89%	11%	83%	17%
	Moyenne	94,5%	5,5%	83,5%	16,5%	88%	12%
PP (cl. B)	LO	71%	29%	38%	62%	88%	12%
	Discu.	94%	6%	96%	4%	98%	2%
	Moyenne	83,5%	16,5%	67%	33 %	93%	7%
TGP (cl. A)	LO	100%	0%	75%	25%	100%	0%
	Discu.	99%	1%	98%	2%	94%	6%
	Moyenne	99,5%	0,5%	86,5%	13,5%	97%	3%

Tableau 12 : Proportion d'ILV référant à l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album

1.1.5.1 Analyse diachronique

La moyenne des proportions d'énoncés référant à la lecture a une valeur minimale de 83,5% pour chacun des groupes à l'occasion des séances de découverte (Séance 1) de chacun des albums - à l'exception de la séance 1 de *BNPOB* pour le groupe des PP²⁸¹ (67%).

Cet ensemble traduit une forte capacité à participer « à propos » lors de cette séance de découverte. On constate également que ce sont les élèves du groupe de TGP qui produisent la plus grande proportion d'énoncés référant à l'album ou à la situation de lecture, ce qui confirme la capacité à participer à la conversation scolaire à bon escient. Mais il est intéressant de compléter ce constat par l'observation de la progression au fil des albums pour chacun des groupes : même si l'on ne peut pas affirmer qu'il y a progression de cette proportion au fil des albums - elle peut même

²⁸⁰ La distinction entre les deux catégories « énoncés référant à l'album » et « énoncés référant à la situation scolaire de lecture d'album » sert, dans cette analyse quantitative, à repérer dans le corpus des séances de classe les « énoncés référant à lecture ». La valeur respective de chacune des deux catégories n'est pas établie dans le cadre de cette thèse, même si nous considérons que leur étude fournirait certainement de nouvelles indications.

²⁸¹ Comme nous l'avons déjà signalé ci-avant (1.1.3.1), l'amorce de cette séance a été marquée par des échanges langagiers visant à dissiper un différend entre Sarah et Miriam.

légèrement diminuer entre *AR* (99,5%) et *ALA* (97%) pour les TGP ainsi que pour les TPP (*AR* : 94,5% ; *ALA* :88%), on peut néanmoins, en prenant en compte le nombre d'énoncés référant à la lecture relevé dans les tableaux 10, 11, 12 de l'Annexe X, affirmer que la moyenne du nombre d'énoncés référant à la lecture augmente pour chaque groupe entre *AR* et *ALA*, et de façon continue pour le groupe des TPP. Nous proposons de regrouper les valeurs de cet indicateur (somme de la valeur relative à la phase de LO et de celle relative à la phase de discussion) dans le tableau ci-dessous :

Nombre d'énoncés référant à la lecture	Séance 1 <i>AR</i>	Séance 1 <i>BNPOB</i>	Séance 1 <i>ALA</i>
TPP	16 + 74 = 90	29+71 = 98	41+99= 140
PP	10 + 46 = 56	16+52 = 68	15+93= 108
TGP	11+89= 100	9+56 = 65	26+78 = 105

Tableau 13 : Nombre d'énoncés référant à l'album ou à la situation de lecture

Ces indicateurs fournis par le Tableau 13 permettent de constater que le total (entre phase de LO et phase de discussion) du nombre d'énoncés référant à la lecture d'albums augmente pour tous les groupes entre *AR* et *ALA* et de façon continue pour TPP et PP. Le groupe de TGP est celui qui produit le plus grand nombre d'énoncés référant lors de la séance de découverte du premier album *AR* (100), alors que ce groupe compte 6 élèves et non 7 comme les deux autres. Mais c'est le groupe de TPP (comptant 5 élèves ce jour-là, Adriana et Romuald étant absents) qui produit le plus d'énoncés référant à la lecture lors de séance de découverte du dernier album *ALA* (140), alors que les durées de séances sont équivalentes pour les trois groupes. Nous compléterons l'appréciation de cette donnée par la longueur moyenne des énoncés, et en étudierons le contenu dans la partie qualitative (infra 1.2).

La participation des élèves lors des séances de découverte s'inscrit très majoritairement dans l'activité de lecture (minimum 83,5% à l'exception de la séance de découverte de *BNPOB* pour les PP). Néanmoins, on n'observe pas, comme on aurait pu l'attendre au fil des albums, une progression systématique de la moyenne de proportions d'énoncés référant à la lecture (Tableau 12), ce qui signifie que les séances peuvent être marquées par des interventions « hors lecture ». Mais on peut pondérer cette observation en se reportant au nombre effectif d'énoncés référant à la

lecture qui augmente entre *AR* et *ALA* pour chaque groupe, et même de façon continue pour les élèves du groupe de PP et de TPP. Ces derniers produisant, de surcroît, lors de la séance de découverte d'*ALA*, le plus grand nombre d'énoncés référant à la lecture – à durée de séance équivalente, comme nous l'avons vu en 1.1.1. La participation des élèves de ce groupe s'intensifie tout en se spécialisant dans le nombre d'énoncés référant à la lecture. En revanche, la participation des élèves du groupe de PP se spécialise nettement en proportion d'énoncés référant à la lecture entre *AR* et *ALA*, passant de 83,5 à 93%. Mais, lors de la séance de découverte d'*ALA*, le nombre d'énoncés référant à la lecture (108) est plus modeste pour les PP que celui des TPP (140), tout en étant légèrement supérieur à celui des TGP (105). Entre *AR* et *ALA*, le groupe de TGP montre une certaine stabilité, tant dans la proportion d'énoncés référant à la lecture (99,5% / 97%) que dans le nombre d'énoncés référant à la lecture (100 / 105), alors que la séance de découverte du deuxième album, *BNPOB* se démarque de cette stabilité (proportion : 86,5% et nombre d'énoncés : 65), comme nous le verrons plus en détail ci-après dans l'analyse synchronique. Ces résultats traduisent des manières différentes d'ajuster sa participation à une séance de découverte d'album. Nous verrons (infra 1.1.6) ce que précise l'étude de la longueur de ces énoncés.

Nous proposons d'enrichir ces apports par l'analyse de ce qu'il se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.5.2 Analyse synchronique

L'analyse de la première colonne du Tableau 12 - correspondant à la séance de découverte du premier album, *AR* - montre une forte participation ancrée dans l'activité de lecture pour les TGP (99,5% des 101 énoncés²⁸² réfèrent à la lecture) et pour les TPP²⁸³ (93,5% des 89 énoncés réfèrent à la lecture). En revanche pour cette même séance, le groupe de PP produit moins d'énoncés (63, dont « seulement » 83,5% réfèrent à la lecture d'album). En se reportant à la transcription de cette

²⁸² On trouve ce nombre dans le tableau 9 de l'Annexe XI qui indique le nombre d'ILV et celui ILG (ILV de LO + ILP de discussion = 101)

²⁸³ Nous rappelons que pour cette première séance, le groupe des TPP compte Lorea, une élève qui a par la suite rejoint le groupe des TGP (classe B), ce qui peut expliquer la proximité des proportions des deux groupes.

séance²⁸⁴, on constate que cette proportion, moins importante que pour les autres groupes, semble majoritairement due aux énoncés de deux élèves d'autres groupes (Lina, Adriana, principales auteures des énoncés « hors lecture » de cette séance) intervenant lors de cette séance de découverte. En fait, tous les énoncés des élèves du groupe des PP (56 énoncés²⁸⁵) se rapportent à la lecture, leur activité langagière n'est « visiblement » jamais distraite par les interventions de Lina ou d'Adriana, ni par quelque autre « signe ». Même si le nombre d'énoncé produits est relativement modeste, ce sont les élèves du groupe des PP qui en fait, montrent une proportion de 100% d'énoncés référant à la lecture²⁸⁶.

L'analyse de la deuxième colonne du Tableau 12 - correspondant à la séance de découverte du deuxième album -*BNPOB*, permet d'apprécier le profil de chacun des groupes lors de la deuxième expérience de séance de découverte. Cette séance montre les moyennes de proportions les moins élevées pour chacun des groupes, notamment lors de la phase de lecture oralisée (TPP : 78%, PP : 38%, TGP : 75%), nous remarquons même une proportion inférieure à 50% pour le groupe de PP, ce qui signifie que leurs énoncés étaient moins consacrés à l'activité de lecture qu'à un autre sujet. Ce phénomène peut s'expliquer par les événements annexes perturbateurs ou distrayeurs que l'enseignante a dû régler. On relève également, lors de cette séance de découverte de *BNPOB* du groupe de TGP, la plus forte moyenne de proportion d'interventions de l'enseignante de tout le Tableau 10 (47,5%) et dans le Tableau 11, la proportion d'interventions langagières gestuelles (ILG) la plus élevée pour ce groupe (23,5%). Les valeurs des différents indicateurs suggèrent que ce n'est peut-être pas le seul phénomène distracteur qui a modifié le profil du groupe de TGP, mais plutôt un ensemble de facteurs.

²⁸⁴ Cf. Annexe V, AR-S1-PP : 20.LINA, 22 ;26.ADRI, 58 ; 62. ; 87.LINA

²⁸⁵ 56 résultant de 63 - 7 énoncés produits par Adriana et Lina.

²⁸⁶ Cette réévaluation pourrait inciter à rediscuter le choix de faire figurer dans les transcriptions de séance ainsi que dans la comptabilisation des ILV d'élèves, les interventions des élèves des autres groupes. Mais il nous semble que l'atelier de lecture ne se limite pas, dans des conditions d'enseignement quotidiennes, au découpage en groupes de niveau de participation à conversation scolaire établi par l'enseignante : le fonctionnement de cet atelier peut être influencé, modifié par celui d'autres membres.

Cette interruption dans la progression attendue mais néanmoins constatée au mois de juin (où les proportions d'énoncés référant à la lecture sont de 88 (TPP), 93(PP) et 97%(TGP) peut être due au fait que la concentration fut particulièrement difficile ce jour-là (le jour 1 de la deuxième séquence, qui n'était bien sûr pas le même pour la classe A que pour la classe B²⁸⁷). On peut envisager que le groupe de lecteurs, en configuration d'atelier de lecture (groupes « arc en ciel ») se retrouvant à nouveau en mars, pour la première fois depuis le mois d'Octobre, a mis à l'épreuve les modalités de son fonctionnement. Les élèves semblent avoir retenu certaines caractéristiques du contexte : la parole de chacun est prise en compte, les discussions entre pairs sont bienvenues, les demandes honorées, mais l'objet des échanges langagiers - l'album - nécessite vraisemblablement d'être précisé. Il sera intéressant, à l'occasion de l'étude de l'hypothèse 2 portant sur les séances suivantes, de voir si l'enseignante a pu explicitement ou implicitement préciser les modes de participation adaptés à l'activité de lecture, tendant vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

La proportion d'énoncés référant à la lecture d'album et à la situation scolaire de lecture est importante dans toutes les groupes (entre 83,5% et 99,5%) dans toutes les séances de découverte - ce qui traduit une capacité pour ces jeunes élèves à ancrer leurs interventions langagières verbales dans l'activité de lecture. Il est difficile de fournir une observation structurée de l'évolution de ces proportions au fil des trois albums, même si l'on peut établir que ce sont les élèves du groupe de TGP qui présentent pour les trois albums, la plus forte proportion d'énoncés référant à la lecture²⁸⁸, mais le Tableau 13, répertoriant le nombre d'énoncés référant à la lecture, produit par chaque groupe montre une augmentation continue pour le groupe de TPP et de PP, et une progression entre AR et ALA pour les TGP. Il indique que le groupe de TPP (ne comptant pourtant que 5 élèves lors de cette séance-là) produit le plus grand nombre d'énoncés référant à la lecture lors de la séance de découverte du

²⁸⁷ 11/03/2016 pour la classe A et 14/03/2017 pour la classe B.

²⁸⁸ Nous rappelons que pour AR-S1-PP, le pourcentage effectif d'énoncés référents à la lecture des élèves du groupe de PP est de 100%, alors que le pourcentage reporté dans le tableau inclut des ILV d'élèves d'autres groupes ramenant le pourcentage à 83,5%.

dernier album *ALA* - à apprécier ci-après avec la moyenne du nombre de mots par énoncé.

Le Tableau 12 permet également de constater une diminution de la proportion de ces énoncés référant à la lecture pour chacun des groupes, à l'occasion de la séance de découverte de *BNPOB*, explicable par la présence de phénomènes distracteurs (mot *attracteur* développement d'un « thème concurrent » ou règlement d'un phénomène « hors lecture »).

Nous proposons, pour terminer cette première étude quantitative, d'étudier le dernier indicateur permettant de caractériser la participation des élèves : la longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture.

1.1.6 Longueur moyenne des énoncés (LME)

Pour établir cet indicateur, nous avons comptabilisé, pour chaque séance, parmi les énoncés d'élèves (ou ILV) qui réfèrent à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture d'album, le nombre total de mots (en distinguant la phase de LO et celle de discussion) pour le diviser par le nombre d'énoncés d'élèves référant à la lecture. Nous avons précisé dans la partie méthodologique (cf. 5.1.2) ce qui paraît pertinent de sélectionner comme étant un mot dans ce corpus d'énoncés de jeunes élèves : un mot simple ou composé, partiellement ou entièrement articulé, une onomatopée ou un bruitage.

Dans le document récapitulatif de la LME (cf. Annexe XI, tableaux 13, 14 et 15), nous pouvons extraire et regrouper sous forme de tableau ces moyennes lors des séances de découverte (S1) de chaque album pour chaque groupe étudié dans la présente recherche :

		Séance 1 <i>AR</i>	Séance 1 <i>BNPOB</i>	Séance 1 <i>ALA</i>
TPP (cl. B)	LO	3,7	4,3	5,1
	Discu.	3,5	4,6	5,3
	Moyenne	3,6	4,4	5,2
PP (cl. B)	LO	1,5	1,5	2,9
	Discu.	1,7	5,7	6,4
	Moyenne	1,6	3,6	4,6
TGP (cl. A)	LO	4,8	7,9	5,6
	Discu.	4,4	6,7	7,7
	Moyenne	4,6	7,3	6,6

Tableau 14 : Moyenne du nombre de mots par énoncé référant à la lecture

1.1.6.1 Analyse diachronique

On peut constater que la LME augmente pour chacun des groupes entre la séance de découverte d'*AR* et la séance de découverte d'*ALA* ; elle progresse de façon continue pour les élèves du groupe de TPP et de PP. La moyenne des élèves du groupe de TGP est toujours la plus élevée, et celle du groupe de PP est toujours légèrement inférieure à celle du groupe de TPP, hormis lors de la séance de découverte d'*AR* où elle est très inférieure à celle du groupe de TPP (qui compte alors, nous le rappelons, une élève, Lorea, auteure de près de 58% des énoncés d'élèves et qui a rejoint le groupe de TGP dès le deuxième album). Il est surprenant de constater que la moyenne du groupe de PP est toujours inférieure à celle du groupe de TPP. Nous rappelons que le groupe de PP, (comme nous l'avons établi en 1.1.4) est celui qui a la plus forte proportion d'ILP lors des séances de découverte de chaque album, nous serons donc attentive lors de l'analyse qualitative développée ci-après (cf.1.2) à la caractéristique des ILP et des ILV, et à ce qu'elle nous permet de préciser sur l'activité de lecteur (de quel type de transaction ce contenu relève). De plus, l'analyse de rappel de récits (Hypothèse 3) permettra de confronter cette moyenne collective de mots par énoncé référant à la lecture à celle, individuelle, produite par deux des élèves de ce groupe (Mossa et Sarah).

En regardant ces moyennes par séance (Tableau 14, ci-avant), sans distinguer la phase de LO de la phase de discussion, on pourrait être tentée de conclure à une erreur de constitution des groupes : est-ce que les élèves du groupe de TPP ne participent finalement pas plus à la conversation scolaire lors de l'activité de lecture

d'album que ceux du groupe de PP ? Mais on remarque que la moyenne lors de la lecture oralisée est toujours plus élevée dans le groupe de TPP que dans celui de PP – ce qui signifie que les élèves TPP interviennent avec des énoncés relativement longs pendant la LO (moyennes de 3,7 ; 4,3 et 5,1 mots), et qu'ils interviennent avec des énoncés de longueur sensiblement équivalente lors de la phase de discussion (moyennes de 3,5 ; 4,6 et 5,3 mots). En revanche, les élèves PP interviennent avec de courts énoncés lors de la phase de lecture oralisée (moyennes de 1,5 ; 1,5 et 2,9 mots), mais avec des énoncés plus longs que ceux des élèves TPP lors de la phase de discussion²⁸⁹ (moyennes de 1,7 ; 5,7 et 6,4 mots).

Le mode de participation du groupe de PP pourrait-être plus adapté au fonctionnement attendu d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums, car il fournit une participation « mesurée » lors de la phase de lecture oralisée, et plus soutenue lors de la phase de discussion. La participation des élèves correspondrait donc à une participation scolairement attendue ; alors que les élèves du groupe de TGP ont, en ce qui concerne cet indicateur²⁹⁰, un profil assez proche de celui du groupe de TPP : ils interviennent avec des énoncés sensiblement de même longueur lors de la phase de LO et lors de la phase de discussion²⁹¹.

Chacun des groupes progresse dans la LME lors de ces séances de découverte des trois albums. Mais nous ne constatons aucune variation au fil des albums dans la différence entre la longueur des énoncés lors de la phase de LO et lors la phase de discussion (pas ou peu de différence pour TPP et TGP et différence significative pour PP), il n'y a donc pas de modification de ce mode d'agir-parler-penser lors de la phase de LO. Cette stabilité peut s'expliquer par le fait, nous le verrons lors de l'analyse qualitative d'échanges langagiers, que l'enseignante, même si elle précise régulièrement en amont, qu'elle mène la lecture du texte en continu, ne demande jamais explicitement aux élèves de limiter leurs interventions lors de cette phase de lecture oralisée.

²⁸⁹ À l'exception de la Séance1 d'AR, probablement en raison de la présence de Lorea.

²⁹⁰ En effet, si les valeurs de la LME sont proches entre les deux phases pour chacun de ces groupes, nous avons constaté (en 1.1.2) que le nombre d'IL par phase de LO est le plus modeste pour les TGP.

²⁹¹ Pour ALA, la différence entre la LME de LO (5,6) et de discussion (7,7) est proche de 2 mais cette différence est bien moins élevée que celles entre la LME de LO et de discussion pour le groupe de PP (dans les cas de BNPOB-S1 et d'ALA-S1).

Cette analyse diachronique du nombre de mots par énoncé référant à la lecture confirme pour chaque groupe une manière différenciée de participer à l'activité scolaire de lecture d'album.

Nous proposons d'enrichir ces apports par l'analyse de ce qui se passe pour chacun des groupes lors de la séance de découverte de chacun des albums.

1.1.6.2 Analyse synchronique

Comme nous l'avons évoqué dans l'analyse diachronique, dès la première séance de découverte (AR) les moyennes les plus modestes sont celles du groupe de PP, mais à la différence des autres séances de découverte, il y a une équivalence, pour chaque groupe, entre la valeur de la LME lors de la phase de LO, et celle lors de la phase de discussion (TPP : 3,7/ 3,5 ; PP : 1,5/1,7 ; TGP : 4,8/4,4). De plus, la LME des élèves du groupe de TPP (3,6) est plus proche de celle des élèves du groupe de TGP (4,6) que de celle du groupe de PP (1,6) – ce que l'on peut, une fois de plus expliquer par la présence provisoire de Lorea dans ce groupe. En revanche, lors de la séance de découverte de *BNPOB*, si la valeur de la LME lors de la phase de LO et celle de la phase de discussion restent sensiblement équivalentes pour les groupes de TPP et de TGP, elle se différencie nettement en faveur du LME lors de la phase de discussion pour le groupe de PP (1,5 /5,7). Les élèves de ce groupe semblent distinguer les deux types d'activité et manifestent une manière d'agir langagièrement différente (d'agir-parler-penser) dans chacune des deux phases. De surcroît, la valeur moyenne du nombre de mots par énoncés des élèves du groupe de PP (3,6) est dorénavant plus proche de celle du groupe de TPP (4,4) qu'elle ne l'était lors du premier album (moyenne de 2 mots²⁹² d'écart). Cette tendance se confirmant effectivement pour la séance de découverte d'*ALA* (moyenne de 0,6 mots²⁹³ d'écart) qui montre également que l'écart entre les groupes se réduit, il y a effectivement 2 mots d'écart en moyenne entre TGP et PP, alors qu'il y en avait 3 lors de la séance de découverte d'*AR*²⁹⁴, et près de 3,7 lors de la séance de découverte de *BNPOB*²⁹⁵.

²⁹² Cette valeur résulte de la différence entre 3,6 et 1,6.

²⁹³ Cette valeur résulte de la différence entre 5,2 et 4,6.

²⁹⁴ Cette valeur résulte de la différence entre 4,6 et 1,6.

²⁹⁵ Cette valeur résulte de la différence entre 7,3 et 3,6.

Cette analyse synchronique montre une équivalence, entre la valeur de la moyenne du nombre de mots par énoncé lors de la phase de lecture oralisée et lors de la phase de discussion, pour chacun des albums pour les groupes de TGP et de TPP. On trouve également cette équivalence chez les élèves PP pour le premier album, mais dès le deuxième album, les élèves de ce groupe semblent opérer une distinction (entre LO et discussion) dans leurs modes d'agir-parler-penser, en produisant des énoncés plus courts lors de la phase de lecture oralisée que lors de la phase de discussion et des énoncés de plus en plus en plus longs entre la séance de découverte de *BNPOB* et celle d'*AR*. Par ailleurs, les moyennes du nombre de mots par énoncé se rapprochent les unes des autres lors de la séance de découverte du troisième album.

Avant d'élargir l'analyse quantitative de ces séances de découverte à une approche qualitative, nous proposons de résumer ce que cette partie semble avoir permis d'apporter comme connaissances sur les manières de participer et de donner du sens à l'activité scolaire de lecture d'album fictionnel en classe pour chacun des trois groupes.

1.1.7 Conclusions intermédiaires

- Pour le groupe de TPP, au cours des trois séances de découverte étudiées, nous observons une augmentation de la durée des séances entre *AR* et *ALA*. Le nombre d'IL augmente de façon continue et de la manière la plus marquante puisque c'est dans ce groupe qu'est produit le plus grand nombre d'IL à l'occasion du troisième album. L'étude de la proportion d'ILÉ-ILM indique une moyenne de 60% d'ILÉ pour chaque phase de la séance de lecture pour les trois albums. Ces ILÉ comptent environ 80% d'ILV, et ces ILV s'inscrivent très majoritairement dans l'activité de lecture puisqu'elles sont, minimum 83,5% à référer à l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album. S'il est difficile de déceler une progression dans la proportion entre les trois séances de découverte d'album, nous pouvons néanmoins observer une augmentation continue du nombre d'énoncés référant à la lecture et un nombre d'énoncés référant à la lecture supérieur à ceux des deux autres groupes pour *ALA* – à durée de séance équivalente. À cette augmentation continue

du nombre d'énoncés référant à la lecture correspond également une augmentation continue de la LME, de valeur équivalente pendant la phase de LO que pendant la phase de discussion. L'activité langagière verbale de ces élèves semble s'intensifier au fil de ces séances de découverte, puisque le nombre d'IL augmente, alors que la proportion d'interventions maître - élève, tout comme la proportion d'ILP, se stabilisent. Mais ces informations nécessitent d'être complétées par l'exploration qualitative du contenu de ces énoncés.

- Pour le groupe de PP, la durée des séances a augmenté continuellement au cours des trois séances de découverte étudiées, tout comme le nombre d'interventions langagières. L'étude de la proportion d'interventions langagière maître-élève indique, comme pour le groupe de TPP, une moyenne de 60% d'ILÉ pour chaque phase de la séance de lecture pour *AR* et *ALA*, la diminution de cette proportion d'ILÉ relevée pour *BNPOB* trouve son explication par le règlement d'un événement « hors lecture ». Ces interventions langagières d'élèves comptent environ 60% d'ILV, ce qui témoigne d'une forte proportion d'activité gestuelle (40%), notamment pendant les phases de LO où elle ne cesse d'augmenter au fil des albums et de diminuer au fil des phases de discussion, au profit des ILV. Les ILV s'inscrivent majoritairement dans l'activité de lecture - 83,5% pour *AR* et 93% pour *ALA* mais seulement 67% pour *BNPOB*, séance perturbée par un événement « hors lecture ». Si, comme pour le groupe de TPP, il est difficile de déceler une progression dans la proportion d'énoncés référant à la lecture entre les trois séances de découverte d'album, nous pouvons néanmoins observer une augmentation continue du nombre d'énoncés référant à la lecture. À cette augmentation continue du nombre d'énoncés référant à la lecture, correspond, comme pour le groupe de TPP, une augmentation continue de la LME. Néanmoins, ce groupe se distingue dans la différence de cette longueur moyenne entre la phase de LO et la phase de discussion : les énoncés sont plus courts lors de la phase de LO que lors de la phase de discussion. Mais ces informations méritent d'être complétées par l'exploration qualitative du contenu de ces énoncés ainsi que par la mise en perspective de la proportion d'ILP d'un élève

chez qui elle est très marquée (Mossa), par rapport à celle des autres élèves de ce groupe.

- Pour le groupe de TGP, la durée des séances ainsi que le nombre d'IL ont augmenté entre *AR* et *ALA*. La durée ainsi que le nombre d'IL lors de la phase de discussion ont toujours la valeur la plus modeste des trois groupes. Nous avons déjà évoqué le mode de lecture oralisée de l'enseignante, plus réservé avec ce groupe qu'avec les deux autres, ainsi que le nombre d'élèves le constituant (6, lorsqu'il est au complet). La proportion d'ILÉ est toujours supérieure ou égale à celle de l'enseignante, mais dans une proportion plus modeste (55%) que dans le groupe de TPP et de PP. De surcroît, cette proportion d'interventions langagières des élèves comporte, comme pour le groupe de TPP, 80% d'ILV, dont minimum 86,5% réfèrent à la lecture. Ce groupe a les valeurs de proportion d'énoncés référant à la lecture les plus élevées pour chacun des trois albums, mais pas toujours la valeur la plus élevée du nombre d'énoncés référant à la lecture qui revient aux TPP pour *BNPOB* et *ALA*. Néanmoins, le groupe de TGP reste celui qui a toujours la plus grande LME, même si les groupes de PP et de TPP se rapprochent de cette moyenne au fil des séances de découverte. Sur le plan de la proportion d'ILP, si nous avons pu relever une stabilité autour de 20%, nous pouvons la nuancer en signalant que la proportion d'ILP augmente continuellement au cours de phase de LO diminuant de fait lors de la phase de discussion. Ce groupe confirme, dans le cadre de ces trois séances de découverte, *un mode de participation à la conversation scolaire* élevé (interventions langagières plus verbales que gestuelles, dans le propos, avec une valeur élevée du LME), néanmoins, on constate une diversification de son mode d'agir-parler-penser puisqu'il produit de plus en plus d'ILP lors de la phase de LO. L'exploration qualitative du contenu de ces énoncés apportera davantage d'informations sur les modes d'agir-parler-penser de ce groupe de lecteurs.

Cette analyse quantitative des données établies fournit des éléments pour apprécier la diversité des manières de participation à l'activité scolaire de lecture lors de séances de découverte d'album, nous proposons maintenant de compléter ces résultats par une analyse qualitative du corpus.

1.2 Analyse de données qualitatives

Comme nous l'avons annoncé, sur le plan qualitatif, nous cherchons à identifier dans les séances de découverte (S1) de chacun des albums - parmi l'ensemble de signes fournis par l'activité scolaire de lecture d'album fictionnel (lecture oralisée prolongée par une discussion) :

- ce qui met les élèves en activité langagière (l'image de l'album, le texte lu, un geste de la maitresse, un énoncé ou geste d'un pair...) ;
- le type d'activité langagière mise en œuvre par les élèves (paraverbale, sonore, verbale) ;
- ce que cette activité langagière nous donne comme informations sur le mode de participation des élèves à la construction collective de significations.

Nous faisons le choix d'étudier qualitativement l'activité langagière référant à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture d'album, excluant donc les énoncés « hors lecture » dont nous avons déjà établi la proportion dans les séances transcrites²⁹⁶ (cf., 1.1.5). En effet, notre étude porte sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums, ce sont donc spécifiquement les ILG et les ILV référant à la lecture d'album que nous cherchons à caractériser - ILG et ILV manifestant toute ou partie de l'activité langagière de l'élève.

1.2.1 Phase de LO : quels signes mettent les élèves en activité langagière ?

Au cours de la séance de lecture d'album, l'objet (l'album) et les acteurs présents (les élèves et le maître) sont potentiellement porteurs d'une grande diversité de signes générateurs de l'activité langagière : texte et images pour l'album, gestes et énoncés pour les acteurs. Nous distinguons, comme nous l'avons précisé en partie

²⁹⁶ Nous avons effectivement établi les proportions d'énoncés (ILV) référant à la lecture pour chaque séance et chaque groupe. Cette proportion n'a pas été établie pour les ILG, très rares sont celles ne référant pas à la lecture d'album, celles-ci ne sont pas mobilisées dans les analyses qualitatives.

méthodologique (cf. 5.1.2.2), les sources de signes simples et les sources composées. Nous avons identifié une quantité réduite de sources simples (un énoncé du maître - hors album ou une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine) alors que les sources composées sont au nombre de huit : ces compositions sont toutes associées à l'album - qui est déjà lui-même une source composée (texte et image ou illustration). Lorsqu'il est possible d'identifier ce qui, dans l'album, a suscité une intervention langagière, nous proposons de distinguer la dominante image ou illustration et la dominante texte oralisé.

L'album est souvent associé à une source d'intervention du maître ou d'un pair, à dominante paraverbale ou verbale. Le répertoire de ces huit catégories de sources se trouve dans le Tableau 6 en méthodologie (cf. 5.1.2.2).

Dans un premier temps, en distinguant la phase de LO de la phase de discussion, nous répertorions les sources (simples et composées) d'IL relevées lors des séances de découverte de chacun des trois albums, pour chacun des groupes, puis nous cherchons à établir les points communs et les différences entre ces groupes, au fil des albums afin de continuer à chercher à caractériser chacun d'eux.

En cherchant à caractériser les sources d'intervention langagière lors de la phase de LO pour chacun des groupes, nous pouvons observer la répartition des sources simples et des combinaisons de sources de l'activité langagière des élèves dans les trois tableaux de l'Annexe XII, chaque tableau correspondant à un album.

1.2.1.1 Sources simples

Ces tableaux indiquent que les interventions langagières d'élèves sont rarement initiées par des sources simples, nous allons toutefois les préciser et les exemplifier.

- **une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine** : elle concerne le matériel technique d'enregistrement de la séance, la mise en lien de la situation avec des affichages référant à l'organisation des séances antérieures ou l'installation inhabituelle des différents membres du groupe de lecture (chaque élève sur une chaise au coin regroupement, l'enseignante sur un banc). Ainsi, l'exemple extrait d'AR-S1-TGP (Annexe VIII) :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. M : -- (<i>elle met en route le dictaphone</i>)2. MAX, YAS, FÉL :-- (<i>ils regardent fixement le dictaphone</i>)3. M :-- comme ça / je peux réécouter ce que vous dites ! / <u>au revoir</u> ! |
|---|

Au démarrage de cette première séance, la mise en activité langagière gestuelle de trois élèves générée par le matériel technique d'enregistrement : leur attention se fixe (en 2) sur l'appareil d'enregistrement que l'enseignante met en route (1), elle fournit alors l'explication (3) que ces élèves peuvent attendre, avant d'entrer à proprement parler dans l'activité de lecture partagée en annonçant le titre de l'album.

De même, un exemple d'ILV initiée par l'organisation matérielle est fourni par Félix lorsqu'il intervient au début de la séance de découverte d'ALA (Annexes X) :

13. **FÉL** :-- après on va le mettre là / là où l'a les étiquettes / quoi ! (*montrant les deux listes de prénoms d'enfants, où chaque enfant a collé l'étiquette de la couverture de l'album Au revoir et Bonne nuit POB lorsqu'il en avait fait le récit à sa famille*)

Cet élève met en lien l'organisation de la séance de découverte d'un nouvel album avec l'organisation des lectures d'albums précédentes. En effet, le déroulement des séquences précédentes se clôture, pour chaque élève, par un rappel de récit à son domicile, suivi du collage d'une vignette sur un affichage en classe. Félix semble reconnaître dans la situation nouvelle présentée une activité déjà vécue et exprime ainsi sa connaissance des scénarios qui structurent cette activité scolaire de lecture d'album.

L'autre source simple que nous avons identifiée est un énoncé de l'enseignante qui ne réfère pas à l'album.

- **un énoncé du maître (hors album)** : cette catégorie regroupe les énoncés de l'enseignante qui ne réfèrent pas à l'album mais régulent la mise en œuvre de l'activité, comme en attestent les exemples suivants. Extrait d'AR-S1-TPP (Annexe II) :

1. M :-- allez / les enfants / ça y est / Romuald ?
2. ROM :-- oui (*il tourne la tête vers la maîtresse*)

En ouverture de la première séance de découverte avec ce groupe, un énoncé de l'enseignante (en 1) sollicite l'attention de Romuald. Il marque son accord (2) verbalement et gestuellement, adoptant ainsi une posture d'auditeur, donnant à voir la possibilité d'une *responsivité active*.

Dans le groupe de PP (cf. Annexe VI, BNPOB-S1-PP), l'enseignante organise verbalement le placement des élèves :

2. M :-- (...) ça y est Nora ? (*elle s'agite avec Mossa*) / Nora / alors / vas ici / (*orientant son index vers la place de Bastien*) / et heu / Bastien / i' va aller à côté de Mossa
3. MOS :-- non ! / pas à côté de lui !
4. M :-- si / il est très mignon / et toi aussi / tu es très mignon
5. NORA :-- et moi aussi (*en souriant*)

L'énoncé de Mossa (en 3) marque son désaccord avec la demande de la maîtresse qui maintient sa proposition (4) en justifiant que Mossa et Bastien ont la qualité requise pour être assis côte à côte (« mignon »). Nora (5) fait alors valoir que cette qualité peut aussi lui être attribuée.

Il peut être discuté de répertorier ces interventions langagières d'élèves comme référant à la situation de lecture d'album, car elles pourraient survenir à l'occasion d'une autre situation scolaire (une séance de mathématiques, par exemple), néanmoins notre étude portant sur l'activité langagières des élèves lors de la situation scolaire de lecture d'album, nous faisons le choix de considérer les interventions relatives à l'aspect scolaire de l'organisation de la lecture d'album comme référant à la lecture d'album.

Mais ce sont bien, le plus souvent des sources composées, qui sont à l'origine d'une intervention langagière des élèves.

1.2.1.2 Sources composées

Elles regroupent l'album, une intervention de l'enseignante ou d'un pair, parfois pondérées d'une dominante que nous précisons ci-après :

- **l'album (le texte oralisé et l'image²⁹⁷)** : lorsqu'il n'est pas formellement possible de distinguer ce qui du texte oralisé ou de l'image incite l'élève à s'exprimer, nous lions le texte oralisé à l'image, comme dans le cas de l'énoncé de Yasmina (extrait d'AR-S1- TGP, Annexe VIII) :

3. M :-- comme ça / j'peux réécouter c'que vous mes dites ! / au revoir ! (*l'album posé sur les genoux, face aux élèves*)
4. YAS : -- au revoir (*en chuchotant et faisant un timide geste d'au revoir*)

²⁹⁷ Nous rappelons que le texte est oralisé et que simultanément, l'image est délibérément montrée. Nous précisons par ailleurs que les caractères écrits du texte peuvent aussi être une source de signe d'intervention langagière, nous le verrons lors de l'étude qualitative du groupe de TGP.

Yasmina reprend (en 4) le titre et associe de sa propre initiative le geste d'au revoir, à moins qu'elle ne reprenne le (ou réponde au) geste réalisé sur l'image de la couverture du livre par le personnage de Lou.

- **l'album (dominante Texte Oralisé)** : un élément du texte oralisé semble pouvoir être principalement à l'origine d'une intervention langagière, comme dans cet extrait d'AR-S1-PP (cf. Annexe V) :

9. M :-- (dp1) <u>quand on a joué / joué</u> 10. NORA :-- joué (en souriant)

Nora reprend partiellement le texte oralisé, en répétant à son tour [jue] (qu'elle entend peut-être comme « jouet ») avec un plaisir manifeste.

- **l'album (dominante Image)** : dans d'autres cas, il semble que ce soit principalement l'image qui occasionne un énoncé, comme dans cet extrait d'AR-S1-TGP, (cf. Annexe VIII):

13. M :-- (dp3) <u>quand on va au zoo / je veux toujours rester / encore ! / encore ! / encore !</u> 14. MAX :-- pourquoi il est tombé ?

En effet, sur l'image de la dp3, Lou est au sol, son visage semble contrarié, son papa lui donne la main en souriant. Maxime (14) ne semble pas avoir réalisé l'« appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré » (Van der Linden, 2007) et compris l'implicite du texte mais avoir cherché à interpréter l'événement mis en scène sur l'image en le rapprochant d'une expérience peut-être plus familière (« tomber ») que celle du caprice, du refus de partir. Cette ambiguïté sera discutée lors des échanges langagiers qui prolongent cette phase de lecture (à partir de 60. M ; cf. infra 1.2.3).

Ces trois sources composées focalisées sur l'album sont celles qui mettent majoritairement les élèves du groupe de TGP en langage lors de la première séance de découverte (cf. Tableau 1, Annexe XII). Mais dès la séance de découverte du

deuxième album, elles sont celles qui sont à l'origine de la plupart des interventions langagières des élèves de chacun des groupes (cf. Tableau 2 et 3, Annexe XII).

- **l'album et le geste d'un pair** : comme l'indiquent les tableaux 1, 2 et 3 du document de travail de l'Annexe XII, on trouve exclusivement des exemples de cette combinaison de sources pour les élèves des groupes de TPP et de PP, comme dans cet extrait d'AR - S1 - PP, (cf. Annexe V) :

6. M :-- (*dpt*) au revoir
7. JUL :-- au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
8. SAR :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)

C'est la proposition gestuelle de Julie (7), ajoutée à sa reprise verbale du titre lu par l'enseignante (6), qui semble inciter Sarah (8) à intervenir gestuellement. Ce mode d'enchaînement discursif, qui peut concerner 2 ou 3 élèves à la suite, indique que lorsque l'IL ne se fait pas directement à partir de l'album, le lien avec l'album peut prendre appui sur l'énoncé d'un pair. De tels procédés sont bien ceux d'une communauté œuvrant à la construction collective de significations et semblent particulièrement pratiqués, lors de ces séances de découverte dans les groupes de TPP et de PP. Nous proposons d'ajouter un exemple extrait de la séance de découverte d'ALA dans le groupe de TPP, (Annexe IV) qui semble indiquer que la proposition gestuelle d'un élève peut occasionner l'intervention langagière de deux pairs :

78. M :-- (*dp13*) RAWW !
79. ENZO :-- oh ! (*air surpris*) / RRRRRRR (*en souriant et faisant mine de sortir des griffes*)!
80. IND :-- (*en souriant et faisant mine de sortir des griffes*) RRR !
81. THI :-- (*il sourit*)

Enzo, après avoir marqué sa surprise, reprend l'onomatopée lue par l'enseignante et y ajoute une intervention gestuelle (79) qu'Indiya (80) reprend en l'assortissant de l'onomatopée adéquate. Ce jeu gestuel illustrant l'onomatopée du texte suscite une intervention paraverbale de Thibault (81) qui manifeste son amusement.

- **l'album et un énoncé de pair** : pour certains élèves, notamment dans le groupe des TP et des TPP, on observe le phénomène de reprise exposé ci-avant,

mais à partir d'énoncés verbaux de pairs, comme dans cet extrait d'AR – S1 – TPP, (cf. Annexes II) :

- | |
|---|
| 36. M :-- <i>(dp10)</i> vite vite à la fenêtre pour dire / au revoir / Bon-Papa ! <i>(faisant un geste d'au revoir)</i> |
| 37. LOR, IND :-- au revoir / Papa ! <i>(faisant un geste d'au revoir)</i> |
| 38. ÉMI :-- Papa <i>(en souriant)</i> |

Les discours de Lorea et Indiya (en 37) reprennent le texte oralisé lu par l'enseignante, en transformant - probablement involontairement - la désignation du personnage « Bon-Papa » en « Papa ». Il semblerait que cette nouvelle désignation n'ait pas échappé à Émilie (38) qui ajoute à la reprise langagière « Papa » un sourire témoignant de son amusement que « Bon-Papa » soit devenu Papa, ou de son plaisir à entendre prononcer le terme « Papa ».

- **l'album et un geste du maître** : c'est encore dans les groupe de TPP et de PP que l'on trouve majoritairement représentée cette nouvelle combinaison soulignant le rôle du non-verbal dans l'activité langagière des élèves. L'extrait suivant (AR- S1- TPP, Annexe II) en fournit un exemple :

- | |
|---|
| 32. M :-- <u>pique / pique la moustache</u> ! <i>(piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)</i> |
| 33. IND : -- pique / pique / la moustache ! <i>(piquant son buste de ses doigts)</i> |
| 34. ENZO :-- <i>(il pique de ses doigts divers endroits de son visage)</i> |
| 35. ÉMI :-- pique / pique / la moustache ! <i>(piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)</i> |

L'enseignante (en 32) assortit ici la lecture du texte oralisé d'un geste pouvant l'illustrer, l'intervention d'Indiya (33) reprend ces deux modalités (verbales et gestuelles), en ne se focalisant peut-être que sur l'action de « piquer » (puisqu'elle « pique son buste de ses doigts ») alors qu'Enzo (34) resitue, par son intervention gestuelle, l'action de « piquer » sur le visage. Émilie (35) la précise davantage en reprenant le texte oralisé et le geste identique à celui proposé par l'enseignante. On observe dans ce cas de source gestuelle fournie par l'enseignante, la diversité des interventions langagières d'élèves œuvrant à la construction collective de significations.

- **l'album et un énoncé du maître** : Cette combinaison source composée concerne les énoncés du maître qui réfèrent à l'album mais qui ne sont pas une lecture du texte oralisé. Ils sont rares lors de la phase de lecture oralisée, mais on en

trouve quelques exemples, uniquement lors de séances avec le groupe de TPP (cf. Tableaux 2 et 3, Annexe XII). Nous proposons un exemple extrait de *BNPOB-S1-TPP* (Annexe III):

1. M :-- très bien / le petit livre est là (*elle l'attrape place la couverture face aux élèves*) / on le connaît pas / hein /celui-là ? // on le connaît pas ce livre !
2. ÉMI :-- (*elle fait non de la tête*)
3. ENZO :-- mais moi / je le connais ! / c'est Petit Ours B'un !

On pourrait apparenter le préambule à la lecture oralisée (en 1) à un geste d'étayage d'*enrôlement* (Bruner, 1983), cet énoncé donne lieu à une intervention gestuelle d'ÉMI (2) et à une intervention verbale (ENZO.3) permettant à ces deux interlocuteurs de se situer dans la découverte de ce nouvel album.

Telles se présentent les différentes sources simples et composées répertoriées dans la phase de lecture oralisée des séances de découverte pour chacun des groupes.

Par ailleurs, il nous semble important de signaler le cas des rares interventions langagières qui semblent provenir de plusieurs sources composées. Nous les avons signalées dans l'Annexe XII en soulignant la référence de l'intervention, Ex : 19.ADRI ; 45.MOS

Extrait AR -S1-TPP	Extrait AR -S1-PP
<p>17. M :-- on reviendra ! // (<i>dp7</i>) <u>quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant mon Lou</u> (<i>dessinant le chemin d'une larme sur sa joue</i>)</p> <p>18. ENZO :-- (<i>il reproduit neuf fois le geste de la maîtresse sur ses deux joues en même temps</i>)</p> <p>19. ADRI :-- (<i>son visage semble au bord des larmes</i>)</p>	<p>44. M :-- (<i>dp10</i>) <u>vite ! vite ! / à la fenêtre pour dire ! au revoir Bon-Papa !</u> (<i>faisant un geste d'au revoir</i>)</p> <p>45. MOS : (<i>il regarde tour à tour le visage de la maîtresse, la main de la maîtresse et l'image</i>)</p>

Tableau 15 : Interventions langagières ayant plusieurs combinaisons de sources

Ces interventions langagières ayant plusieurs combinaisons de sources nous paraissent intéressantes à signaler car elles mettent en évidence que c'est une combinaison de signes non-verbaux (l'image de l'album et un geste de l'enseignante) qui visiblement sont à l'origine d'interventions langagières d'élèves comme celle d'Adriana (en 19), élève allophone²⁹⁸ dont l'adaptation à l'école, après trois années

²⁹⁸ En ce début d'année, il est possible qu'Adriana n'ait pas compris le contenu linguistique de l'extrait lu par l'enseignante (hormis le mot « maman »), mais elle en a probablement saisi l'intonation.

passées à son domicile avec ses parents, est difficile, et celle de Mossa (45), élève francophone, semblant, en ce tout début d'année, lors de la lecture d'album, ne pas savoir où orienter son attention.

Il nous paraît important, en début de cette analyse, de consacrer une partie au répertoire de ces « infimes » catégories de signes ayant occasionné des participations tout aussi infimes, qui peuvent d'ailleurs passer inaperçues lors de la conduite d'une séance. Le visionnage des vidéos de ces séances et plus encore, leurs transcriptions puis leur analyse ont permis de montrer que l'entrée dans la compréhension d'un album, ne se réduit pas à une activité langagière verbale consacrée audit album, mais s'étend aussi aux gestes et énoncés des pairs et de l'enseignante.

1.2.1.3 Conclusion intermédiaire

La répartition des interventions langagières répertoriée dans l'Annexe XII permet de constater que lors de la phase de lecture oralisée de ces séances de découverte, ce sont rarement des sources simples qui font « signe » pour les élèves. Dans les sources composées (album / album-pair / albums-maitre), l'album seul (réunissant les trois sous-catégories : Texte oralisé et Images, à dominante Texte Oralisé et dominante Image) est, dès la première séance de découverte, celui qui fournit le plus de signes à l'activité langagière des élèves du groupe de TGP. Il devient la source majoritaire d'activité langagière pour les élèves des groupes de PP et de TPP à partir du deuxième album (*BNPOB*). La combinaison « album - pair » (sous forme gestuelle ou verbale) est la plus modestement représentée, et même inexistante sous sa forme gestuelle pour le groupe de TGP, et toujours plus importante lors de ces phases de LO pour les TPP (*BNPOB*) ou les PP (*AR*). La combinaison « album / maitre » est la plus représentée pour les groupes de TPP et de PP à l'occasion de la première séance (*AR*). Même si, comme nous l'avons précisé ci-avant, l'album devient la source majoritaire de l'activité langagière pour les élèves de tous les groupes dès *BNPOB*, c'est dans le groupe de TPP que la combinaison album-maitre est toujours la plus représentée - notamment la dominante gestuelle - ce qui témoigne d'une part de l'importance de l'étayage magistral pour accompagner ces élèves dans la participation à la conversation scolaire et d'autre part, que l'intervention langagière

gestuelle semble reconnue comme une pratique pertinente dans l'activité de lecture au sein des groupes de TPP et de PP. Tous les gestes d'élèves ne sont pas des reprises de gestes magistraux, il y a de nombreuses initiatives personnelles inédites, comme nous le verrons dans l'analyse des interventions langagières des élèves (cf. ci-après 1.2.2), mais ce mode d'intervention langagière est plus pratiqué dans ces deux groupes. Ce constat n'est peut-être pas étranger au fait que l'enseignante est moins avare de gestes lors des lectures oralisées dans la classe B que dans la classe A, mais il est peut-être aussi caractéristique des plus modestes « parleurs ».

Nous avons pu établir des caractéristiques de groupe quant aux sources de signes mettant les élèves en langage lors de la phase de lecture oralisée des séances découverte. Nous proposons de poursuivre l'exploration de cette phase de LO en cherchant à caractériser la nature des interventions langagières des élèves et à qualifier leur mode de participation à la construction collective de significations.

1.2.2 Phase de LO : activité langagière des élèves

Pour analyser l'activité langagière des élèves, nous distinguons les interventions gestuelles, verbales ou mixtes, référant à l'album et cherchons à les inscrire dans les catégories de transactions établies par Terwagne *et al.* (1999), Terwagne *et al.* (2003) et Terwagne et Vanesse (2008). Ces deux auteurs ont particulièrement travaillé sur les formes que ces transactions peuvent prendre en maternelle, comme nous l'avons exposé en partie théorique. Nous répertorions également les interventions langagières d'élèves référant à la situation scolaire de lecture d'album. Ainsi pensons-nous pouvoir établir des résultats sur le mode de participation des élèves lors de la phase de LO des séances de découverte. L'étude de cette activité langagière s'appuie sur le document de travail constitué de trois tableaux (Annexe XIII).

1.2.2.1 Observations générales

Ces tableaux permettent dans un premier temps de dégager les observations générales suivantes :

- les interventions langagières strictement verbales sont les moins représentées pour les trois albums chez les TPP et surtout chez les PP. En revanche, elles sont

majoritaires chez les TGP pour les trois albums. Par ailleurs, les interventions langagières « gestuelles et verbales » sont, au fil des albums, de plus en plus représentées dans le groupe de TPP, mais bien plus modérément dans les groupes de PP et de TGP. Enfin, ces tableaux montrent l'ampleur des ILP, notamment dans le groupe de PP pour les trois albums, mais aussi pour le groupe de TPP à l'occasion du premier et du troisième album (ces ILP semblant avoir diminué au profit des interventions « gestuelles et verbales » lors du deuxième album). La modalité d'IL strictement gestuelle est quasiment inexistante pour le groupe de TGP lors des deux premiers albums, mais semble s'être développée lors de la phase de découverte du troisième album. Cette dernière modalité d'intervention est inaudible et difficilement saisissable lors de la conduite de classe, vidéos et transcriptions permettent d'en restaurer l'ampleur ;

- par ailleurs, nous répertorions des interventions langagières groupées - cas des interventions où plusieurs élèves agissent de la même façon en même temps - exclusivement dans le groupe de TPP²⁹⁹ lors de la phase de LO de la séance de découverte d'AR, cette pratique devenant observable dans le groupe de PP³⁰⁰ à l'occasion du deuxième album *BNPOB* et dans le groupe de TGP³⁰¹ à l'occasion du troisième album, *ALA*. Ces épisodes semblent marquer un fonctionnement de groupe qui se rapproche d'une pratique énonciative de communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums. Une autre observation confirme d'ailleurs cette caractéristique des groupes de TPP et de PP qui développent, comme nous l'avons déjà vu dans la partie consacrée à l'analyse quantitative, plus d'enchaînement d'énoncés d'élèves faisant suite à l'énoncé d'un autre élève que le groupe de TGP. Dans ce groupe, lors des séances de découverte, l'activité des élèves est plus engagée par l'album (image et texte oralisé par l'enseignante) que par les gestes ou énoncés de pairs.

Ces observations générales sur les modalités d'IL étant établies, nous proposons, dans un deuxième temps, de préciser leur nature ; l'analyse de leur contenu

²⁹⁹ Exemple d'intervention groupée gestuelle et verbale : « 37. LOR, IND :-- au revoir / Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*) ».

³⁰⁰ Exemple d'intervention groupée strictement gestuelle : « 40.MOS, JUL, SAR :-- (*leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*). »

³⁰¹ Exemple d'intervention groupée strictement gestuelle : « 36. YAS, GON, ROM :-- (*ils sourient*) ».

permettant en effet de les répertorier en qualité de transaction, comme nous le verrons dans une première sous partie, ou d'énoncé référant à la situation scolaire de lecture d'album, comme nous l'étudierons dans la sous partie suivante.

1.2.2.2 Les transactions

Comme nous l'avons exposé dans la partie consacrée à nos choix théoriques, les travaux de Terwagne et Vanesse (2008) s'appuient sur cette notion proposée par Rosenblatt (1978), correspondant au double mouvement d'échange entre le lecteur et le texte, œuvrant à la construction de significations. Ils la situent dans le contexte collectif de productions orales, dessinées et écrites à propos de récits d'imagination lus et discutés avec des « enfants d'âge pré-scolaire³⁰² ». Nous proposons de transposer la diversité des transactions au niveau des interventions langagières gestuelles et verbales des plus jeunes enfants de l'âge-préscolaire : des élèves de petite section. Terwagne et Vanesse distinguent cinq catégories de transaction qui ont orienté l'organisation de notre corpus dans les trois tableaux de l'Annexe XIII :

- **Les transactions textuelles et iconiques** : elles désignent les interventions qui témoignent d'une activité engagée dans la compréhension du texte et des images. Elles sont rarement strictement gestuelles, mais un extrait d'AR -S1- PP (Annexe V) en fournit un exemple :

- | |
|--|
| 14. M :-- (dp2) <u>moi je dis / au revoir / au revoir</u> (en faisant un geste d'au revoir)
15. MOS :-- (il s'approche légèrement pour observer l'image) |
|--|

Le mouvement effectué par Mossa (en 15) donne l'indication minimale que son activité est engagée dans l'observation de l'image sans que l'on sache si elle suscite une interrogation, si elle rappelle un élément familier ou si elle lui donne à découvrir quelque chose de plaisant. Ce sont les interventions verbales ou mixtes qui renseignent davantage sur le travail cognitif réalisé. Nous proposons un exemple extrait de BNPOB-S1-TPP (Annexe III) :

³⁰² Dans plusieurs pays francophones, dont la Belgique, le terme « préscolaire » désigne la période correspondant à l'école maternelle française.

30. M :-- (dp1)
 31. ADR :-- regarde ! (*tendant son index vers la page de droite*)
 32. IND :-- il a fait pipi dans son lit
 33. M :-- chu::t / il est l'heure de dormir
 34. ADR :-- regarde / le cochon ! (*tendant son index vers l'illustration de la tirelire située sur la page de droite*)

En 30, l'enseignante donne à découvrir la première dp de l'album, l'intervention d'Adriana (31) indique qu'un élément du décor de la chambre de POB³⁰³ retient son attention et que celle d'Indiya (32) évoque une possibilité pouvant expliquer que POB soit allongé dans son lit, les yeux ouverts. Alors que la LO commence, Adriana (34) nomme l'élément qui avait retenu son attention. Ces trois ILÉ relèvent, selon nous, de transactions iconiques et textuelles mais ne relèvent pas de la même activité langagière : Adriana repère puis nomme un élément de l'illustration qui retient son attention, Indiya réalise une **prévision** (une hypothèse explicative), une interprétation de ce qui, selon elle, arrive au personnage principal. Ces interventions langagières – que l'on peut apparenter à ce que Terwagne *et al.* (2003) désignent par le terme de *semences*³⁰⁴ - « peuvent venir structurer les échanges à venir » (p. 92) lors de la phase de discussion. Les échanges langagiers viseront à distinguer, à partir de ces *semences*, quels sont les signes majeurs, fournis par le texte et par les illustrations, pertinents (Moro et Rodriguez, 2005) pour une perspective de compréhension de l'histoire. Ces échanges langagiers permettent aussi à la communauté de lecteurs la construction de significations de ces différents signes, à partir de leur *appréhension conjointe*.

Pour illustrer la diversité des formes que peuvent prendre ces transactions iconiques et textuelles, nous proposons un autre exemple, extrait d'AR-S1-TGP (Annexe VIII) :

9. M :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi
 10. MAX :-- i' va où / là ?
 11. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / (dp4) et puis Papa part / au revoir Papa (*faisant un geste d'au revoir*)
 12. GON :-- XX l'est à l'école ?
 13. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore !
 14. MAX :-- pourquoi il est tombé ?

³⁰³ En effet, le personnage de POB est sur la page de gauche et sur la page de droite se trouvent la porte de la chambre, le personnage du chat ainsi qu'une haute étagère garnie de nombreux objets (jouets, livres, pot à crayon, tirelire en forme de cochon...).

³⁰⁴Ce terme désigne les « impressions et réflexions qui ont été rédigées à l'issue de la lecture complète du livre » écrites par des élèves de troisième année (équivalent au CE2).

Les interventions de Maxime (10 ; 14) et de Gontran (12) traduisent les demandes de **clarification** que peut susciter la lecture oralisée de cet album. En effet, lorsque le personnage de Lou dit « la prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi », l'information qu'il rentre chez lui n'est explicitement donnée ni par l'image ni par le texte. Les échanges langagiers de la phase de discussion s'emploieront à engager l'activité des élèves dans la compréhension de la situation. La question que pose Gontran (12) laisse supposer qu'il n'a pas saisi, à l'écoute du texte oralisé, la précision de lieu « chez Nounou ». Son attention semble s'être majoritairement focalisée sur l'image, représentant un environnement mettant en scène des personnages qui peuvent, en certains points, évoquer l'école. La deuxième question de Maxime (14) semble relever du même phénomène : une attention majoritairement focalisée sur l'image, peut-être même monopolisée par l'image marquante d'un enfant au sol, en pleurs, masquant le contenu du texte oralisé.

Outre la forme de **prévision** ou de **clarification** que peuvent prendre les transactions iconiques et textuelles, Terwagne et Vanesse distinguent la **révision**, correspondant à des épisodes de reformulation de l'histoire ou de l'un de ses passages dont nous trouvons des exemples lors des séances de classe. Chez les jeunes élèves, nous relevons assez fréquemment la reprise en écho d'éléments du texte oralisé, travail d'appropriation de la mise en forme de l'histoire que nous proposons de considérer comme une forme de révision. Un exemple extrait d'AR-S1-TPP (Annexe II) en fournit deux illustrations :

<p>42. M :-- <u>je dis à tout le monde/ au revoir</u> (<i>faisant un geste d'au revoir</i>) / <u>à demain</u> ! 43. IND :-- ////////////////////////////////////voir////////////////////////////////////main (...) 44. LOR :-- maint'nant i' fait dodo !</p>	}
---	---

En 43, Indiya accompagne l'oralisation du texte de la reprise en écho, partielle, de certains des mots le composant, travaillant ce faisant à son appropriation. Lorea propose quant à elle (44), avec une formulation qui lui est propre, une forme de conclusion verbalisant l'action du personnage principal non dite par le texte, à la dernière scène de l'album. Le travail langagier de Lorea exprime un point de vue de lecteur, parlant à la troisième personne du personnage principal. Les reprises en écho

s'apparentent plutôt à un mode d'appropriation du texte ou du rôle de lecteur oralisant.

Ces exemples illustrent que cette catégorie de transaction peut s'exprimer à travers les trois modalités (verbale, gestuelle ou mixte), avoir différentes fonctions (désigner, prévoir, réviser, clarifier) et peut engager chez les élèves une diversité de travail langagier : reprise en écho verbale ou gestuelle, commentaire, question ou hypothèse. Lorsque l'IL prend la forme d'une reprise expressive d'éléments de l'histoire, en écho ou avec une mise en forme inédite, elle s'inscrit dans la catégorie des transactions expressives et créatives.

- **Les transactions expressives et créatives** : elles concernent toute forme d'initiative du lecteur dans la mise en scène de l'histoire, sous forme de **dramatisation**, ou de possibilité d'intervention auprès des personnages (**projection**) ou de suggestions d'intervention d'autres personnages qui indique qu'un jeu s'est établi entre l'histoire et le lecteur. Nous trouvons ces transactions sous formes gestuelles, verbales ou mixtes comme on peut l'observer dans l'exemple suivant, extrait de la première séance de découverte de l'année (AR-S1-TPP, Annexe II) :

- | |
|---|
| 11. M :-- <u>je veux toujours rester ! // ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE !</u> (<i>tapant trois fois du pied</i>) |
| 12. ROM, IND, ÉMI , ENZO :-- (<i>ils tapent du pied en souriant</i>) |
| 13. ENZO :-- encore ! (<i>les yeux fermés en tapant du pied</i>) |

On relève un grand nombre de ces transactions sous forme strictement gestuelle, (comme ici en 12) lors de la séance de découverte du premier album pour le groupe de TPP, alors que, lors des séances de découverte suivantes elles prennent une forme verbale ou mixte (comme l'indique le tableau 1, Annexe XIII). Romuald, Indiya, Émilie et Enzo reprennent « en chœur » la mise en scène proposée par l'enseignante. Enzo donne suite à cette intervention collective en reprenant une partie du texte oralisé et de la mise en scène proposée en l'enrichissant, prêtant au personnage de Lou la possibilité de fermer les yeux - inspiré peut-être par le dessin du personnage ou son expérience personnelle. Dans cet exemple, les interventions des élèves reprennent un geste proposé par l'enseignante, mais les interventions gestuelles peuvent être inédites, comme en témoigne cet extrait d'ALA-S1-PP (Annexe VII) :

30. M :-- (dp7) RAWOOU !
 31. BAS :-- (il sourit en faisant mine de sortir ses griffes)
 32. SAR :-- (elle fait mine de sortir ses griffes)

En 31, Bastien enrichit la lecture oralisée d'un mime inédit illustrant la scène où le chat attaque la Sorcière et Sarah (32) reprend cette proposition.

Une autre forme de jeu avec les personnages de l'histoire consiste à intervenir ou à évoquer l'intervention auprès des personnages. On en trouve un premier exemple dans le groupe de PP (ALA-S1-PP, Annexes VII) :

28. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre) (...)
 29. SAR :-- (souriant en faisant comme si elle jetait un sort) psi:::t !

L'intervention gestuelle et verbale de Sarah (29) donne l'impression qu'elle prend part à la scène place dans la double-page, déployant des attitudes de sorcière pour endosser ce rôle, ou suggérant un mode d'attaque au chat.

L'intervention verbale et gestuelle d'Indiya traduit sans ambiguïté une projection (Extrait d'ALA-S1-TPP, Annexe IV) :

53. M :-- (dp9d) (...) aïe aïe aïe / c'est l'Ogre ! (l'entourant de son index sur l'image) (...)
 57. IND :-- oh ! on va donner un coup d'poing dans la bouche (en souriant et préparant son poing)

Par ce propos et son geste, Indiya (57) semble rejoindre l'univers de l'album en proposant de combattre symboliquement le personnage de l'Ogre.

Ces exemples illustrent que cette catégorie de transaction peut s'exprimer à travers les trois modalités (verbale, gestuelle ou mixte) et peut, elle aussi, engager chez les élèves plusieurs modes de participation à la construction collective de signification, plusieurs formes de travail cognitivo-langagier : reprise personnalisée d'éléments de l'histoire, élargissement de l'éventail des possibilités dans les actions mises en scène dans l'album. Nous remarquons que pour ces séances de découverte, cette catégorie de transaction est peu représentée dans le groupe de TGP dont les IL se répartissent davantage dans les catégories « iconique et textuelle » et « critique ».

Lorsque l'intervention langagière prend la forme de l'expression d'un avis sur le contenu textuel ou iconique de l'album, d'un point de vue sur les actions des personnages, elle s'inscrit dans la catégorie des transactions critiques.

- **Les transactions critiques** : L'expression de satisfaction délivrée par le sourire semble correspondre à l'indicateur minimal de **l'opinion** - que Terwagne et Vanesse répertorient comme l'une des manifestations de transactions critiques. Nous en trouvons des exemples dans chacun des trois groupes, et proposons un exemple extrait d'ALA-S1-TPP (Annexe IV) :

42. M :-- (dp7) RAWOOO !
43. **ÉMI** :-- (elle sourit)
44. **THI** :-- (il fronce les sourcils)

L'expression de ces deux élèves du groupe de TPP, particulièrement réservés, renseigne sur l'impression différenciée que produit sur chacun d'eux la première attaque de l'histoire de cet album : Émilie (43) manifeste son amusement et Thibault, son inquiétude (44). Au cours de cette même séance, on trouve des formes verbales de ces transactions :

36. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)
37. **ENZO** :-- oh ! (joignant ses mains sous son menton) / l'a m'a fait peur !
38. **THI** :-- (il sourit)
39. **IND** :-- (en souriant) ça fait peur / la sorcière !

En 37, Enzo exprime sa surprise et sa peur (« l'a m'a fait peur ») à la découverte de la présence de la Sorcière, alors que Thibault (38) en semble amusé. Indiya (39) reprend l'énoncé d'Enzo en le généralisant (« ça fait peur / la sorcière ») et en le thématissant différemment tout en marquant le plaisir que semble apporter la présence de ce personnage.

Ces transactions peuvent aussi prendre la forme de reprise du texte oralisé ou d'un commentaire sur l'un des personnages, comme l'illustre cet extrait d'ALA-S1-PP (Annexe VII) :

51. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)
52. **BAS** :-- (en souriant) à la queue leu leu !
53. **SAR** :-- (en souriant) elle est trop belle / la Sorcière !

Bastien procède à une reprise en écho du texte oralisé (52) en exprimant la satisfaction que semble lui procurer l'ordre que Zélie donne à l'Ogre. Sarah (53), quant à elle, exprime une appréciation visuelle du personnage de la Sorcière.

Le groupe de TGP fournit, dans ces séances de découverte, des exemples de critiques qui attestent de formes de mises à distance soulignant des manquements dans le texte ou dans la lecture oralisée que propose l'enseignante (BNPOB-S1-TGP, Annexe IX) :

22. M :-- (*dp3Ouv.*) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
23. FÉL :-- non ! mais / i'se fâche pas ! / i' fait comme ça (*en souriant légèrement*)
24. M :-- (*dp4*) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard ! // (*dp5F*) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boire !
25. GON :-- et s'il te plait ! (*en souriant*)

En 23, Félix signale que le ton sévère et la gestuelle proposés par l'enseignante ne sont pas en adéquation avec son interprétation de l'expression du personnage dessiné. À l'appréciation conjointe qu'il réalise du texte et des illustrations, s'ajoute celle des caractéristiques de la qualité de la lecture qu'en propose l'enseignante – ce qui témoigne d'une activité langagière en mesure de prendre conjointement en charge de nombreuses sources de signes. Gontran quant à lui s'autorise à signaler une lacune possible dans le texte (25), en s'amusant à suggérer l'adjonction d'une formule de politesse usuelle.

Ces exemples illustrent que cette catégorie de transaction peut s'exprimer à travers les trois modalités (verbale, gestuelle ou mixte) et peut engager chez les élèves diverses formes de travail langagier : exprimer son ressenti par des énoncés inédits, ou des reprises marquées par ce ressenti, formuler son avis, évaluer une proposition magistrale ou combler une lacune supposée du texte.

D'autres interventions langagières verbales indiquent une mise en relation d'un aspect du contenu de l'album avec sa propre expérience : les transactions personnelles

- **Les transactions personnelles** : elles marquent un lien avec l'expérience de lecteur ou avec l'expérience que vit l'un des personnages de l'histoire. Elles sont peu

représentées au cours de la phase de lecture oralisée, nous trouverons d'avantage d'exemples à l'occasion de l'étude de phases de discussion, notamment de la séance 2, fondée sur une approche encourageant l'expression de ressentis affectifs et de liens avec l'expérience personnelle. Ces transactions personnelles marquent un lien avec l'expérience de lecteur ou avec l'expérience que vit l'un des personnages de l'histoire. Nous trouvons cependant quelques exemples de lien avec l'expérience de lecteur dans les groupes de TPP et de TGP :

8. ÉLÉA :-- moi / j'ai Petit Ours Brun à ma maison
 9. M :-- est-ce que tu as CETTE histoire de POB ?
 (...)
 11. ÉLÉA :-- je sais pas
 12. M :-- j'vais te dire
 (...)
 22. M :-- (...) cette histoire / elle s'appelle / bonne nuit POB ! (*suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite*)
 23. ÉLÉA :-- non / je l'ai pas celle-là !

Dans cet extrait de BNPOB-S1-TPP (Annexe III), en 23, Éléa (8), signale que son expérience culturelle (8.) lui a donné à connaître des histoires mettant en scène ce personnage. Lorsque l'enseignante lui demande si elle connaît précisément celle qui va être lue ce jour (9.), il lui semble difficile de les différencier les unes des autres d'après leur seule couverture (11.). L'enseignante signale partiellement (12. « je vais te dire ») que l'oralisation du titre (22.) peut l'aider à préciser son intervention. Ce qui est effectivement le cas, puisqu'en 23., Éléa est en mesure de situer l'album du jour par rapport à ce qu'elle connaît de la série mettant en scène ce personnage en marquant une rupture avec l'énoncé précédent (« non / je l'ai pas celle-là »).

De même, l'intervention de Maxime (14), ci-dessous, se situe sur le mode de l'analogie, elle évoque son expérience de lectrice et indique dans cet extrait de BNPOB-S1-TGP, que ce support d'histoires (« des livres ») de ce héros (« POB ») lui est familier (« toujours »), elle sait qu'il existe une série de POB :

13. M :-- (*elle acquiesce*) (*dpT*) bonne nuit POB !
 14. MAX :-- (...) / moi j'ai toujours des livres de POB }

Mais le lien entre sa propre expérience et celle des personnages est établi exclusivement dans le groupe de TGP et sur le mode du contraste :

17. M :-- (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras / pique / pique la moustache ! (*faisant un mouvement de doigts venant piquer au dessus de la bouche*)
18. **FÉL** :-- ah oui ! / mais Papy Robert / è' pique pas la moustache ! (*portant son index a/ c'est le soir/ il est l'heure d'aller dormir*)
- (...)
20. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir/ Bon-Papa !/ (dp11)
maintenant c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir
- (...)
22. **FÉL** :-- et nous / on va pas dormir
23. **GON** :-- on va pas dormir

En 18, le discours de Félix, dans cet extrait d'AR-S1-TGP (Annexe VIII), situe l'expérience que vit Lou avec son Bon-Papa en contraste (« mais ») avec celle, personnelle, qu'il connaît avec « Papy Robert ». De même, à l'occasion de la lecture oralisée de l'épisode suivant (20), il situe l'expérience de Lou, en contraste avec la situation collective des élèves (« nous ») du groupe ou de la classe (22). La portée collective de cet énoncé semble inciter Gontran (23) à reprendre en écho l'énoncé de Félix.

Cette catégorie de transaction peut s'exprimer sous forme verbale ou mixte et peut engager chez les élèves diverses modalités de travail langagier et social : opérer par analogie ou contraste une comparaison avec son expérience personnelle de lecteur, une comparaison avec son expérience personnelle d'enfant ou son expérience collective d'élève, traduisant ce faisant une mise en œuvre de l'acculturation à la situation scolaire de lecture d'albums.

Lorsqu'il n'est pas lié à l'expérience personnelle, le contenu d'interventions d'élèves peut signaler un lien avec d'autres œuvres de fiction, ce sont les transactions intertextuelles.

- **Les transactions intertextuelles** : Nous en trouvons deux exemples lors des phases de lecture oralisées de ces séances de découverte³⁰⁵. Le premier se trouve dans l'extrait de BNPOB-S1-TPP (Annexe III) :

1. M :-- très bien / le petit livre est là (*elle l'attrape place la couverture face aux élèves*) / on le connaît pas / hein /celui-là ? // on le connaît pas ce livre !
2. **ÉMI** :-- (*elle fait non de la tête*)
3. **ENZO** :-- mais moi / je le connais ! / c'est Petit Ours B'un !
- (...)
15. **THI** :-- et moi / je l'ai en dessin animé !

³⁰⁵ Le corpus en contient d'avantage lors des phases de discussions, nous le verrons ultérieurement.

À l'occasion de la présentation visuelle que l'enseignante fait de l'album, en amorce de la séance de découverte, le discours de Thibault, en 15 se positionne vis-à-vis d'Émilie (2) et d'Enzo (3) en signalant qu'il connaît une autre forme de support mettant en scène le personnage de POB : le film d'animation.

L'autre exemple se trouve dans l'extrait de BNPOB-S1-TGP (Annexe IX) :

11. M :-- alors / ce livre / s'appelle / bonne nuit POB ! (en suivant du doigt les caractères écrits)
12. FÉL :-- j'connais XX / on l'a pas lu à la= / à ma maison / c'est que le policier de / Petit Ours Brun / mais j'le connais pas ç'ui là !

L'intervention de Félix, en 12, évoque un autre livre mettant en scène le personnage de POB qui figure sur la couverture de l'album et que l'enseignante vient de désigner à l'occasion de la lecture du titre (11). Le support est identique, mais il évoque un autre titre de la série.

Ces IL, que l'on ne trouve que sous forme verbale, témoignent de l'activation du réseau de connaissances culturelles des jeunes lecteurs qui sélectionnent alors une connaissance ayant une ou plusieurs caractéristique.s commune.s avec l'objet proposé.

Avant d'entrer dans l'analyse des énoncés référant à la situation scolaire de lecture d'album, nous souhaitons ajouter deux observations qui n'ont pas trouvé leur place dans les sous parties constituant l'analyse de la phase de lecture oralisée :

- Un même signe (ou une même combinaison de signes - comme dans l'exemple ci-après : le texte oralisé et l'image) à l'origine de l'activité langagière de plusieurs élèves n'induit pas nécessairement une activité langagière de même nature :

20. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir/ Bon Papa ! / (dp11) maintenant / c'est le soir/ il est l'heure d'aller dormir
21. THI :-- et i'mange
22. FÉL :-- et nous / on va pas dormir

En effet, dans cet extrait d'AR-S1-TGP (Annexe VIII), même si ces deux interventions sont verbales, l'énoncé de Thiméo (21) propose la verbalisation d'une étape supposée dans la séquence des événements que vit le personnage de l'histoire (transaction

textuelle et iconique) alors que celui de Félix (22) fait un lien avec l'expérience du groupe de lecteurs (transaction personnelle). Ces différences peuvent donner des indications individualisées sur lesquelles nous reviendrons lors de l'étude des autres hypothèses : comment sont caractérisées les interventions de tel élève lors des séances suivantes (Hypothèse 2) et lors de ses rappels de récit (Hypothèse 3) ?

- Une « même » IL peut relever de deux catégories de transaction - comme nous l'avons indiqué dans les trois tableaux de l'annexe XIII, en soulignant certaines d'entre elles. Prenons pour exemple l'intégralité de l'intervention langagière de Maxime, partiellement citée ci-avant (BNPOB-S1-TGP, Annexe IX) :

13. M :-- (*elle acquiesce*) (*dpT*) bonne nuit POB !
14. **MAX** :-- moi j'aime bien / moi j'ai toujours des livres de POB

La première partie de son énoncé marque son avis sur les livres mettant en scène ce personnage (transaction critique), et la deuxième partie, comme nous l'avons vu ci-avant, un lien avec son expérience de lectrice (transaction personnelle et même intertextuelle).

Une intervention, même strictement gestuelle semble pouvoir également relever de deux catégories de nature d'IL (transaction et référant à la situation scolaire de lecture d'album), comme nous en trouvons l'exemple dans ALA-S1-TPP :

23. M :-- (*dp4*) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat ! (*avec les yeux mi-clos et un visage relativement impassible*)
24. IND :-- (*elle rit et se tourne vers Enzo*)

En 24, l'intervention d'Indiya exprime l'amusement procuré par la lecture oralisée de cet épisode de l'histoire (« elle rit », transaction critique) et, en se tournant vers Enzo, met en œuvre ce que la situation scolaire de lecture d'album permet : partager l'expérience de lecteur avec des pairs, ce qui illustre la dimension sociale et culturelle de la participation à l'activité de lecture d'album.

La partie suivante s'intéresse plus particulièrement aux interventions langagières de cet ordre-là : celles référant à la situation scolaire de lecture d'album.

1.2.2.3 Les interventions langagières référant à la situation scolaire de lecture d'album

Nous proposons d'en déterminer trois domaines :

- la perception des signes de cette situation scolaire

C'est ce à quoi semble fréquemment se livrer Mossa dont le regard semble travailler à une *appréhension conjointe* de ce que lit et fait l'enseignante et des images que fournit l'album, comme en témoigne cet extrait d'AR-S1-PP (Annexe V) :

40. **MOS** :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse, la main de la maîtresse et l'image)
41. **M** :-- le train part ! / (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (serrant doucement son bras droit contre son buste) / pique ! / pique ! / la moustache ! (piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)
42. **MOS** :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse et l'image)
43. **M** :-- (dp10) vite ! vite ! / à la fenêtre pour dire ! / au revoir Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
44. **MOS** :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse, la main de la maîtresse et l'image)

Mossa, dont l'activité observable lors de cette première séance est strictement gestuelle (en 40, 42, 44), est un élève dont nous étudierons les rappels de récit (hypothèse 3), car il semble, à l'occasion de la découverte de ce premier album, ne pas savoir où orienter son attention, quels sont les signes pertinents à sélectionner lors de cette phase de lecture oralisée.

- l'interaction entre les membres de la communauté de lecteurs : Ce domaine comprend les interventions langagières éprouvant ou interrogeant le fonctionnement de la situation scolaire de lecture d'album. Nous avons par exemple déjà étudié l'extrait de BNPOB-S1-PP (cf. ci-avant, 1.2.1), où l'enseignante propose une organisation de la disposition des élèves de sorte que la séance se déroule dans les conditions d'écoute et de participation *suffisamment bonnes*³⁰⁶.

Il arrive qu'un élève s'emploie à attirer spécifiquement l'attention de l'enseignante comme dans cet extrait d'ALA-S1-TTP (Annexe IV) :

³⁰⁶ Nous empruntons ce terme à Winnicott D.W. 1956. « La préoccupation maternelle primaire » in *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot. 168-174.

62. **ENZO** :-- (avec une toute petite voix en fixant le chat sur l'image) maou maou
 63. **M** :-- allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (en orientant son pouce vers l'arrière)
 (...)

 65. **ENZO** :-- moi / regarde j'arrive à faire/ (avec une toute petite voix) maou maou
 66. **M** : -- (elle acquiesce, tout en tournant la page **dp12g**)

En 62, Enzo propose de faire intervenir le personnage du chat qui est présent sur l'image, mais silencieux lors cet épisode, l'enseignante poursuit la lecture (63) mais Enzo s'assure que son intervention a été entendue (65), ce que l'enseignante confirme (66) avant de reprendre la lecture.

- la référence au déroulement d'un scénario connu

Lorsqu'un élève situe l'activité du moment en évoquant la suite qui lui sera donnée, il signale qu'il a identifié suffisamment de points communs avec des situations scolaires antérieures pour présager de la suite. C'est le cas de Félix dont nous avons déjà évoqué l'intervention au début d'ALA-S1-TGP (Annexe X) :

8. **FÉL** :-- et après / on va le mettre !
 9. **M** :-- le mettre quoi ? / (**dpB**)
 10. **FÉL** :-- bah / on va#
 (...)

 13. **FÉL** :-- après on va le mettre là / là où l'a les étiquettes / quoi ! (montrant les deux listes de prénoms d'enfants, où chaque enfant a collé l'étiquette de la couverture de l'album Au revoir et Bonne nuit POB lorsqu'il en avait fait le récit à sa famille)
 14. **M** :-- ah oui / exactement !

En joignant les gestes de désignation à ses interventions verbales (en 8. 10. 13. FÉL), l'activité langagière de Félix témoigne, comme nous l'avons déjà évoqué lors de l'étude des signes mettant en langage (ci-avant en 1.2.1.1), d'une capacité à inscrire cette séance de découverte dans une séquence de lecture dont il a déjà eu l'expérience et qui s'achèvera par le rappel de récit de chaque élève. Il évoque en effet le rôle que les élèves joueront dans ce scénario didactique et une des tâches qui le matérialisent.

1.2.2.4 Conclusion intermédiaire

Les interventions des élèves lors de la phase de LO renseignent sur leur mode de participation à la construction collective de significations dans cette situation scolaire de lecture d'album : échanges avec les pairs, incitation à participer, demande de reconnaissance, de validation de l'enseignante, remise en question des conditions

favorables à l'attention souhaitées par l'enseignante, inscription de l'activité du jour dans une séquence dont le déroulement a déjà été éprouvé par les élèves. Il sera intéressant d'observer dans quelle mesure ces caractéristiques se retrouvent ou se modifient, lors de la phase de discussion puis au fil des séances 2, 3 et 4.

Cette première partie a pour objectif de faire état de la diversité de ce qui compose la courte phase de lecture magistrale, avant même que la phase de discussion ne soit engagée : l'éventail des signes qui mettent en mouvement l'activité langagière, la diversité des modalités (gestuelle, verbale ou mixte), de la nature de l'activité langagière (transaction ou référant à la situation scolaire de lecture d'album) et du travail langagier et social engagé par les élèves.

En nous appuyant sur les Annexes XII et XIII, nous récapitulons les caractéristiques de chacun de ces groupes

	TPP	PP	TGP
Principaux signes mettant en langage	<ul style="list-style-type: none"> • Source la plus stimulante en <i>AR</i> : la dominante paraverbale de la combinaison Album-Maitre • Source la plus stimulante en <i>BNPOB</i> : combinaison Album (équilibre entre les trois sous-domaines : Image, Texte oralisé, Texte oralisé et image) + quelques manifestations de la dominante paraverbale de la combinaison Album-Maitre • Source la plus stimulante en <i>ALA</i> : combinaison Album (avec majorité dans le sous-domaine Image) 	<ul style="list-style-type: none"> • Source la plus stimulante en <i>AR</i> : dominante paraverbale de la combinaison Album-Maitre • Source la plus stimulante à partir de <i>BNPOB</i> : combinaison Album (avec majorité dans le sous-domaine Texte oralisé et image pour <i>BNPOB</i> puis équilibre entre les 3 sous-domaines en <i>ALA</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Source la plus stimulante pour <i>AR</i>, <i>BNPOB</i> et <i>ALA</i> : la Combinaison Album • Émergence de la combinaison Album-maitre (dominante paraverbale en <i>ALA</i>)
Focale sur la combinaison de source de signes Album-pair	Dominante paraverbale de la combinaison Album-Pair en <i>AR</i> Dominante verbale de la combinaison Album-Pair en <i>BNPOB</i> Equivalence de ces deux sources en <i>ALA</i>	Dominante verbale de la combinaison Album-Pair en <i>AR</i> . Deux d'occurrences (4) de la combinaison Album-Pair pour <i>BNPOB</i> et <i>ALA</i> .	Aucune occurrence pour la dominante paraverbale Album – Pair. Quelques occurrences (5) pour la dominante verbale de la combinaison Album – Pair pour les 3 albums.

Modalités d'IL	Majorité d'ILP en AR Majorité d'ILV et d'IL mixtes à partir de POB	Majorité d'ILP en AR et POB Équilibre entre ILP et ILV (dont mixtes) en ALA	Majorité d'ILV en AR et POB Équilibre entre ILV et ILP en ALA
Nature des IL	<ul style="list-style-type: none"> • En AR : majorité de transactions expressives et créatives • En BNPOB : équilibre entre transactions iconiques et textuelles, critiques et expressives et créatives. Manifestations de transactions personnelles. • En ALA, majorité de transactions critiques, puis iconiques et textuelles et expressives et créatives. 	<ul style="list-style-type: none"> • En AR : majorité de transactions expressives et créatives, critiques et de référence à la situation scolaire • En BNPOB : majorité de transactions critiques et de référence à la situation scolaire • En ALA : majorité de transactions expressives et créatives, puis autant de critique que de référence à la situation scolaire puis de transactions iconique et textuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • En AR : majorité de transactions iconiques et textuelles • En BNPOB : majorité de transactions critiques • En ALA : majorité de transactions critiques, puis de transactions iconiques et textuelles puis de transactions expressives et créatives.

Tableau 16 : Synthèse des signes mettant en langage et de la nature de l'activité langagière pour TPP, PP et TGP – Phase de LO, S1

Cette diversité révèle des points communs mais aussi des différences saillantes dans les caractéristiques des groupes. Ainsi, le le groupe de TPP est celui pour lequel on trouve la plus grande panoplie de signes mettant en langage lors des lectures oralisée d'AR et d'ALA, avec une nette dominance pour les signes paraverbaux alors que le groupe de TGP est essentiellement attentif à l'album et à la combinaison Album – maitre avec une forte dominance pour les signes verbaux. Dès le début de l'année, le groupe de TGP mobilise une majorité d'ILV contrairement aux autres groupes. Le groupe de PP est le seul à ne propose aucune transaction personnelle et celui de TGP, le groupe dont certains élèves interrogent le texte, les images, ou établissent des liens entre leur expérience et celle d'un personnage de l'histoire, alors l'enjeu est de donner à chacun la possibilité de développer son expérience langagière et sociale de lecteur, dans une perspective d'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums.

La phase de discussion est organisée dans la perspective d'exploiter collectivement les *semences* de la phase de LO, mais aussi de diversifier, consolider, ajuster le travail langagier des jeunes lecteurs.

Dès lors, il est intéressant de s'appuyer sur ces caractéristiques pour explorer le contenu des phases de discussion.

L'activité de lecture prend une forme différente lors de cette phase de discussion, les nombreux échanges langagiers à propos de l'album sont conduits par l'enseignante, essentiellement à partir des ILÉ relevées pendant la LO (les *semences*). Mais les interventions de l'enseignante ne sont pas les seules à engager l'activité langagière des élèves, comme nous l'avons établi en proposant une représentation d'approche sémiotique de l'activité de lecture d'album, dans la Figure 4 (dans la partie méthodologique 5.1.2). Pour chacun des groupes, nous proposons donc de répertorier les sources de signes étant à l'origine de l'activité langagière repérable des élèves, en soulignant les points communs et les différences de sources lors de cette phase de discussion par rapport à la phase de LO. Puis nous procédons de manière similaire pour l'analyse de l'activité langagière des élèves.

Nous débutons cette partie par l'analyse de la phase de discussion de séances de découverte du groupe de TPP.

1.2.3 Phase de discussion, groupe de TPP : signes mettant en langage et activité langagière

La partie consacrée à ce groupe découpe l'analyse en deux temps, le premier consacré aux signes initiant l'activité langagière des élèves et le suivant, à l'activité langagière de ces élèves.

1.2.3.1 Signes mettant en langage lors de la phase de discussion

L'analyse de la phase de LO des séances de découverte met en évidence que c'est pour les élèves de ce groupe que les signes composés Album-maitre et Album-pairs sont le plus souvent à l'origine d'interventions langagières - notamment la

dominante gestuelle de la combinaison Album-Maitre. Nous en retrouvons des exemples lors de la phase de discussion, comme nous le verrons dans l'extrait ci-dessous, mais cette combinaison est bien moins fréquemment proposée par l'enseignante que lors de la phase de LO. Lors de la phase de discussion, l'activité de l'enseignante est en effet plus verbale. On peut alors se demander si ce changement de modalité dominante met en difficulté ces élèves TPP.

- ILV de l'enseignante

Mais à bien des occasions, **leur activité langagière s'engage à la suite d'un énoncé de l'enseignante** - que cet énoncé soit une question, une assertion, ou un énoncé suspensif³⁰⁷, comme l'illustre cet extrait d'AR-S1-TPP (Annexe II) :

97. M :-- (...) où est-ce qu'il est le petit garçon / là / Romuald ? (*en pointant Lou sur l'image*) / (...) / comment ça s'appelle ? / il est allé où ?
98. **ÉMI** :-- au parc
99. M :-- ça pourrait être le parc
100. LOR :-- le parc
101. M :-- mais ça s'appelle le zoo / le parc où il y a des animaux // le zoo
102. LOR :-- et moi#
103. M :-- mais / comme on l'a dit / euh Lorea (*tendant la main pour la poser brièvement sur le genou de Lorea*) / il veut pas partir / i' dit / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (*tapant du pied*)
104. **ENZO, IND, EMI** :-- (*ils tapent du pied*)
105. M :-- il est fâché / i'veut pas partir
106. LOR :-- non
107. **ENZO** :-- non / veut pa' pa'ti' (*faisant non de la tête et en faisant rebondir ses mains sur ses genoux*)
108. M :-- (*dp6*) mais Papa/ il lui dit =
109. LOR :-- au revoir / les girafes !

Comme c'est fréquemment le cas lors de la phase de LO, on retrouve avec Enzo, Indiya et Émilie (en 104) un exemple d'intervention langagière d'élève faisant suite à un extrait de lecture oralisée accompagné d'un geste illustratif de l'enseignante (103). Mais l'activité strictement verbale de l'enseignante peut également engager une intervention langagière d'élève : Émilie (en 98) répond à une question (97.M), Lorea (100 ; 106) et Enzo (107) reprennent un énoncé assertif et Lorea (109) complète l'énoncé suspensif de l'enseignante (146).

³⁰⁷ Dans le cadre d'interactions langagières entre adultes et jeunes enfants, Canut et al. (2018 : 48) utilisent le terme de « phrases suspensives » pour désigner une phrase destinée à être complétée.

Si, lors de la phase de LO, l'aspect gestuel de l'activité magistrale a fréquemment occasionné des IL de ces élèves, on observe, lors de la phase de discussion, leur capacité à s'inscrire dans *la conversation scolaire* à propos de lecture d'album en donnant suite à des énoncés magistraux. Nous précisons dans la partie suivante (cf. 1.2.3.2) la nature de leurs interventions, en étudiant, les manières différenciées de participer et de donner du sens à l'activité scolaire de lecture d'album.

- ILV ou ILP de pair

Lors de la phase de LO des trois séances de découverte, ce groupe de TPP présente, par rapport aux deux autres groupes, le plus grand ensemble d'**interventions faisant suite à l'intervention gestuelle ou verbale d'un pair**. Cette caractéristique se confirme lors de la phase de discussion, comme dans cet extrait de *BNPOB- S1- TPP*, Annexe III:

- | | |
|------|---|
| 171. | ADR :-- ah oui / quatre / regarde ! (<i>pointant les livres de l'étagère sur l'illustration</i>) |
| 172. | M :-- c'est quoi / ça ? (<i>les pointant à son tour</i>) |
| 173. | ENZO :-- le cochon |
| 174. | M :-- oui là / i' y a le cochon / et là ? (<i>pointant plus précisément les livres de l'étagère sur l'illustration</i>) |
| 175. | ENZO :-- i' y a une poule |
| 178. | M :-- les li::vres ! |
| 179. | ADR :-- les li::vres ! |
| 180. | IND :-- c'est là on voit son cochon (<i>se levant et venant le pointer sur l'illustration</i>) |
| 181. | ENZO :-- là / ça / c'est une poule (<i>se levant et venant la pointer sur l'illustration</i>) |
| 182. | ADR :-- oh ! / oh ! (<i>se levant et venant pointer un élément de l'illustration</i>) |

Dans la perspective de faire verbaliser par un pair le mot « livre » pour désigner ce qu'Adriana a dénombré et pointé (171) sur l'étagère, l'enseignante interroge les autres élèves (172) en recourant elle aussi au pointage, mais celui-ci semble assez peu précis pour qu'Enzo nomme deux objets proches (173 ; 175). Après que l'enseignante a fourni le mot « livre », Indiya, adopte le mode d'agir d'Adriana et de l'enseignante - le pointage (en 180) et reformule l'énoncé d'Enzo (173). Celui-ci reformule alors son propre énoncé (175 ; 181) en adoptant le mode d'agir (pointage) d'Indya (180) et d'Adriana (171.). Celle-ci reprend ce mode d'agir, sans nommer l'élément de l'image qui retient son attention (182).

L'analyse de cet extrait confirme pour les élèves TPP un fonctionnement de groupe s'articulant fréquemment sur des modes d'agir-parler, donc d'agir-parler-penser fournis par les pairs.

- L'album

Néanmoins, comme lors de la phase de LO, **la combinaison de signes présents dans l'album** est à l'origine d'interventions langagières. Dans l'extrait suivant, **la dominante image de l'album** suscite plusieurs interventions (ALA-S1-TPP, Annexe IV) :

- | | |
|------|--|
| 181. | M :-- et ici <i>(dp9D)</i> / est-ce que vous vous rappelez / quel est cet / quel est ce / ce monstre ? <i>(en entourant de son index l'Ogre sur l'image)</i> |
| 182. | ÉLÉA :-- l'Ogre |
| 183. | IND :-- <i>(se levant brièvement et venant le pointer sur l'image)</i> oh ! / il a un couteau ! |
| 184. | M :-- oui |
| 185. | IND :-- et une fourchette ! |
| 186. | M :-- <i>(avec une voix grave)</i> oui / l'Ogre / il a un couteau / et une fourchette |

Si Éléa (189) répond à la question posée par l'enseignante (188), l'activité d'Indiya se focalise sur certains aspects stéréotypés de la représentation dessinée du personnage de l'Ogre, ainsi, par deux fois elle s'exclame (190 ; 192) en identifiant deux de ses attributs emblématiques : le couteau et la fourchette.

À d'autres occasions, c'est **le texte de l'album**, oralisé par l'enseignante qui semble initier les interventions langagières d'élèves. Nous proposons un exemple extrait de d'AR-S1-TPP (Annexe II) :

- | | |
|------|---|
| 116. | M :-- <u>tu pleures maintenant / mon Lou</u> <i>(pointant la larme sur l'image)</i> |
| 117. | ENZO :-- mais un bébé / i' pleure |
| 118. | LOR :-- pourquoi i'pleure ? |

L'enseignante est amenée à citer à nouveau un passage du texte oralisé (116). Enzo (117) et Lorea (118) y font suite en intervenant verbalement, alors qu'au cours de la lecture oralisée Enzo était intervenu strictement gestuellement à ce même passage et que Lorea était restée silencieuse. Cet épisode permet de constater qu'un même signe - un extrait de texte oralisé - transposé dans le contexte de la phase de discussion

n'induit pas la même activité langagière chez un même élève et incite de nouveaux élèves à intervenir.

Nous proposons de clore cette partie consacrée aux signes mettant en langage les élèves du groupe de TPP lors de séances de découverte, en comparant une même citation du texte oralisé à deux moments différents de la séance (BNPOB-S1-TPP, Annexe II) et les différences d'ILÉ qu'elle occasionne :

Lecture oralisée	Discussion
52. M :-- :-- (<i>dp5Ouv.</i>) <u>Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors !</u> (<i>avec trois mouvements d'index en position de mise en garde sur les trois derniers groupes de mot</i>)	140. M :-- non ! / / (<i>dp4</i>) il raconte l'histoire ! / et là (<i>dp5Ouv. en pointant brièvement son visage sur l'illustration</i>) Maman est un peu fâchée !
53. ENZO :-- oh ! (<i>comme si quelque chose de grave était arrivé</i>)	141. THI :-- (<i>il sourit</i>)
54. ÉMI :-- (<i>elle sourit</i>)	144. M :-- (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>) <u>Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois-ça et dors !</u> (<i>faisant mine de tendre vivement un verre face à elle</i>)
55. ADR :-- oh ! (<i>comme si quelque chose de grave était arrivé</i>) / s'est fâché Maman !	145. ENZO :-- BOIS ÇA ET DORS !
	146. THI, ROM :-- (<i>ils sourient</i>)
	147. ADR :- et dors ! (<i>souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle</i>)
	148. ÉLÉA, ÉMI :-- (<i>elles sourient</i>)

Au cours de la phase de lecture oralisée de cette séance de découverte, l'énoncé de l'enseignante (52) s'inscrit dans le dévoilement progressif du contenu de l'histoire. En revanche, au cours de la phase de discussion, la lecture de l'extrait de l'album a pour fonction d'explicitier, de mettre en scène le recours au texte écrit pour confirmer l'état émotionnel du personnage de la maman (144.M), en plus du recours aux indices iconiques (140.M). L'oralisation d'un même extrait de texte oralisé de l'album, accompagné de gestes de l'enseignante, produit, dans un même groupe, des interventions d'élèves différentes. Enzo et Adriana ne produisent pas les mêmes IL lors des deux phases (cf. 53 et 145.ENZO ; 55 et 147.ADR.). Ainsi, en 53 (« oh ! »), Enzo exprime sa surprise et son inquiétude, alors qu'en 144, il reprend en écho le propos du personnage de la maman. Quant à Adriana (55), elle reprend l'intervention d'Enzo qu'elle complète en verbalisant l'état émotionnel du personnage de la maman. En 147, elle reprend en partie le propos du personnage et la gestuelle proposée par l'enseignante. Ces différences sont aussi marquées par

l'amplification de l'activité, car d'autres élèves interviennent même si c'est gestuellement : Éléa et Emilie (148) ainsi que Thibault et Romuald (146) réagissent à l'énoncé d'Enzo (145). Cette « confrontation » montre qu'un même énoncé extrait de la source Album, (dominant texte oralisé), répété, dans un contexte différent (celui de la discussion) et associé à une variation de la gestuelle de l'enseignante occasionne une réorganisation des IL et des échanges entre pairs, semblant participer à faire communauté : partage d'expériences émotionnelles, de pratiques énonciatives, de savoirs à propos d'un objet culturel commun - l'album. Cette situation d'*action conjointe* (Bruner, 1987) semble favoriser pour ces élèves l'appropriation de nouveaux rôles dans ce *scénario* de lecture partagée : des reprises entre pairs mais aussi les reprises de gestes de l'enseignante ainsi que celles des propos de personnages impliquent les apprentis lecteurs dans la compréhension du récit tout en les inscrivant dans une communauté de lecteur.

Nous l'avons déjà précisé, nous n'avons pas établi le répertoire exhaustif pour la phase de discussion comme nous avons pu le faire pour la phase de LO (en Annexe XII et XIII), mais en relisant les transcriptions des phases de discussion, nous avons sélectionné comme entrée d'analyse, les signes nous paraissant le plus fréquemment mettre les élèves en langage : énoncé ou geste de pair, texte oralisé ou image de l'album, énoncé de l'enseignante.

Ces éléments étudiant les sources de signes mettant les élèves en langage - dont on peut repérer une réalisation gestuelle ou verbale - nécessitent d'être complétés par l'étude de l'activité langagière elle-même. Elle renseignera sur le travail langagier et social dans lequel la séance de découverte peut engager les élèves.

1.2.3.2 L'activité langagière des élèves lors de la phase de discussion

Nous cherchons, dans cette phase de discussion, les passages semblant témoigner d'une première spécialisation des modes de participation des élèves à l'activité de lecture. Ils renseigneront, sur les nouveaux rapports langagiers à l'album et aux pairs

entre la phase de discussion et la phase de LO³⁰⁸ et entre les différentes séances de découverte, donnant de premiers éléments sur l'acculturation (ou ses difficultés) des jeunes élèves à des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteur d'albums.

• Les *semences* de la phase de LO

Les échanges langagiers de ces séances de découverte de l'album s'appuient (en principe) sur **les semences fournies par les interventions langagières des élèves pendant la phase de LO**. Ainsi sont-elles signalées à l'ensemble des membres du groupe, donnant alors à connaître des possibilités d'intervention langagière et la possibilité d'étendre les échanges à d'autres expériences langagières, inscrites dans la compréhension de l'album. Nous proposons l'analyse de l'activité langagière des élèves dans cet extrait d'ALA-S1-TPP (Annexe IV) :

126. M :-- oui / voilà ! / et ici (dp4) / lorsque j'ai / lu (*en posant son index au début de la ligne correspondant*) / miaou / fait le chat // quelqu'un a dit que le chat / pleure (*ton attristé*) / est-ce qu'i' pleure / là le chat ? (*approchant de chaque élève avec un geste semi-circulaire, l'album ouvert à la dp4*)
127. THI :-- (*il rit*)
128. M :-- il pleure ?
129. THI :-- (*il fait non de la tête*)
130. ENZO :-- (*il sourit et hausse légèrement les épaules comme s'il était indécis*)
131. IND :-- (*en orientant son index vers l'image*) non / i' a les joues rouges
132. M :-- (*en acquiesçant*) il a les joues rouges / c'est vrai ! / c'est bien Indiya / t'as bien observé !
133. ENZO :-- (*se levant brièvement*) il a les joues rouges pa'ce que / pa'ce que il est triste
134. M :-- il est triste ? / ou il a l'air content ?
135. THI :-- (*il sourit*)
136. ENZO :-- il est triste pa'ce que quand il a pleuré / ça fait les joues rouges (*dessinant le chemin d'une larme sur sa joue*)
137. M :-- alors / c'est vrai que# (*dessinant un cercle sur l'une de ses joues*)
138. IND :-- (*en souriant*) moi / si i' y a les monstres / je vas donner un coup de poing dans les monstres !
139. M :-- (*elle rit*) on va voir (*en souriant*) / c'est vrai que quand on a les joues rouges / parfois / c'est parce qu'on a pleuré / mais aussi parfois / c'est parce qu'on est content ! / est-ce que / Éléa il a l'air triste le chat ?
140. ÉLÉA :-- (*elle fait non de la tête*)
141. THI :-- (*il regarde Éléa, puis sourit*)
142. M :-- non / il a pas l'air triste ! regarde ! (*à Enzo, pointant le museau du chat sur l'image et souriant*) / il a un p'tit sourire !
143. ENZO :-- (*il observe et sourit*) / et moi / quand / quand je p'eure trop fort / et j'ai les joues trop rouges (*dessinant de ses index un chemin de larmes sur chacune de ses joues*)

³⁰⁸ Comme nous avons pu le voir supra en comparant l'activité langagière de mêmes élèves à propos d'un même extrait de LO repris en Discussion.

L'enseignante met en discussion l'énoncé d'Enzo (31, lors de la phase de LO)³⁰⁹, remis en cause gestuellement par Thibault (129) et Éléa (140) dont les avis correspondent à la réponse attendue sans fournir d'indices de leur compréhension et par Indiya (131), qui justifie en s'appuyant sur une source iconique. L'enseignante (132), dans la perspective de développer l'expérience d'un débat d'interprétation (ici, sur l'état émotionnel d'un personnage) que permet cette phase de discussion, remet elle aussi en cause l'avis d'Enzo. Elle valorise publiquement ce mode d'agir qu'est l'observation de l'image (132). Enzo (en 133) justifie à nouveau son point de vue en recourant au même signe iconique auquel il attribue une signification divergente qui vise à confirmer son interprétation première, tout en l'atténuant (« il a les joues rouges pa'ce que / il est triste »). Il développe la confirmation de cette interprétation (136) en fournissant un « énoncé général » (François, 1993) puis en invoquant son expérience personnelle (143). L'enseignante entreprend de l'aider à réviser son interprétation (142) en pointant et verbalisant une caractéristique de l'image : « regarde / il a un p'tit sourire ». L'énoncé d'Indiya (en 138) qui semble décroché de la discussion en cours rappelle une intervention dont elle était l'auteure (45³¹⁰) lors de la LO et qui, à la différence de celle d'Enzo (31), n'a pas été mise en discussion par l'enseignante au sein de ce groupe.

Cet extrait montre la teneur des échanges langagiers lors d'un débat d'interprétation avec ces apprentis lecteurs. Certains, comme Éléa et Thibaut, semblent avoir compris l'état émotionnel du personnage du chat, mais en attestent gestuellement, alors qu'Indiya, qui semble avoir également compris l'état émotionnel du personnage du chat, le justifie en avançant une interprétation différente du même indice iconique qu'Enzo, rappelant de surcroît quel sort elle propose de réserver aux « affreux ». Enzo, dont l'interprétation est ici erronée, opère un travail langagier de justification par le recours à un indice iconique, à une généralisation et à l'expérience personnelle donnant à voir à ses pairs une pluralité de procédés de raisonnement.

³⁰⁹ 31.ENZO :-- i p'pleure !/ i'pleure !

³¹⁰ 45.IND :-- PRR ! faire un coup d'poing ! boum! (*en mimant le geste*) / un coup d'poing à la sorcière

L'exemple ci-avant illustre le principe de mise en discussion des « semences » relevées lors de la LO, mais ces phases de discussions de la séance de découverte s'articulent aussi autour de **nouvelles interventions langagières d'élèves**, de nouvelles transactions, qu'occasionne le retour sur certains passages de l'album.

- L'album, source de nouvelles ILV

Ainsi, lorsque l'enseignante revient, lors d'AR-S1-TPP (Annexe II) sur la dp9, trouvons-nous les échanges suivants :

- | | |
|------|--|
| 134. | M :-- (dp9) oh ! (posant son index entre sa lèvre supérieure et son nez) |
| 135. | LOR :-- ça pique la moustache ! (piquant son nez de ses doigts) |
| 136. | M :-- oh ! / regardez la moustache qui <u>pique / pique / la moustache</u> ! (piquant de son index le dessus de sa bouche) |
| 137. | IND :-- pique / pique (piquant de son index le dessus de sa bouche puis son menton) |
| 138. | ENZO :-- aïe / aïe // aïe aïe aïe ! |
| 139. | LOR :-- ça pique / oui ! (piquant de son index le bout de son nez) |
| 140. | M :-- et c'est qui / lui ? (pointant Bon-Papa sur l'image) |
| 141. | IND :--Maman |
| 142. | ÉMI :-- Papy ! |
| 143. | IND :-- Papa |
| 144. | LOR :-- Papy / Papy |
| 145. | M :-- c'est très bien / Émilie |
| 146. | LOR :-- c'est Papy ! |
| 147. | M :-- et comment tu reconnais que c'est Papy ? |
| 148. | ENZO :-- (s'adressant à Indiya) pas Papa / Papy |
| 149. | M :-- alors / c'est Bon-Papa / mais c'est vrai le p'tit garçon (pointant Lou sur l'image) / il l'appelle BON / Papa / Bon-Papa ou Papy / c'est pareil (geste répété de balancement de la main de gauche à droite signifiant l'équivalence) |
| 150. | ENZO :-- Bon-Papa ou Papy ! |
| 151. | M :- on peut dire Bon-Papa / ou Grand Père / ou Papy ! |
| 152. | LOR :-- Papy / Papy / Papy |
| 153. | M :-- et Papy / il a une moustache qui pique (posant son index au dessus de sa bouche) |
| | LOR :-- et oui / ça pique ! (piquant de ses doigts le dessus de sa bouche) |

Par une courte exclamation, accompagnée d'un indice gestuel, l'enseignante (134) appelle les interventions des élèves. Ainsi, Lorea (135) rappelle-t-elle partiellement le texte oralisé, reprenant approximativement le geste de l'enseignante qui précise la formule proposée par l'auteure (136). Indiya (137) retient la répétition que contient cette formule et reprend, approximativement elle aussi, le geste de l'enseignante, alors qu'Enzo (138) endosse le rôle de Lou et lui prête une réaction inédite (manifeste la gêne qu'occasionne la moustache qui pique) que Lorea (139) semble approuver (139.LOR). L'enseignante engage alors l'attention des élèves sur la

désignation difficile du personnage de Bon-Papa (140.M). Émilie (en 142) propose une désignation inédite mais congruente (« Papy »), résultant de l'appréciation des caractéristiques physiques du personnage (cheveux blancs et rares) des interactions qu'il a avec Lou et peut-être aussi de la présence, dans un passage antérieur, du personnage Mamie ou de son expérience personnelle. Pourtant, Indiya (en 143) la corrige (« Papa ») en s'appuyant sur ce qu'elle a entendu lors la lecture oralisée (Bon-Papa) et peut-être aussi sur la reprise qu'elle fait d'un énoncé antérieur (141 « Maman »). Mais Lorea semble approuver (144) la proposition d'Émilie, tout comme Enzo (148) qui corrige directement Indiya, puis reprend une formule de l'explication de l'enseignante (150).

Dans cette saynète³¹¹, l'activité langagière des élèves témoigne de la mise en mémoire d'éléments du texte oralisé pour certains (Indiya, Lorea) et pour d'autres, de synthèse d'informations iconiques et textuelles pertinentes permettant une désignation inédite mais adéquate d'un personnage (Émilie) ou l'expression plausible du point de vue d'un personnage (Enzo). Cet extrait illustre, en cette première séance de découverte de l'année, un fonctionnement de lecteurs d'albums capables de mobiliser une ample diversité d'interventions langagières (s'appropriant le texte, jouant le rôle de l'un des personnages, proposant des inférences) permettant ce faisant d'œuvrer à la construction collective de significations.

Nous achevons cette partie par l'analyse d'extraits de corpus dont les énoncés ne portent pas à proprement parler sur l'album, mais sur **la situation scolaire de lecture d'album** qui fonde le déroulement des séances. Les contours de cette situation se précisent au fur et à mesure que les circonstances le nécessitent - c'est un procédé certainement discutable mais l'enseignante n'a pas envisagé de préciser en détail aux jeunes élèves, au moment de la mise en œuvre des trois séquences, les règles de fonctionnement, souhaitant privilégier un rapport « responsif » aux albums et accorder un statut d'interlocuteur à chaque élève.

³¹¹ Pour François (1990), « les échanges se regroupent selon un "ordre naturel", constituant ainsi ce qu'on peut appeler des saynètes (...) un mouvement de clôture d'un côté, d'ouverture de l'autre. Ce qui compte dans l'idée de saynète, c'est que l'ensemble ainsi déterminé se centre à des degrés divers sur le contenu, sur les interlocuteurs, sur le dire. » (p.41).

Ce dispositif s'emploie à **favoriser l'émergence d'énoncés d'élèves** pouvant initier et alimenter la construction collective de significations, c'est pourquoi l'enseignante réfère autant que possible, nominativement³¹², à ces énoncés. Mais il arrive qu'elle ne saisisse pas l'ampleur des interventions des élèves, alors, certains ré-affirment leur rôle dans le fonctionnement du groupe de pairs. Nous en trouvons un exemple dans AR-S1-TPP (Annexe II) :

47. M :-- Romuald (...) tu te rappelles quel est le titre du livre ? (*en pointant du doigt les caractères écrits du titre*) / Indiya / elle l'a entendu et elle l'a dit / comment i's'appelle ce livre ? / comment tu disais ?
48. **ÉMI** :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
49. M :-- **Émilie** / elle s'en souvient / il s'appelle au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
50. LOR :-- et moi !
51. M :-- oui / toi aussi tu l'as dit

En cette première séance de l'année, il semble particulièrement important d'interpeler nominativement les élèves afin de leur signifier que leur activité langagière repérable (audible ou visible) va jouer un rôle dans la construction des connaissances dans laquelle le groupe s'engage (47 ; 49.M). Aussi, lorsqu'une élève signale qu'elle n'a pas été mentionnée (50.LOR), est-il important de restaurer son statut d'interlocuteur. Pendant la séance de classe il n'est pas toujours possible de se rappeler si tel enfant est effectivement intervenu à tel propos, ce sont les transcriptions d'enregistrements audio et vidéo qui révèlent que Lorea n'est en fait pas intervenue au moment de la lecture du titre - mais qu'elle est amplement intervenue ensuite. C'est peut-être pour cette raison qu'elle manifeste son incompréhension à ne pas être citée, à moins qu'à la suite des trois élèves interpellés ou cités, elle s'attendait à l'être également.

• La situation scolaire de lecture d'album

En atelier, elle induit l'aménagement de conditions matérielles et interactionnelles *suffisamment bonnes* pour que chacun puisse de sa place percevoir au mieux le texte oralisé, les images ou illustrations. Si des déplacements sont tolérés pour pointer ou

³¹² Dans notre mémoire de Master de Recherche en didactique des disciplines (Français), nous avons pris le parti de référer anonymement lors de la phase de discussion, aux énoncés des élèves, en introduisant ainsi les rappels d'interventions langagières d'élèves « j'ai entendu un enfant qui a dit que... » Lassère-Totchilkin, (2012). Mais cette formulation ne semblait pas adaptée à de si jeunes enfants, qui avaient tendance à s'exclamer « c'est moi ! » jusqu'à ce que l'enseignante approuve et cite leur prénom.

observer plus précisément un détail de l'album, il est néanmoins explicitement signifié à un élève s'il est susceptible de gêner et ses pairs peuvent aussi manifester la gêne occasionnée comme dans l'exemple extrait d'ALA - S1- TPP (Annexe II) :

224. M :-- regarde Indya / quand le chat l'attaque (*dp10*) (...) il a peur du CHAT
(*en levant la main droit et faisant mine de sortir ses griffes*) qui se transforme en chat féroce
225. ENZO :-- (*se levant et pointant l'Ogre sur l'image*) et / et
226. M :- assieds-toi / Enzo / elle n'y voit pas
227. IND :-- (*elle attrape Enzo par la taille pour l'inciter à se rasseoir*)
228. ENZO :-- (*se rasseyant*) là aussi / i' s'est caché dans = / là il a jeté le couteau
(*mimant le geste correspondant*)

L'intervention gestuelle d'Indiya (en 227), qui endosse ici un rôle régulateur, renforce l'intervention verbale de l'enseignante (224). Le geste d'Indiya incitant Enzo à s'asseoir est accepté par Enzo - qui s'« exécute » avant de nommer ce qu'il voulait montrer.

Nous avons fait le choix d'étudier ces deux derniers extraits car l'importance d'être reconnu comme un interlocuteur, dans le cas de Lorea, et la régulation explicite des déplacements pour que les conditions de visibilité suffisantes soient garanties pour chacun, dans le cas d'Enzo, favorisent selon nous la participation de chaque élève aux échanges langagiers.

- Jeu avec les éléments de la fiction

Cette situation scolaire de discussion offre aussi **la possibilité de jouer avec des éléments de la fiction dans les interactions entre les membres du groupe de lecture**. C'est ce que semble par exemple faire Indiya, sur le mode humoristique, à deux reprises au cours de cette même séance :

201. M :-- et i' mange quoi / l'Ogre ?
 202. THI :-- des gens
 203. ENZO :-- des des des chats !
 204. M :-- des gen:s ! / il adore surtout (*avec index en position de mise en garde*) / les enfants !
 205. IND :-- oh !
 206. ENZO :-- oh ! oh oh ! (*en souriant et portant la main à sa bouche comme s'il s'offusquait*) }
 207. ÉLÉA, THI :-- (*ils sourient avec retenue*)
 208. M :-- et peut-être aussi / les chats / on n'sait pas ! / mais en tout cas#
 209. IND :-- (*souriant amplement*) aussi aussi aussi / i'est / i' est / i' est méchant avec les maître::s
 210. M :-- est-ce qu'i' mange les maitresses ?
 211. IND :-- (*souriant amplement*) oui
 212. M :-- peut-être ! / bou ! / j'aurais peur hein / de ça !
 (...)
 246. ENZO :-- moi j'ai peur d'Zélie // j'ai peur dans les bois / les bois (*montrant la quantité « un » puis « deux » avec ses doigts*)
 (...)
 249. IND :-- mais / mais je vais te protéger (*en prenant Enzo par l'épaule*)

Alors que l'enseignante (201) sonde les jeunes élèves sur le régime alimentaire de l'Ogre, Thibault (202) semble ancrer sa réponse dans une culture fictionnelle, Enzo (203), dans les indices que peut fournir l'album. L'enseignante (204) reprend et précise la réponse de Thibault, (un sous-ensemble « des gens » : « surtout » les enfants !), provoquant la vive stupéfaction d'Indiya (205) et d'Enzo (206), plus retenue pour Éléa et Thibault (207.). Indiya (209) poursuit avec un autre sous-ensemble « des gens » : les maîtresses ! Son ample sourire semble attester de la mise à distance de ses propos, de sa capacité à entrer dans le jeu et la relation humoristique. Quelques énoncés plus tard, Enzo (246) livre son ressenti sur un passage de l'album, Indya (249) lui offre sa protection, joignant le geste à la parole.

Ces extraits illustrent une expérience langagière de mélange des mondes, pleinement autorisée dans cette situation scolaire.

Mais tous les mélanges entre réalité et fiction n'y sont pas légitimés.

- Les « droits du texte³¹³ »

En effet, ce que l'on sait de la réalité **n'autorise pas à rectifier le choix fait par l'auteur de l'album**. Cette même séance en propose un exemple :

180. M :-- (*à Enzo*) et c'est vrai que toi (*orientant son index vers lui*) tu connais la chanson / pas comme ça (*en faisant un geste de négation*) / toi tu connais / (*en chantant rapidement*)
 prom'nous nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas / si le loup y était / il nous mangerait !
 (...)
 182. M:-- (*voix parlée*) mais Zélie / elle / elle la chante comme ça ! (*ouvrant sa main, levant les sourcils signifiant « il faut l'accepter »,*) / d'accord ? dans cette histoire
 183. ENZO :-- pa'ce que elle la connaît pas trop

³¹³ Nous reprenons ici un terme d'Eco U. 1992. *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

Le recours à une célèbre référence du patrimoine (« Prom'nons-nous dans les bois ») peut amener certains lecteurs à penser qu'ils vont retrouver ce qu'ils connaissent déjà, à l'identique. C'est le cas d'Enzo qui, lors de la LO³¹⁴ contestait la version chantée par le personnage de Zélie. L'enseignante valide cette connaissance d'Enzo (180) mais attire son attention sur le fait que Zélie ne la reprend pas telle quelle - ce qu'Enzo propose de rationaliser (en 183) de façon légèrement dépréciative pour Zélie, ne semblant pas considérer cet écart à la norme comme une fantaisie amusante³¹⁵. Ces échanges langagiers sur le respect des « droits du texte » conduit Enzo à verbaliser des formes de compromis et d'une façon plus générale à rapprocher les points de vue des lecteurs.

1.2.3.3 Bilan des caractéristiques du groupe de TPP lors des séances de découverte (S1)

Cette approche qualitative de l'analyse des séances de découverte a permis d'établir un certain nombre de caractéristiques de ce groupe de TPP :

Phase de LO :

Lorsqu'on s'intéresse aux **sources de signes les mettant en langage** lors de cette phase, on observe que les IL se répartissent dans l'éventail le plus large que la situation de lecture propose (enseignante, pairs, album et leurs sous-catégories répertoriées dans l'annexe XII), ce qui indique que ce qui est stimulant pour ces « tout petits parleurs » peut autant se trouver dans le geste d'un pair, de l'enseignante que dans un détail de l'image. La dominante gestuelle de la source composée Album-Maitre est la plus représentée pour le premier album, alors que pour les deux suivants, ce sont les élèves de ce groupe qui interviennent le plus suite à l'énoncé ou au geste d'un pair, leur activité langagière s'engage également massivement à partir de la source composée qu'est l'album.

Les **modalités de leurs interventions langagières** (Annexe XIII), on relève qu'elles sont majoritairement gestuelles pour le premier album, majoritairement verbales et gestuelles et verbales pour le deuxième, enfin relativement équitablement réparties

³¹⁴ 52 . ENZO :-- non ! / (*en chantant*) promn'nous dans les bois / pendant le loup y était / il nous mangerait !

³¹⁵ Nous verrons lors de son rappel de récit (Hyp.3) la façon dont il rappelle ce passage.

entre les trois catégories pour le troisième album. Les élèves de ce groupe sont les seuls à produire des IL groupées (plusieurs élèves en même temps produisant des ILP ou des IL mixtes) dès le premier album. Les extraits d'exemples de transaction analysés ci-avant, ainsi que le document de travail (établi en Annexe XIII), montrent la diversité progressive des transactions dans laquelle s'inscrivent leurs interventions langagières : au départ majoritairement expressives et créatives, puis à compter du deuxième album, majoritairement critiques, textuelles et iconiques.

Phase de discussion :

Au regard des différents extraits analysés ci-avant, les principales **sources de signes** semblant mettre les élèves de ce groupe en langage sont les sources composées Album, Album - Maître (dominante énoncé) et Album - pair (dominante gestuelle et verbale), ce qui témoigne d'une adaptation par rapport à la phase de lecture oralisée où la dominante gestuelle de l'enseignante semblait, au départ (pour le premier album), être la plus stimulante.

L'analyse de l'activité langagière des extraits de discussion dans ce groupe d'élèves témoigne, de capacités à participer à la mise en discussion des *semences* lors de la LO, à propos, par exemple, de l'état émotionnel des personnages en recourant à des indices iconiques et textuels, ainsi qu'à des généralisations de l'expérience personnelle. Des initiatives de nouvelles interventions à propos de l'album leur permettent d'endosser le rôle de personnages, de leur prêter des réactions inédites mais plausibles, de proposer des inférences témoignant d'une appréhension conjointe du texte et des images. Les interactions gestuelles et verbales entre pairs peuvent être correctives, mais aussi l'occasion de mettre en œuvre les contours du jeu possible entre le monde de la fiction et la réalité.

La phase de LO permet d'avoir un aperçu des caractéristiques du groupe, du fonctionnement collectif de construction de significations qui sont les siens - on peut d'ores et déjà remarquer qu'ils ne sont pas les mêmes au fil des séances de découverte, car les élèves semblent acquérir peu à peu de nouveaux modes d'interactions avec l'album, l'enseignante et les pairs. La phase de discussion permet de poursuivre le travail langagier de construction collective de significations à partir des éléments textuels et iconiques de l'album et de changements de mondes que

proposent les élèves (reprises théâtralisées, lien avec l'expérience personnelle, le ressenti, les connaissances culturelles...).

Nous verrons à l'occasion de l'étude des séances suivantes, plus directives, comment s'oriente l'activité langagière des élèves de ce groupe.

Les principales caractéristiques de ce groupe de TPP étant établies, nous poursuivons avec l'étude du groupe de PP.

1.2.4 Phase de discussion, groupe de PP : signes mettant en langage et activité langagière

Comme pour le groupe de TPP, la partie suivante organise l'analyse en deux temps : le premier consacré aux signes initiant l'activité langagière des élèves et le suivant, à l'activité langagière de ces élèves.

1.2.4.1 Signes mettant en langage lors de la phase de discussion

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse de la phase de LO des séances de découverte (cf. 1.2.1), la combinaison Album-Maitre est la plus représentée pour le premier album (*AR*) et seule la dominante gestuelle de cette combinaison est source d'activité langagière pour les trois albums (Annexe XII). Ce résultat indique que l'activité langagière repérable des élèves de ce groupe ne s'engage pas à la suite d'un énoncé magistral (en dehors de l'oralisation du texte de l'album). On peut alors se demander si ces élèves interviennent lors de la phase de discussion, essentiellement organisée autour d'énoncés magistraux (questions, assertions). De plus, la dominante verbale (énoncé) de la source composée Album-Pair étant celle qui, au cours de la phase de LO de cette même séance de découverte est la plus représentée par rapport aux autres groupes, on peut se demander si elle est toujours représentée lors de la phase de discussion. Pour les deuxième (*BNPOB*) et troisième albums (*ALA*), la combinaison de sources contenues dans l'Album est la plus représentée pour les élèves de ce groupe, nous cherchons donc à savoir si lors de la phase de discussion cette caractéristique se confirme.

- Énoncé magistral

Lors des phases de discussion, nous retrouvons des exemples **d'intervention langagière d'élèves faisant suite à une intervention magistrale à dominante gestuelle**. Ils sont cependant beaucoup moins nombreux pour les deux derniers albums. Nous proposons un extrait de la séance de découverte du premier album (extrait d'AR-S1-PP, Annexe V) :

154. M :-- il monte l'escalier (...) en donnant la main / à Maman / ou à Mamie / on n'sait pas trop (*en marquant l'incertitude d'un léger hochement de tête de gauche à droite*)
 155. BAS :-- (*il sourit et reproduit le léger hochement de tête de gauche à droite*)
 156. M :-- (*dp12, en suivant du doigt les caractères écrits*) je dis à tout le monde / au revoir (*en faisant un geste d'au revoir*) / à demain !
 157. JUL :-- (*en souriant, elle fait un geste d'au revoir de chacune de ses mains*)
 158. BAS :-- (*en souriant, il fait un geste d'au revoir*)

En ce début d'année, la participation spontanée de certains élèves (155. 158.BAS, 157.JUL) semble faire volontiers écho aux interventions gestuelles de l'enseignante, que cette intervention reprenne le propos et le geste d'un personnage (156) ou qu'elle évoque un mode d'agir d'une communauté de lecteurs pour signifier : l'expression de l'incertitude sur l'identité du personnage, partiellement représenté (154.M, « on n'sait pas trop »). Même si l'enseignante suit du doigt les caractères écrits (156), il est difficile de déterminer si Julie (157) et Bastien (158) participent avec plaisir (« en souriant ») à un jouer ensemble à endosser le rôle du personnage (s'ils perçoivent que l'enseignante dit « je » au nom de Lou) ou s'ils répondent à l'enseignante qui, en cette fin de phase de discussion, peut parler et agir en son nom propre (« je dis à tout le monde / au revoir... »).

Mais l'activité des élèves s'engage aussi volontiers à **partir d'énoncés verbaux de l'enseignante**, dès le premier album, comme dans cet extrait d'AR-S1-PP (*idem*) :

75. M :-- (*dp4*) et après / Papa part ! / où est-ce qu'i' va Papa ?
 76. SAR :-- au travail !
 77. NORA :-- au travail (*en riant*)
 78. SAR :-- tiens ! / comme not'Papa !
 79. M :-- sûrement ! / sûrement au travail !
 80. JUL :-- i'va en bateau !

Qu'elle soit sous forme interrogative (75) ou exclamative (79), l'intervention verbale de l'enseignante incite ici Sarah (76) puis Julie (80) - dont le père est marin - à

intervenir. En 77, l'intervention de Nora, semble, quant à elle, faire suite à celle de sa camarade Sarah (76) dont la proposition la surprend et l'amuse et à laquelle Sarah (78) répond en faisant une comparaison liée à leur expérience.

- Énoncé de pair

Les énoncés de pairs représentent une source d'IL relativement fréquente lors de la phase de LO d'AR, qui s'illustre encore au cours de la phase de discussion de ce même album (d'AR-S1-PP, *idem*), mais sur un **mode plus rectificatif** que lors de la phase de LO³¹⁶ :

89. NORA :-- encore au ZOO !
90. M :-- ils veulent aller au zoo (*pointant les girafes et les barrières sur l'image*)
91. JUL :-- non / non i'dit pas ça ! / regarde i'dit XXXX (*tenant Nora par le menton*)
(...)
94. M :-- pa'ce qu'il aime bien / au zoo / et qu'est-ce qu'il aime bien au zoo ?
95. VIN :-- les girafes (*se levant et se plaçant devant l'album ouvert*)
96. MOS :-- (*Vincent l'empêchant de voir l'album ouvert, il le déplace doucement pour l'inciter à regagner sa place*)

En 91, Julie conteste la reprise de propos du personnage de Lou que propose Nora (89), quant à Mossa, il intervient (en 96) afin que les mouvements de Vincent (95) n'entravent plus les conditions de visibilité de l'album.

- L'album

C'est d'ailleurs au profit de **cette source composée - l'Album (dominante image)** - que s'estompe lors des deux albums suivants, pour chacune des deux phases, la combinaison de sources Album-Pair. L'extrait de BNPOB-S1-PP (Annexe VI) en propose un exemple fourni :

103. M :-- (...) est-ce qu'il a une tétine ?
104. MOS :-- moi / j'veux voir
105. M :-- oui / tu vas voir
106. MIR :-- et là / mais l'a des pantoufles ! (*en les pointant*)
107. M :-- oui ! / alors / Miriam / retourne t'asseoir / je vais montrer à tout le monde ! / est-ce qu'il a une tétine / là / POB ? (*elle commence par montrer à Mossa*)
108. MOS :-- bé / non !
109. M :-- (*elle continue son geste semi circulaire pour montrer de près à chaque enfant*)
110. NORA :-- non ! (*faisant non de la tête*)
111. M :-- hein ? / tu as vu Miriam / il a pas de tétine (...)
112. SAR :-- j'ai vu un doudou canard !

³¹⁶ Par exemple, au début de la phase de lecture oralisée, Mossa (3) regarde Julie, Miriam (4.) reprend en souriant l'énoncé de Julie (2), cette dernière jouant à lui répondre en écho (5.JUL).

En 103, l'enseignante interroge la désignation d'un élément de l'illustration identifié par Miriam³¹⁷ lors de la LO. En 106, ce qui fait signe pour Miriam, ce n'est pas la question de l'enseignante, mais un autre élément de l'image, alors que Mossa (108) et Nora (110) se livrent à une exploration sélective de l'image pour apporter la réponse à la question. Mossa, en 104, réagit aux conditions de visibilité, ce qui confirme l'importance de l'accès aux images de l'album. Les élèves portent de manière soutenue leur attention sur l'album, comme en atteste l'utilisation du verbe « voir » (104, 105, 111 et 112).

Si nous avons relevé certaines reprises en écho du texte oralisé de l'album lors des phases de lecture de l'album³¹⁸, cette source linguistique est moins représentée lors de la phase de discussion qui offre aussi le temps d'observer plus longuement les images (d'autant plus que celles d'ALA contiennent des pictogrammes et des personnages de littérature peu familiers, pouvant ainsi susciter des questionnements), au profit, semble-il encore, de la source iconique, comme en témoigne cet extrait d'ALA-S1- PP (Annexe VII) :

89. M :-- voilà ! / i'y a quelqu'un caché par ici ? (en orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ?
 90. JUL :-- (se levant et venant pointer le dessin des notes de musiques, sur l'image) c'est quoi ?
 91. VIN :-- et c'est qui / lui ? (en pointant l'Ogre)

En 174, l'enseignante reprend un extrait du texte oralisé, mais ce sont deux éléments de l'image qui engagent Julie (175) et Vincent (176) à intervenir, un pictogramme pour l'une et un personnage vraisemblablement difficile à identifier et à désigner pour l'autre.

Au fil des séances de découverte, le répertoire de sources de l'activité langagière laisse de côté certaines entrées (celle des pairs, du texte oralisé) et s'étend à d'autres entrées (énoncés de l'enseignante, images de l'album), nous proposons maintenant de nous intéresser aux caractéristiques de l'activité langagière à proprement parler.

³¹⁷ 34. MIR :-- il a sa tétine (orientant l'index vers l'album)

³¹⁸ Nous proposons un exemple d'ALA-S1-PP : 73.M :-- pyjama pour tout l'monde ! (avec un index autoritaire orienté vers sa droite) / 74 VIN :-- pyjama pour tout l'monde ! (orientant son index face à lui)

1.2.4.2 Activité langagière lors de la phase de discussion

Comme nous l'avons fait pour le paragraphe consacré au groupe de TPP, nous cherchons, dans cette phase de discussion, les passages semblant œuvrer à l'acculturation des jeunes élèves avec les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Les IL des élèves fournies pendant la phase de LO, qui renseignent l'enseignante sur ce qu'ils ont vu et entendu de l'histoire que contient l'album, sont très peu verbales lors de la séance de découverte du premier album. La discussion s'engage sur une *hyposemence*³¹⁹, une intervention gestuelle que l'enseignante³²⁰ a estimé utile de donner à connaître au groupe. Extrait d'AR-S1-PP (Annexe V) :

51. M :-- pendant que je lisais / qu'est-ce que tu as observé / là / **Mossa** ? / (dp2, entourant de son index le personnage de Lou) **Mossa** / il a pas parlé / mais il a bien observé / qu'est-ce que tu reconnais / là / **Mossa** ?
52. **MOS** :-- c'est mon 'ti / c'est mon 'ti frère (se levant brièvement et pointant le personnage de Lou sur l'image)
53. M :-- on dirait / ton petit frère (en souriant) / on dirait qu'c'est ton p'tit frère / c'est un petit garçon / ce petit / i' s'appelle / Lou
54. **MIR** :-- (elle sourit)
55. **SAR** :-- et l'autre ?
56. M :-- l'autre / on ne sait pas comment elle s'appelle / c'est une petite fille / c'est la copine de Lou
57. **LINA** :-- UN CACA BOUDIN !
58. M :-- Lina / tu as besoin d'aller aux toilettes ? / (dp3) ici / Lou / le petit garçon / il arrive chez qui ? /
59. **SAR** :-- chez Nounou !
60. **NORA** :-- mais pourquoi l'a ça ? (orientant son index vers l'image)
- (...)
63. **MIR** :-- oh ! lui / i' se met par terre ! (se levant brièvement pour pointer sur l'image le bébé qui vient tirer les lacets de Lou)

³¹⁹ Goigoux (2001) étudie l'importance « des éléments hypodidactiques » de l'activité enseignante (p.145) ces éléments sont délibérément mis en œuvre, associés à d'autres gestes professionnels, dans la perspective d'accompagner l'élève dans une activité de lecture-découverte. Certains élèves de petites sections, notamment en début d'année, ne fournissent que d'infimes signes d'activité langagière, nous proposons dans ce cas, de reprendre le préfixe proposé par Goigoux afin de souligner leur importance dans l'activité collective de lecture d'album.

³²⁰ En tant qu'enseignante, nous avons repéré, dans le cadre de la configuration en petit groupe, que cette situation de lecture partagée paraissait pleine d'étrangeté pour Mossa dont le regard semblait interroger tout ce qu'il se passait pendant la lecture oralisée – comme l'indique la transcription d'AR – S1 – PP, (Annexe V). Aussi, relever l'unique et infime signe de transaction avec l'album qu'il donne à voir pendant la lecture oralisée nous parut permettre de l'instituer comme interlocuteur.

En 51, l'enseignante reprend la marque d'intérêt pour un aspect de l'image dont Mossa a semblé faire preuve lors de la lecture oralisée³²¹ : l'un des personnages. Ce faisant, elle valorise un mode d'agir de lecteur (bien observer), l'alternative à « pas parler » et l'incite à verbaliser ce qui a pu retenir son attention, ce qui a fait signe pour lui. Mossa (52), dans une intervention verbale et gestuelle, signale son intérêt pour l'un des personnages de l'image, entremêlant le monde de la fiction et le monde réel (bien qu'il ait une petite sœur et non pas un petit frère, ce qui fait sourire l'enseignante en 53). Il est d'ailleurs possible que ce qui a été interprété comme une transaction personnelle était en fait davantage une transaction expressive et créative (projection), mais l'ILV de Mossa et les reprises auxquelles elles donnent néanmoins lieu lui donnent une nouvelle place discursive dans ce groupe de lecteur. En cette phase de discussion, il verbalise ce qu'il avait signifié paraverbalement lors de la phase de LO. L'enseignante poursuit en modalisant la déclaration de Mossa (« on dirait ») et oriente l'appréciation de ce personnage vers ses caractéristiques objectives : un petit garçon, prénommé Lou. Cette désignation semble attendrir ou amuser Miriam (54) alors qu'elle suscite une interrogation pour Sarah (55) qui pointe un *blanc* de l'histoire concernant un autre personnage : « on ne sait pas comment elle s'appelle » répond effectivement l'enseignante en 56, signalant par l'emploi de « on » que tous les lecteurs sont dans la même situation, focalisant leur activité sur les personnages de l'album.

Ayant peu de *semences* pour poursuivre la discussion, l'enseignante entreprend de soumettre (58) la double-page suivante à l'attention des élèves, afin de **recueillir ce qu'ils ont vu et entendu**. L'intervention de Lina (57), élève du groupe de GP, aurait pu détourner l'attention des jeunes lecteurs, mais malgré l'usage qu'elle fait, à fort volume, d'un mot *attracteur* et relativement subversif, les élèves du groupe de PP ne détournent pas leur attention de la double-page. Trois d'entre eux interviennent : l'une rappelant un élément du texte oralisé (59.SAR) répondant à la question posée par l'enseignante, l'autre interrogeant un élément de l'image (60.NORA) et Miriam,

³²¹ 15.MOS :-- (il s'approche légèrement pour observer l'image)

verbalisant son étonnement (63). Cet extrait de discussion, datant du début de l'année scolaire, rend compte de la diversité de l'activité langagière des élèves et de ce que leurs interventions permettent de mettre collectivement en discussion. Commence à s'instituer ce que c'est qu'être lecteur : observer, se projeter, retenir des éléments du texte oralisé, poser des questions qui n'auront pas systématiquement de réponse, s'étonner de l'action d'un personnage... S'il n'y a pas de *semences* repérables lors de la phase de LO, la phase de discussion de la séance de découverte est l'occasion pour les élèves, d'intervenir.

Lors de la séance de découverte du troisième album (ALA), les élèves de ce groupe ont participé de façon plus repérable (gestuellement et verbalement) lors de la phase de LO. L'enseignante revient, lors de la phase de discussion, sur l'une de ces interventions verbales, extrait d'ALA-S1-PP (Annexe VII) :

118. M :-- (...) i'y a des enfants qui m'ont dit des choses sur la Sorcière (*en tournant les pages de l'album pour atteindre la dp7*) / ici / quelqu'un m'a dit // la Sorcière / elle a peur ! / comment tu reconnais qu'elle a peur ?
119. NORA :-- ah ! pa'ce qu'= / moi j'avais peur de la Sorcière !
120. M :-- alors / tu avais peur de la Sorcière ici (*dp7*) / ou là ? (*dp6*) ?
121. NORA :-- (*orientant son index vers l'album*) ici /pa'ce que j'avais peur qu'il la tue !
122. JUL :-- en fait / j'ai rêvé dans ma#
123. MOS :-- mais moi l'ai pas peur de la Sorcière
124. M :-- c'est vrai / tu n'as pas peur de la Sorcière ? (...)
- (...)
126. NORA :-- bein j'avais peur qu'il la transforme en / en crapaud !
127. M :-- c'est vrai qu'elle pourrait transformer#
128. JUL :-- tu sais / en fait / moi je me suis= / j'ai rêvé que la Sorcière / hé oh ! / la Sorcière / je viens ! (*en faisant mine de sortir ses griffes*)
129. M :-- elle pourrait transformer quelqu'un en crapaud / la sorcière / c'est ça ! // qu'est-ce que tu as dit / toi / Julie ?
130. JUL :-- en fait / moi / j'ai dit / en fait / j'ai rêvé / avec ma maman / que c'était / en fait / j'ai rêvé que je disais / oh hé ! / XX / je viens !
131. M :-- tu as rêvé quoi ?
132. JUL :-- j'ai rêvé que Maman / elle jouait / elle jouait / et i'y avait une petite porte derrière (*dessinant une ligne horizontale au dessus de sa tête*) et que j'ai dit / oh hé ! / et que la sorcière / elle disait / JE VIENS !
133. M :-- hum / d'accord / qu'une sorcière voulait t'attaquer !
134. SAR :-- (*faisant comme si elle jetait un sort*) psi:::t !

En 118, l'enseignante reprend un énoncé d'élève (qui n'a d'ailleurs pas évoqué le personnage de la Sorcière mais celui de l'Ogre³²²) dans la perspective de l'inciter à verbaliser le ou les indices l'ayant aidé à identifier l'état émotionnel de la Sorcière.

³²² 49.VIN :-- (souriant et serrant les poings à hauteur de son buste) ça fait peur à l'Ogre !

Nora (en 119) semblant en difficulté pour répondre à la question mais souhaitant s'exprimer sur le sujet de la peur, reprend les termes de l'énoncé de l'enseignante pour exprimer son propre ressenti vis-à-vis de ce personnage. En 123, Mossa positionne son ressenti de manière contrasté avec celui de Nora. L'enseignante, en 120, poursuit l'objectif de guider les élèves dans la distinction des moments où tel personnage a peur ou fait peur. Nora n'invoque pas d'indice textuel ni iconique de l'album mais plutôt sa connaissance de caractéristiques de ce personnage emblématique de la littérature (« peur qu'il³²³ la tue », « qu'il la transforme en crapaud » 121. 126), validée par l'enseignante (129). Comme Nora, Sarah verbalise une caractéristique du personnage, mais en l'incarnant (134.SAR) ! En 122, Julie situe elle aussi son propos en dehors des indices fournis par l'album en évoquant pour sa part, l'univers du rêve – qui est un élément nodal mais implicite de l'album. La narration qu'elle fait de son rêve prend une forme mêlant récit et discours direct, très syncopée en 128. Mais, après que la maitresse a manifesté son incompréhension (131), Julie reprend son récit avec des introducteurs de discours en 132, des intonations plus marquées, pour distinguer sa voix de narratrice de celle de la Sorcière, étayant son propos avec une intervention langagière gestuelle.

Le point de départ de ces échanges langagiers s'engage vers l'identification des indices iconique ou textuels fournis par l'album, donc vers des transactions iconiques et textuelles, mais les ILÉ prennent un autre chemin, apportent des liens avec des connaissances culturelles (pour Nora, Sarah) ou des expériences personnelles (le rêve de Julie – dont la narration l'a amenée à ajuster, expérimenter ce que c'est que faire un récit), témoignant ce faisant d'une activité de lecteur et du travail langagier que la discussion permet³²⁴.

- Se familiariser avec les règles du fonctionnement de l'activité de lecteur

Cette séance de découverte est aussi l'occasion de **se familiariser avec les règles du fonctionnement de cette situation scolaire de lecture d'album** – qui ne sont, à aucun

³²³ Nous supposons une erreur de pronom, qu'en 121, « il » réfère probablement à la Sorcière.

³²⁴Tous les élèves n'ayant pas ces connaissances culturelles, ni l'expérience de Julie, il est prévu dans la séance 3 (séance d'« explicitation »), de remettre au travail cette question de l'identification des indices fournis par l'album.

moment, exhaustivement explicitées par l'enseignante. L'une des règles du fonctionnement de cette situation scolaire est, autant que possible, « une question après l'autre ». Nous proposons un extrait de la séance de découverte du deuxième album (BNPOB-S1-PP- Annexe VI) où le fonctionnement de l'atelier de lecture est au cœur de l'organisation des échanges langagiers par l'enseignante, alors que l'activité de certains élèves se poursuit vers l'expression de ce qui les interpelle dans l'album :

68. NORA :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?
 69. M :-- m'm'm' (*elle rit bouche fermée*)
 70. SAR :-- (*levant le doigt*) j'voulais dire que'qu' chose !
 71. M :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?
 (...)
 74. SAR :-- j'voulais dire quelque chose ! / (*se levant brièvement et orientant son index vers l'illustration de la dpT*)
 75. M :-- attends ! / tu nous diras après ! / (...) / pourquoi il a appelé tout l'temps ?
 76. MOS :-- (*se penchant vers l'album*) pourquoi il appelait tout l'temps ?
 77. SAR :-- (*levant le doigt et souriant*) j'voulais dire quelque chose
 78. M :-- pourquoi ? / Sarah ? / Vincent tu as une idée ?
 79. BAS :-- moi / j'ai une idée !
 80. VIN :-- pa'ce que#
 81. SAR :-- et bé / en fait#
 82. M :-- attends / est-ce que tu= / attends ! / lui / il a une idée ! / pourquoi il appelle tout l'temps / POB ? / on va aider Nora !
 83. BAS :-- (*il sourit, semblant hésiter à prendre la parole*)
 84. VIN :-- mais pa'ce que=
 85. NORA :-- il a soif / i'veut son doudou / et i'veut faire des bisous
 86. BAS :-- i' / i' / il a appelé pour son doudou (*faisant le geste de commencer une énumération*) / pour l'histoire / (*poursuivant son geste d'énumération*) / pour les=
 87. M :-- pour boire ! (*poursuivant son geste d'énumération*) / et pour les bisous !
 88. BAS :-- et pour les bisous !
 (...)
 93. M :-- (...) / (*adressé à Vincent*) ah oui ! / pa'ce qu'i' veut beaucoup de choses !
 94. NORA :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?
 95. M :-- oui / pourquoi ? / peut-être / Sarah / peut-être pa'ce que / il a pas du tout envie de dormir !
 96. SAR :-- (*elle se lève et s'approche de l'album*)
 97. M :-- assieds-toi / tu vas me montrer après / peut-être qu'il a pas trop envie de dormir /// qu'i' veut voir encore un p'tit peu Papa et Maman / peut-être / tu n'crois pas ?
 98. ELEVS :-- (*aucun signe d'approbation ni de désapprobation*)
 99. M :-- alors / Miriam / elle voulait= / elle pense qu'il a une tétine / on vérifie s'il a une tétine ? (*en montrant la dp1*) / est-ce qu'il a une tétine ?

En cette séance de découverte de l'album, la question difficile, et même nodale – puisque c'est ce qu'il y a à comprendre dans cet album – que pose Nora (68) à la fin de la lecture oralisée est la première *semence* que l'enseignante propose de mettre en discussion (71.M). Par cette question, Nora manifeste son intérêt pour l'intrigue,

cherche à comprendre ce qui se passe dans l'esprit du personnage, pour la ou les causes d'une telle succession d'événements. Sarah semble vouloir faire part d'une remarque personnelle (70 ; 74 ; 77. SAR), mais l'enseignante, *réduisant les degrés de liberté*, et *maintenant l'orientation de l'attention*, s'emploie à mobiliser explicitement les élèves sur les éléments de réponse qu'ils pourraient apporter à la question de Nora (qu'elle rappelle en 75). L'enseignante incite les membres du groupe à maintenir leur activité à propos de la réponse à la question initiale (M.82 « on va aider Nora »), Mossa reprend cette question (76) en orientant son attention vers l'album, semblant chercher des indices dans l'image. L'enseignante (78) invite nominativement les élèves à exprimer « leurs idées » sur la question, certains amorcent l'expression de cette idée (80 ; 84. VIN, 81. SAR), Bastien annonce avoir effectivement une idée (79), la précisant quelques interventions plus tard (83 ; 86 ; 88. BAS). Après que Nora (85) et Bastien (86 et 88) ont énuméré les quatre motifs d'appels du personnage de POB, Nora renouvelle sa question estimant certainement ne pas avoir obtenu la réponse. Aucun élève ne semblant envisager que le personnage retarde en fait le moment de se retrouver seul dans sa chambre et de devoir dormir, c'est l'enseignante (95 et 97) qui fournit une explication qui laisse pour l'instant l'assemblée perplexe (98)³²⁵. L'enseignante incite alors le groupe d'élèves à poursuivre son activité autour d'une *semence* de Miriam (99.M « on vérifie s'il y a une tétine ? »).

L'analyse de cet extrait indique que ce qui est à construire pour les jeunes élèves dans cette activité de lecture d'album est composé non seulement de l'appréhension conjointe du texte, de l'image et des centres d'intérêts, des questionnements afférents, et du cœur de l'histoire mais aussi des règles de fonctionnement de l'atelier de lecture, du fonctionnement d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums. En plus du travail langagier que mobilisent le texte, les illustrations et les énoncés de l'enseignante, l'élève est engagé dans un travail social de compréhension et d'acceptation de fonctionnement du groupe : distinguer quand l'expression de ce qu'on a vu ou entendu est bienvenue, et quand il est demandé d'œuvrer à la construction collective de significations d'un signe qui a été identifié par un pair.

³²⁵ Nous verrons lors des séances suivantes si cette question est rediscutée.

L'objectif de ces séances de lecture est bien de mettre au travail la compréhension et non pas de juxtaposer l'expression des ressentis. Il est important que chacun ait sa place d'interlocuteur, mais être interlocuteur c'est ici aussi, s'approprier des modes d'agir-parle-penser liés à la littérature, participer à l'élucidation de questions que posent les interactions entre les personnages.

Cette **question de la place de l'individu dans le groupe** apparaît aussi parfois lorsque l'enseignante omet de citer (ou a oublié) qui a fourni un élément pouvant alimenter le travail du groupe. On trouve dans ALA - S1 - PP (Annexe VII), un exemple de ce phénomène :

- | | | |
|------|--|---|
| 164. | M :-- (...) à cette page (dp9) / j'ai entendu quelqu'un chanter en même temps que / que Zélie ! / qu'est-ce qu'elle chante / Zélie ? | |
| 165. | MIR :-- (en chantant) tralalala lalalala / tralala lalalala | |
| 166. | M :-- elle chante= / oui (orientant son index vers Miriam) / elle chante ça / Zélie / (joignant le pouce et l'index et marquant le tempo, comme le ferait un chef de chœur ; en chantant) <u>prom'nons nous / dans les bois / tralala lalalala</u> | } |
| 167. | SAR :-- prom'nons nous dans les bois / p= / lala lalalala (en dansant et imitant le geste de la maîtresse) | |
| 168. | MIR :-- //la | |
| 169. | NORA :-- c'est moi ! | |
| 170. | M :-- c'était toi ? / qui avait chanté ? / c'est très bien | |
| 171. | NORA :-- (en souriant et avec un index marquant le tempo) oui ! / (en chantant) prom'nons nous dans les bas / tralala / tralala | |
| 172. | M :-- (en chantant) <u>tralala lalalala</u> (avec un index en position de mise en garde) / c'est comme ça qu'elle chante ! | |
| 173. | NORA :-- elle dit / c'est qui qui s'est caché par ici ? (en orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (en orientant son index vers sa gauche) | |
| 174. | M :-- voilà ! / <u>i'y a quelqu'un caché par ici ?</u> (en orientant son index vers sa droite) / <u>ou / par-là ?</u> | |
| 175. | JUL :-- (se levant et venant pointer le dessin des notes de musiques, sur l'image) c'est quoi ? | |
| 176. | VIN :-- et c'est qui / lui ? (en pointant l'Ogre) | |
| 177. | M :-- elle chante / tu vois / on voit les notes de musique / assieds-toi Julie ! // alors / comment i' s'appelle ce personnage ? (pointant l'Ogre) | |

L'enjeu de l'intervention de l'enseignante (164) est de rendre collectif le fait qu'un pair a donné à entendre de ce que chante le personnage de Zélie, d'attirer l'attention de chacun sur le « détournement » de la célèbre chanson que ce personnage s'autorise. À cette évocation, Miriam reprend partiellement, en 165, la version de Zélie, que l'enseignante complète en 166, Sarah se joignant à elle en 167. On note

dans l'énoncé de Sarah l'auto-interruption (« dans les bois / p=³²⁶ ») qui indique qu'elle s'apprêtait à chanter la version « standard » de la célèbre chanson mais rectifie en s'harmonisant avec la version restituée par l'enseignante. Miriam, même si elle n'a pas fait preuve de la même forme d'adaptation que Sarah montre (168) que son attention s'inscrit dans le rappel de la chanson de Zélie. L'activité de Nora (169) se situe plutôt au niveau social de la reconnaissance collective ou au moins par l'enseignante du fait qu'elle est l'élève qui a initialement interprété la même version que Zélie. Or la transcription indique que c'est plutôt Sarah (39 et 54) qui semble avoir accompagné l'enseignante dans ce passage chanté de la lecture oralisée. Elle est néanmoins reconnue et félicitée par l'enseignante (170) ce qui l'encourage à reprendre avec enthousiasme ladite chanson (171.) et à relater avec pertinence (173) l'étape suivante de l'histoire. Alors que l'enseignante approuve en 174, Julie (175) et Vincent (176) interrogent la désignation d'un signe iconique pour l'une (les notes de musique) et d'un personnage pour l'autre (l'Ogre)³²⁷. L'enseignante apporte la réponse à Julie en 177 et restitue la question de Vincent³²⁸ au groupe, probablement parce que c'est une connaissance qu'il est important que chacun s'approprié dans la perspective de la compréhension de cette histoire, alors que la signification du pictogramme des notes de musique est plus anecdotique.

Cet extrait montre que ces élèves TPP s'engagent dans un travail langagier verbal, opérant des va et vient entre le monde fictionnel de l'album dont la compréhension est à l'étude et la réalité du fonctionnement du groupe scolaire de lecture. L'importance pour Nora d'affirmer sa participation (réelle ou supposée) de s'inscrire dans un rôle social, n'est pas l'enjeu initial des échanges langagiers, même si elle se

³²⁶ Il semble en effet qu'elle s'apprêtait à chanter « promenons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas »

³²⁷ Nous avons évoqué ce passage lors de la partie analysant les sources de signes mettant en langage (cf. ci-avant 1.2.4.1).

³²⁸ La transcription de la séance indique que Vincent a pourtant désigné ce personnage en 49. à la suite de l'enseignante qui le nomme en citant le texte de l'album en 46. Il a peut-être mémorisé le signifiant en voulant en savoir plus sur le signifié. Il dira d'ailleurs en 181. « qu'il a jamais vu l'Ogre » et en 192. : « dans une histoire, j'avais un ogre qui avait des pièces et que i'y avait quelqu'un qui lui avait pris ses pièces. ». Ce lien avec une histoire connue (transaction intertextuelle) indique qu'il s'agit peut-être d'une histoire entendue, non illustrée.

manifeste, elle n'empêche pas les autres membres du groupe de poursuivre leur participation.

1.2.4.3 Bilan des caractéristiques du groupe de PP lors des séances de découverte (S1)

Cette approche qualitative de l'analyse des séances de découverte a permis d'établir un certain nombre de caractéristiques de ce groupe de PP :

Phase de LO :

Lorsqu'on s'intéresse aux **sources de signes les mettant en langage** lors de cette phase, (dont le répertoire est établi dans l'Annexe XII), la dominante gestuelle de la source composée Album-Maitre est la plus représentée pour le premier album. Ce sont aussi les élèves de ce groupe qui interviennent le plus suite à l'énoncé ou au geste d'un pair, alors que pour les deux albums suivants, leur activité langagière s'engage comme c'est le cas pour les TPP, massivement à partir de la source composée qu'est l'album.

Les **modalités de leurs interventions langagières** (Annexe XIII) indiquent qu'elles sont majoritairement gestuelles pour les trois albums. Les élèves de ce groupe produisent de rares interventions langagières groupées à l'occasion du deuxième album, leur modalité est alors gestuelle. Les extraits d'exemple de transaction analysés ci-avant, ainsi que le document de travail de l'Annexe XIII, montrent que ces élèves sont ceux dont les interventions réfèrent le plus à la situation scolaire (gestuellement et verbalement) mais qu'ils ne produisent jamais de transaction personnelle et relativement peu de transactions iconiques et textuelles – dont Terwagne et Vanesse (2008) disent qu'« elles forment l'ossature du travail que doit entreprendre un lecteur pour donner du sens à quelque récit que ce soit » (p.75). Néanmoins, la proportion de transactions critiques, et expressives et créatives pour le troisième album témoigne d'une orientation de l'activité langagière vers l'appropriation du contenu de l'album.

Nous verrons si à l'occasion des LO des séances 2, 3 et 4, le répertoire des transactions des élèves de ce groupe s'étend.

Phase de discussion :

Les différents extraits analysés ci-avant, montrent que les principales **sources de signes** semblant mettre les élèves en langage sont les sources composées Album (signes iconiques, personnage dessiné, éléments de texte oralisé, motifs d'actions des personnage), Album – Maître (dominante énoncé : questions posées ou reprises de *semences*) et Album – pair (dominante verbale), ce qui témoigne d'une diversification par rapport à la phase de LO où la dominante gestuelle de l'enseignante était pour le premier album, comme pour les TPP, vraisemblablement la plus stimulante.

L'analyse de l'activité langagière des extraits de discussion dans ce groupe d'élèves confirme, comme lors de la LO, de fréquentes interventions semblant interroger la place et la reconnaissance de chacun dans le fonctionnement de la situation scolaire de lecture d'album. Ces extraits témoignent aussi de la capacité à participer verbalement (et pas seulement gestuellement) à la mise en discussion des *semences* de la LO, à rappeler diverses étapes du récit, même si la compréhension de leur cause reste à construire. Des initiatives de nouvelles interventions à propos de l'album leur permettent de se positionner par rapport à l'avis d'un pair, de recourir à leur expérience personnelle – ce qui n'avait jamais été le cas lors des phases de lecture oralisée, de jouer à incarner un personnage ou d'anticiper sur la suite de l'histoire.

Nous verrons à l'occasion de l'étude des séances suivantes, plus directives, (Hypothèse 2), comment s'oriente l'activité langagière des élèves de ce groupe.

Les principales caractéristiques de ce groupe de PP étant établies, nous poursuivons avec l'étude du groupe de TGP.

1.2.5 Phase de discussion, groupe de TGP : signes mettant en langage et activité langagière

Comme pour les groupes de TPP et de PP, la partie suivante organise l'analyse en deux paragraphes : le premier consacré aux signes initiant l'activité langagière des élèves et le suivant, à l'activité langagière de ces élèves.

1.2.5.1 Signes mettant en langage lors de la phase de discussion

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse de la phase de LO des séances de découverte (cf. 1.2.1), c'est massivement l'album qui est la source la plus représentée lors des trois LO de ces séances de découverte. Les pairs sont rarement sources de signes mettant visiblement en langage, et la dominante gestuelle de l'activité de l'enseignante fait l'objet d'IL uniquement lors du troisième album. Ces résultats indiquent que l'activité langagière repérable des élèves de ce groupe s'engage facilement à partir de l'album, mais peu à partir de l'intervention verbale d'un pair. Par ailleurs, on ne repère des IL groupées qu'à partir du troisième album (alors que dès le deuxième album, les élèves de TPP et de PP partagent cette caractéristique), jusqu'à lors, aucun signe n'avait visiblement créé d'intervention langagière simultanée chez deux élèves ou davantage. On peut alors se demander comment, lors de la phase de discussion, les énoncés des élèves vont s'organiser par rapport à ceux de leurs pairs mais aussi par rapport à ceux de l'enseignante alors que l'album est source dominante d'interventions langagière lors de la phase de LO.

- L'album

L'album reste une source d'intervention langagière pour les élèves de ce groupe de TGP, comme l'illustrent les extraits suivants (*POB - S1- TGP, Annexe IX*) :

147. M :-- bon ! / (*dp7*) c'est très bien / vous m'avez rien dit d'particulier /// (*dp8*)
 148. GON :-- (*en souriant*) et Maman et Papa / i'vient le voir !
 149. **MAX** :-- et le chat i' / s'en va ! (*orientant son index vers l'illustration*)

En 147, l'enseignante formule qu'à l'occasion de la lecture de la *dp7*, elle n'a relevé aucune ILÉ. Lorsqu'elle fait apparaître la *dp8*, deux élèves, Gontran (148) et Maxime (149) commentent l'image. C'est bien celle-ci qui semble être la source des interventions des deux élèves, mais elle est peut-être combinée au propos de l'enseignante qui souligne que lors de ce passage, les élèves étaient restés silencieux. Lors de cette même séance, la combinaison de l'image avec l'énoncé de l'enseignante est plus explicitement marquée comme étant la source de l'intervention de l'élève dans un passage précédent :

66. M :-- (...) quand j'ai lu cette page / **Félix** / i'demandait s'il était un bébé ? (*en pointant POB sur l'image*) / pourquoi tu demandes ça ?
 67. **FÉL** :-- pa'ce que heu / pourquoi i'peut pas descendre / et que i'y a une barrière ? (*en pointant les barreaux du lit sur l'image*)

En 66, l'enseignante reprend une *semence* repérée lors de la LO³²⁹ c'est un aspect de l'illustration qui a amené Félix à soulever la question de la dissonance qu'il perçoit entre le comportement du personnage (qu'il connaît par ailleurs, comme il le précise au début de la séance³³⁰) et les caractéristiques de son lit. En 67, Félix, précise ce qui dans l'illustration a suscité son interrogation.

Même lorsque l'enseignante oriente l'attention d'un élève vers un aspect de l'album par une question totale, la réponse ne prend pas une brève forme affirmative ou négative, mais témoigne d'une activité langagière développée à partir du contenu iconique et textuel de l'album. Nous proposons d'illustrer ceci avec un extrait d'ALA-S1- TGP, Annexe X) :

- | | | |
|------|--|---|
| 134. | M :-- (...) (<i>dp9</i>) / le voilà / l'Ogre ! / tu le vois / Romain / l'Ogre ? | |
| 135. | ROM :-- (<i>orientant son index vers l'Ogre sur l'image</i>) il est caché ! / et il a des couteaux et une fou= / et une fourchette ! | |
| 136. | FÉL :-- (<i>en chantant</i>) prom'nons nous dans les bois ! / (<i>voix parlée</i>) fais voir le couteau ? | } |
| 137. | MAX :-- il a une fourchette et un couteau ! (<i>orientant son index vers l'image</i>) | |

En 134, l'enseignante interpelle Romain, un élève plutôt réservé - initiant peu d'ILV ou d'ILP, pour s'assurer qu'il a bien identifié le personnage de l'Ogre, car des trois « affreux », c'est celui qui est susceptible d'être le moins connu de si jeunes lecteurs. Loin de se limiter à une réponse par oui ou par non, Romain (135) manifeste gestuellement son identification et l'assortit de commentaires sur son action (« il est caché ») et précise certaines de ses caractéristiques (« couteau et fourchette »). Ce passage de l'album semble plutôt inciter Félix (136) à reprendre le passage chanté du texte oralisé mais son intervention se redirige vers l'image (« fais voir le couteau ») à la suite de l'énoncé de Romain qui lui a permis d'y repérer cet attribut. Quant à Maxime (137), elle s'exclame en semblant découvrir des éléments de l'image (couteau et fourchette), suite à l'intervention de Romain.

L'analyse de ces brefs extraits d'échanges langagiers se déroulant lors de la phase de discussion, indique que les interventions langagières des autres acteurs du groupe semblent commencer à marquer pour ces élèves la possibilité d'approfondir

³²⁹ 16. FÉL :-- il est encore un bébé ? (*orientant son index vers l'album*)

³³⁰ 12. FÉL :-- j'connais XX / on l'a pas lu à la= / à ma maison / c'est que le policier de / Petit Ours Brun / mais j'le connais pas ç'ui là

l'appréhension de l'album : ils s'appuient sur les IL de l'enseignante et des pairs pour approfondir explorer plus avant l'album, rediriger leur attention sur des éléments jusqu'à lors non repérés.

• Les interventions des pairs

Verbales ou gestuelles, elles deviennent d'ailleurs des sources de signes à part entière, introduisant ainsi des modalités de fonctionnement différent de la focalisation de chacun sur l'album. Nous en proposons un exemple, d'autant plus contrastant avec ce que nous avons observé lors de la phase de lecture oralisée, qu'il est majoritairement gestuel chez ces élèves « très grands parleurs » - extrait de PNPOB- S1- TGP, Annexe IX :

- | | |
|-------|--|
| 136. | YAS :-- (<i>se levant, sourcils froncés, et mettant les poings sur les hanches</i>) parc' que // i'faut dormir / maintenant ! |
| 137. | M :-- oui / c'est vrai qu'il a / les mains sur les hanches (<i>joignant le geste à la parole</i>) / et en général / quand un adulte i' met= / ou un enfant / il met les mains sur les hanches // c'est qu'il est un p'tit peu fâché ! / et tu as vu ses sourcils ? (<i>les pointant sur l'illustration et faisant un mouvement de demi-cercle pour que tous les élèves voient l'album</i>) |
| 138. | GON :-- (<i>il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils</i>) |
| 139. | M :-- regarde ! / Gontran / il a bien montré les sourcils / il a froncé les sourcils (<i>en fronçant elle-même les sourcils</i>) / voilà ! / Gontran / Félix / tu peux le faire ? |
| (...) | |
| 142. | FÉL :-- (<i>il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils</i>) |
| 143. | ROM, GON :-- (<i>ils regardent Félix et rient</i>) |

En 136, Yasmina incarne le rôle du personnage du papa de POB en reproduisant sa posture et en disant ce qui est signifié mais jamais formulé si fermement dans le texte de l'album (« parc'que // i'faut dormir / maintenant ! »). L'enseignante (137 et 139) reprend alors pour tous les élèves du groupe les caractéristiques physiques d'un personnage fâché - que Yasmina et Gontran (138) ont mimées de façon tout à fait pertinente. Félix (142) s'emploie à incarner ce rôle de personnage fâché, ce qui amuse Romain et Gontran (143) occasionnant ainsi une modeste intervention groupée.

À l'occasion de la première séance de découverte, la phase de discussion occasionne, elle aussi, une intervention groupée, d'une ampleur plus marquée - extrait d'AR- S1- TGP, Annexe VIII :

78. M :-- (...) i'dit / (faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré) encore ! / encore ! / encore !
79. **FÉL** :-- encore ! / encore ! (faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré)
80. M :-- voilà !
81. **YAS** :-- (en souriant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés) encore ! / encore !
82. **MAX** :-- (en souriant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés) encore ! / encore ! / encore ! / encore !
83. **GON** :-- (en souriant puis grimaçant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés) encore ! / encore ! / encore !

En 79, Félix a l'initiative de reprendre la gestuelle et une partie de l'énoncé de l'enseignante mettant en scène un événement de l'album (78), elle semble approuver cette initiative en 80. Dès lors, Yasmina (81), Maxime (82) et Gontran (83) reprennent en chœur ce passage de l'album, ce qui permet au groupe l'expérience d'un épisode d'énoncés groupés (comme l'indique l'accolade de 81 à 83) au cours duquel chacun manifeste différemment cette reprise : ils ne disent pas tous le même nombre de fois « encore » et, si tous sourient et miment le fait de taper du poing, Gontran ajoute en grimaçant la possibilité d'incarner davantage le personnage de Lou.

Lorsque c'est la combinaison de sources « Album- pair » qui occasionne l'activité langagière d'élèves, ce sont des reprises de passage de l'album par un pair qui semblent majoritairement occasionner ces phénomènes de reprises proches de l'imitation tels que ceux étudiés ci-dessus.

- ILV ou ILG de l'enseignante

En revanche, c'est un éventail plus diversifié de la combinaison de sources « Album-maitre » qui semble occasionner l'IL d'élèves. En effet, les exemples suivants illustrent le fait que **les gestes ou énoncés (questions, assertion) de l'enseignante** incitent les élèves à intervenir – de différentes manières comme nous le verrons plus en détail dans la partie suivante (1.2.5.2). Nous commençons par un extrait de *POB* – S1 – TGP (Annexes IX) :

109. M :-- oui / bon là (dp4) i'raconte l'histoire à son p'tit garçon / il lui lit l'histoire /// (dp5F) quand il réclame / à boire ! /// là //(dp5Ouv.)
110. **MAX** :-- (croisant les bras et fronçant les sourcils) Maman elle se fâche !
111. M :-- Maman se fâche un p'tit peu !
112. **GON** :-- elle dit quoi ?
113. M :-- allez / bois ça / et dors ! / (suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors !
114. **YAS** :-- pourquoi ?
115. M :-- pourquoi elle est un p'tit peu fâchée ?
116. **MAX** :-- pa'ce que elle# / pa'ce que lui / i'veut pas dormir

Après avoir reformulé en 109 un passage de l'histoire, l'enseignante commence à aborder l'événement suivant que Maxime complète gestuellement et verbalement en 110. Alors que l'enseignante (111) approuve l'intervention de Maxime, Gontran (112) demande un rappel du propos du personnage de la maman, que l'enseignante fournit en 113 en relisant le texte. Cette relecture du passage suscite une question chez Yasmina (114) que l'enseignante reformule en 115. Alors, Maxime (116) propose une réponse jusque là non formulée et qui résume le problème de POB.

À d'autres occasions, si l'intervention de l'enseignante met en langage c'est parce que son contenu inspire une correction, un complément ou une alternative, comme l'illustrent ces deux extraits d'ALA- S1 - TGP (Annexe X) :

162. M :-- le Petit Poucet ! / l'Ogre est tombé dans la rivière / et l'Ogre / i'voulait manger quoi / dans le Petit Poucet ?
 163. GON :-- heu / les petites filles
 164. M :-- une petite fille ! / d'accord
 165. GON :-- LES petites filles

La réponse que fournit Gontran en 163 à la question de la maitresse (162) n'est vraisemblablement que partiellement comprise (164) par cette dernière que Gontran reprend alors en 165, la corrigeant en insistant sur l'article marquant le nombre (« LES »).

Plus tard, à l'occasion de cette même séance, l'intervention de l'enseignante est complétée ou enrichie par une alternative :

226. **MAX** :-- moi en fait / j'ai fait le même rêve que / que elle (*orientant son index vers l'album*)
 (...)
 230. M :-- mince ! / alors / i'faut que tu ///
 231. **FÉL** :-- cries !
 232. M :-- que tu cries / quand tu rencontres un méchant dans ton rêve / tu lui dis / au lit ! / les affreux ! / (*elle sourit*)
 233. **FÉL** :-- comme le chat ! / AHHH ! / i' crie !
 231. M :-- oui / i' crie / il attaque !
 231. GON :-- et moi tu sais que une fois / XX XXX et j'ai rigolé / comme ça / i 's'était arrêté

Après que Maxime (226) a témoigné de son expérience d'un rêve similaire à celui du personnage de Zélie, la maitresse envisage de lui proposer une solution mais tarde à la formuler (230) ce qui incite Félix à intervenir (231 et 233) à bon escient, reprenant la solution trouvée dans l'album par Zélie faisant équipe avec son chat. À la suite de

l'approbation de la maitresse (231), Gontran propose une alternative en relatant son expérience personnelle « j'ai rigolé / comme ça / i's'était arrêté ».

- Le traitement simultané de différentes sources

Même s'ils font suite à des énoncés magistraux, les énoncés de Félix (231 et 233) témoignent d'un **traitement simultané de différentes sources** : le témoignage de Maxime (226), la proposition inachevée de la maitresse (230) et du contenu de l'album qu'il est en mesure de rappeler. Certes, cet extrait est issu de la séance de découverte du troisième album (juin 2016), mais c'est une caractéristique des élèves de ce groupe que l'on trouve dès les premiers échanges langagiers de la phase de discussion du premier album (AR - S1 - TGP, Annexe VIII) :

- | |
|--|
| 26. M :-- alors / tout à l'heure / quand j'ai lu / le début de l'histoire / j'ai entendu Maxime qui disait
(<i>feuilleter l'album pour atteindre la dp2</i>) / (...) Maxime / elle a dit / bé ! / (<i>mettant un poing sur la hanche</i>) i'vont où ? = / il va où ? / tu voulais savoir il va où / quel enfant ? / lequel des deux / là ?
(<i>pointant successivement Lou et son amie sur l'image</i>) |
| 27. MAX :-- celui là (<i>pointant Lou</i>) |
| 28. M :-- où il va / à ton avis ? |
| 29. GON :-- à sa maison |
| 30. FÉL :-- chez sa mamie |
| 31. MAX :-- mais pourquoi i'va tout seul ? |

En 26, l'enseignante reprend une *semence* relevée pendant la lecture oralisée. Cette question posée par Maxime³³¹ informe selon nous d'un traitement simultané de différentes sources : le texte oralisé, l'image, mais aussi ce qui manque dans l'image. Alors que Gontran (29) et Félix (30) fournissent une réponse plausible, Maxime (31) interroge un autre *blanc* de l'image : cet enfant semble seul dans la voiture (partiellement dessinée).

Dans ce groupe de « très grand parleurs », bien des aspects de la phase de discussion mettent les élèves en langage, certains d'entre eux (Gontran, Maxime, ou Félix) interrogent, questionnent, complètent, commentent diverses sources de signes simultanées, avec beaucoup de vivacité, témoignant ainsi d'une appréhension intégrée des différents constituants de la situation de lecture d'album : l'album, les pairs et l'enseignante, une forme très dynamique et repérable de *responsivité active*.

³³¹ 10. MAX : -- i'va où / là ?

Nous proposons maintenant de nous intéresser aux caractéristiques de l'activité langagière à proprement parler.

1.1.5.2 Activité langagière lors de la phase de discussion

Nous avons vu, dans la partie consacrée à l'étude de la phase de LO (cf. 1.2.2), que l'activité langagière des élèves de ce groupe est majoritairement verbale - rarement gestuelle ou gestuelle et verbale, pour les trois séances de découverte de chacun des albums, bien que la proportion d'interventions gestuelles soit plus marquée pour le troisième album. Ce que l'on remarque en lisant les transcriptions des phases de discussion, c'est que les ILP d'élèves sont bien plus fréquentes que lors de la phase précédente. Comme si ces conditions de conversation - scolaire, certes, mais peut-être considérée comme moins formelle par ces élèves que la LO, autorisait davantage cette forme d'IL comme nous le constatons dans les extraits choisis ci-après pour étudier les différentes entrées caractérisant l'activité langagière des élèves de ce groupe.

- De nouvelles questions

Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente (1.2.5.1), l'activité de ces élèves se caractérise souvent par l'énonciation de **nouvelles questions** que suscitent l'album, l'énoncé d'un pair ou de l'enseignante. Lorsque ces nouvelles questions sont formulées lors de la phase de LO, elles sont mises en discussion par l'enseignante lors de la phase de discussion. Nous proposons de reprendre un extrait qui, par sa densité, mérite selon nous sa place dans la partie précédente (et page précédente), mais aussi dans la présente partie où nous priorisons l'analyse de l'activité langagière des élèves. Extrait d'AR - S1 - TGP, Annexe VIII) :

- | |
|---|
| 26. M :-- (... <i>dp2</i>) Maxime / elle a dit / bé ! / (<i>mettant un poing sur la hanche</i>) i'vont où ?= / il va où ? / tu voulais savoir il va où / quel enfant ? / lequel des deux / là ? (<i>pointant successivement Lou et son amie sur l'image</i>) |
| 27. MAX :-- celui là (<i>pointant Lou</i>) |
| 28. M :-- où il va / à ton avis ? |
| 29. GON :-- à sa maison |
| 30. FÉL :-- chez sa mamie |
| 31. MAX :-- mais pourquoi i'va tout seul ? |
| 32. M :-- heu / ah ! / pourquoi i'va tout seul ? / tu crois qu'il est tout seul dans la voiture ? |
| 33. MAX :-- oui |
| 34. GON :-- noon ! (<i>en souriant</i>) |

Comme le rappelle l'enseignante (26), le point de départ de cette *saynète* est une question posée par Maxime lors de la LO (« i'va où / là ?). Le pronom « i' » ne permettant pas de déterminer de quel personnage elle parle suscite la question de l'enseignante, Maxime est invitée à préciser duquel il s'agit (« lequel des deux . là ? »), - ce qu'elle fait par une IL mixte (27). Cette question étant posée par Maxime au tout début de la lecture de l'album, l'enseignante suppose (28) que, la LO étant maintenant terminée, Maxime pourrait peut-être avoir trouvé une réponse à sa question. Si Gontran (29) et Félix (30) proposent des réponses différentes mais plausibles, référant toutes deux à des lieux fréquentés par Lou dans l'album, c'est une nouvelle question (« pourquoi i'va tout seul ? ») qu'énonce Maxime en 31, visiblement troublée par le fait que le véhicule dans lequel se trouve Lou soit partiellement dessiné. L'enseignante reformule en 32 le malentendu qu'elle pense avoir identifié (« tu crois qu'il est tout seul dans la voiture ? »), Maxime approuve (33), alors que Gontran (34) s'amuse de ce que cette éventualité ait été envisagée.

Cet extrait illustre la diversité de constructions de significations pour un même signe (l'image de la *dp2*) entre Maxime, Félix et Gontran et la diversité du travail d'intégration de ce signe, aux autres signes fournis par le texte de l'album lu par l'enseignante. Certains enfants font des inférences (Gontran, Félix) en lien avec leur expérience, avec ce qu'ils savent de la vie d'un enfant alors que Maxime ne semble pas investir les « blancs » de l'image ni du texte tout en cherchant à comprendre - comme en attestent ses questions. Les séances de lecture sont conduites dans la perspective que la mise en commun des différentes questions soulevées par chacun incite à construction collective de significations.

Nous proposons de poursuivre l'illustration de cette forme fréquente d'activité langagière que sont les nouvelles questions posées par les élèves, en reprenant également un extrait évoqué dans la partie précédente (cf. page 298) - POB - S1 - TGP, Annexe IX :

- | | | |
|------|-----|--|
| 111. | M | :- Maman se fâche un p'tit peu ! |
| 112. | GON | :- elle dit quoi ? |
| 113. | M | :- <u>allez / bois ça / et dors ! / (suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors !</u> |
| 114. | YAS | :- pourquoi ? |
| 115. | M | :- pourquoi elle est un p'tit peu fâchée ? |
| 116. | MAX | :- pa'ce que elle= / pa'ce que lui / i'veut pas dormir |

Alors que l'enseignante reformule un passage de l'histoire en 111, Gontran (112) manifeste de l'intérêt pour le texte en demandant le rappel du propos du personnage. L'enseignante (113) le relit une première fois avant de procéder à la lecture de l'ensemble du texte de la double-page (*dp5Ouv.*). Yasmina soulève alors en 114 une question sur l'état émotionnel du personnage de la maman. Maxime entreprend de répondre en commençant à chercher la cause du côté de ce personnage (« parce qu'elle= ») puis se ravise en plaçant à juste titre la cause du côté du personnage de POB (« pa'ce que lui / i'veut pas dormir »), témoignant d'ores et déjà d'une recherche de cohérence entre les événements et les motivations des personnages – alors que nous avons vu dans le groupe de PP que lorsque Nora demande « pourquoi il appelle tout l'temps ? », les pairs n'envisagent manifestement pas cette éventualité et l'explication proposée par l'enseignante ne semble pas encore les convaincre.

Au-delà de l'intérêt et du questionnement des illustrations, les questions de Gontran (112) et de Yasmina (114) étendent, dès la séance de découverte du premier album, le travail à la compréhension du texte, de l'histoire dans lequel le groupe est engagé.

- Saynètes de jeu théâtralisées

L'analyse des phases de discussion permet d'identifier **des saynètes collectives de jeu théâtralisées**, un déploiement de transactions expressives et créatives, qui étaient plus rares lors de la phase de lecture oralisée que chez les groupes de PP et de TPP étudiés.

Un exemple figure dans la séance de découverte AR-S1-TGP (Annexe VII) :

37. M :-- peut-être / que on voit pas bien / le devant de la voiture / mais devant / i'y a quelqu'un qui conduit ! / qui peut conduire ?
 38. THI :-- lui ! (*en souriant et pointant Lou sur l'image*)
 39. M :--est-ce que lui / i' peut conduire ? / Timéo / i'pense que lui / i'peut conduire / est-ce que tu crois que lui / il peut conduire ? (*regardant vers Félix et Yasmina*)
 40. FÉL :-- non
 41. YAS :-- non
 42. M :-- qui peut le conduire ?
 43. YAS :-- c'est moi (*en souriant*)

La voiture étant partiellement dessinée, l'enseignante sur la dp2, en 37, incite les élèves à s'interroger sur qui pourrait conduire. Timéo s'amuse en proposant une

version où le jeune personnage, Lou, prendrait le volant (34). L'enseignante interroge alors en 39 d'autres membres du groupe sur la vraisemblance de cette hypothèse que Félix (40) et Yasmina(41) réfutent sans fournir d'autre possibilité. La maitresse insistant (42), Yasmina prend le parti de jouer – elle sourit – comme l'avait fait Thiméo, mais en mélangeant de surcroît la réalité et le monde de la fiction en proposant une version où elle-même conduirait la voiture ! (« c'est moi (*en souriant*) »). Ce phénomène de saynètes collectives théâtralisées est également repérable dans le passage que nous avons déjà analysé dans la partie précédente (cf. 1.2.5.1, p. 298) pour illustrer l'apparition d'énoncés groupés.

La capacité des élèves de ce groupe à proposer des interventions de l'ordre de l'**intertextualité** nous paraît relativement remarquable. En effet, les interventions sur ce thème témoignent de l'expression de liaisons fréquentes avec leur expérience de lecteur, ou d'auditeur. Nous commençons par un extrait de la séance de découverte du deuxième album *BNPOB – S1 – TGP*, Annexe IX :

33. M :-- alors ! / j'ai entendu des enfants qui m'ont dit qu'ils avaient / d'autres histoires de POB / toi (*en orientant son index vers Félix*) / tu as POB et le policier
34. **FÉL** :-- (*il acquiesce*)
35. M :-- et toi (*en orientant son index vers Maxime*) / tu as quoi comme autre histoire / par exemple de POB ?
36. **FÉL** :-- mais moi je l'aime pas / le policier
37. M :-- tu l'aimes pas trop / celle avec le policier ?
38. **FÉL** :-- (*il fait non de la tête*)
39. GON :-- (*levant le doigt*) moi j'ai une histoire de POB
40. M :-- attends ! (*orientant son index vers Maxime*)
41. **MAX** :-- j'en ai beaucoup
42. M :-- tu peux nous dire lequel ? / par exemple ?
43. **YAS** :-- (*elle lève le doigt*)
44. **MAX** :-- heu / Petit Ours Brun qui se couche
45. M :-- POB se couche / et est-ce que c'est la même histoire que ça ?
46. **MAX** :-- oui mais / i'va dîner et après / i'va se coucher
47. M :-- d'accord ! / Yasmina / qu'est-ce que tu voulais dire / toi ? / comme POB / tu en connais un autre POB ?
48. **YAS** :-- le roi château
(...)
51. M :-- ah ! / le roi du château ! / ça c'est vrai que c'est un autre livre ! / mais (*en souriant*) est-ce qu'i'y a POB dans / le roi du château ?
52. **YAS** :-- non !
53. M :-- ah ! bah non ! / mais c'est un autre livre / tu as raison / c'est un autre livre
(...)
56. GON :-- moi j'ai un Petit Ours Brun / et et qui= / dans une histoire / où que le chat / i'vient / et i'lui griffe ! (*en portant sa main à son genou*)

Cet extrait, assez long, témoigne de la diversité d'expériences de lecteurs : les ILÉ réfèrent en majorité à d'autres récits écrits et illustrés dont POB est le héros (34.FÉL, 39 ; 56.GON, 41 ; 44.MAX), à leur point de vue de lecteur sur ces récits (36 ; 38 FÉL), à la comparaison d'épisodes de deux titres de la série³³² (46.MAX). Yasmina manifeste en 43 sa volonté de participer à ce propos (« elle lève le doigt ») – qui est un mode d'agir, de *participation à la conversation scolaire* adapté, mais son intervention se situe partiellement dans le propos : elle réfère (48) à un album³³³ lu en classe à cette période-là, et non à un récit dont POB est le héros. Il est possible que Yasmina ne connaisse pas d'autres histoires de POB, mais qu'elle cherche à s'inscrire dans les échanges langagiers initiés par ceux qui manifestent leur connaissance d'autres histoires de POB (Félix, Gontran, Maxime) en recourant à son expérience de lectrice, évoquant alors des références qu'elle est amenée à découvrir en classe. Elle s'exerce ce faisant à la pratique de l'intertextualité.

En outre, à l'occasion de ces séances de découverte, des élèves de ce groupe établissent des liens avec des personnages rencontrés dans d'autres fictions - contes ou chanson découverts dans le contexte familial ou au cours des premiers mois de

114. **FÉL** :-- dans les bois
 115. **M** :-- dans les bois / à / l'orée / à l'orée du bois (*traçant face à elle un ligne horizontale avec son pouce et son index en contact*) / c'est le début de le forêt
 116. **GON** :-- comme Robin des bois
 (...)
 157. **M** :-- l'Ogre / i' veut manger des enfants ! (*avec index en position de mise en garde*)
 158. **GON** :-- moi j'en ai déjà vu / dans un= dans une histoire / XXX dans la rivière / il est tombé
 159. **MAX** :-- (*elle lève le doigt*)
 160. **M** :-- ah oui ? / et c'était quoi cette histoire ?
 161. **GON** :-- le Petit Poucet

scolarité. Extrait d'ALA – S1- TGP, Annexe X :

À deux reprises, Gontran associe des termes de l'énoncé de l'enseignante à des récits : en 116, il cite le titre d'une histoire (*Robin des bois*) qui comprend le terme

³³² Nous avons relevé, au début de la séance de découverte de ce même album chez les TPP, des références à des dessins animés mettant en scène ce personnage, et non pas à des livres – ce qui semble indiquer que le support culturel familial n'est pas le même dans ces deux groupes.

³³³ Albert A., Taboni Mizzérazi J. 2012. *Le roi du château*. Paris : l'école des loisirs.

« bois » employé comme synonyme de « forêt » après que l’enseignante en 115 a repris et précisé la désignation, proposée par Félix (114), du nouveau lieu dans lequel se trouvent Zélie et Sufi. Lorsqu’elle précise en 157 l’une des caractéristiques du personnage de l’Ogre, Gontran témoigne de son expérience de lecteur ou spectateur (« moi j’en ai déjà vu / dans un= dans une histoire ») et après que l’enseignante lui demande de préciser quelle histoire, il est en capacité d’en donner le titre (« le petit Poucet »).

Lors de la séance de découverte du deuxième album, lorsque l’enseignante attire l’attention des élèves sur un signe physique renseignant sur l’état émotionnel du personnage en le verbalisant, cette mise en mot rappelle à Maxime les paroles d’une chanson souvent écoutée dans la classe. Extrait de *PNPOB* – S1 – TGP (Annexe IX):

- | | |
|------|--|
| 139. | M :-- regarde ! / Gontran / il a bien montré les sourcils / il a froncé les sourcils (<i>en fronçant elle-même les sourcils</i>) / voilà ! / Gontran / Félix / tu peux le faire ? |
| 140. | MAX :-- (<i>fronçant les sourcils</i>) comme la maman des poissons |
| 141. | M :-- comme dans la chanson / la maman des poissons |

En signalant, aux élèves du groupe, quelle partie du visage de Gontran correspond particulièrement à l’expression du personnage du papa, l’enseignante (139) verbalise tout en mimant : « il a froncé les sourcils ». Cette formule rappelle à Maxime (140) l’extrait d’une autre œuvre que tous les élèves ont déjà entendue « comme la maman des poissons³³⁴ » ; l’enseignante approuve en 141, précisant qu’il s’agit d’une chanson.

Ce passage sur les IL construisant l’intertextualité n’a pas pour fonction de montrer combien ces jeunes élèves sont « savants » mais plutôt de caractériser leur capacité à mettre en lien des aspects des échanges langagiers à propos d’un album - un nom de personnage (POB), de lieu (le bois), la caractéristique d’un personnage (le « régime » alimentaire de l’Ogre), la verbalisation de l’expression du visage d’un personnage (« froncer les sourcils) - avec d’autres œuvres. Si certains élèves de ce groupe sont en mesure de réaliser ce mode de liaison dès le deuxième album (deuxième trimestre),

³³⁴ Lapointe B. *La maman des poissons*. 1970. Philips. Il s’agit du passage : « la maman des poissons elle à l’œil tout rond, on ne la voit jamais froncer les sourcils... ».

nous verrons si davantage d'élèves des autres groupes s'approprient ce mode de participation à l'activité de lecture au fil de l'année scolaire.

- Hétérogénéité des mondes convoqués

Comme nous avons terminé le paragraphe 1.2.5.1 en étudiant le traitement simultané de différentes sources, nous proposons de terminer celui-ci par l'analyse d'un extrait de séance de découverte du troisième album qui témoigne de la vive diversité des directions dans lesquelles l'activité langagière de ces élèves peut s'engager. Extrait d'ALA - S1 - TGP. Annexe X:

- | | |
|------|--|
| 107. | FÉL :-- après on va / on va l'am'ner à la maison [l'album]! (<i>en souriant et orientant son index vers la porte de la classe</i>) |
| 108. | M :-- oui / c'est vrai Félix / voilà (<i>dp4</i>) / le lit s'installe ! |
| 109. | FÉL :-- à sa place ! |
| 110. | M :-- à sa place ! / c'est où sa place ? |
| 111. | YAS :-- oh ! / on va voir les méchants ! |
| 112. | MAX :-- (<i>se levant et pointant le lit sur l'image</i>) là ! |
| 113. | M :-- mais ça s'appelle= / où ? |
| 114. | FÉL :-- dans les bois |
| 115. | M :-- dans les bois / à / l'orée / à l'orée du bois (<i>traçant face à elle un ligne horizontale avec son pouce et son index en contact</i>) / c'est le début de le forêt |
| 116. | GON :-- comme Robin des bois |
| 117. | M :-- comme Robin des bois |
| 118. | YAS :-- elle va avoir les méchants ! |
| 119. | FÉL :-- (<i>en chantant</i>) prom'nons nous dans les bois ! |
| 120. | M :-- (<i>dp5</i>) |
| 121. | YAS :-- la Sorcière arrive ! |

En 107, l'intervention gestuelle et verbale de Félix situe l'activité scolaire actuelle dans un scénario qui conduira l'album à sortir de la classe (« orientant son index vers la porte de la classe ») pour être amené par chaque élève à son domicile (« on va l'am'ner à la maison »), cette perspective semble d'ailleurs lui plaire (« en souriant »). L'enseignante approuve (108) mais ramène à l'activité présente de verbalisation d'un passage de l'album que Félix complète (109) avec un terme semblant étonner l'enseignante (110). Elle incite alors Félix à préciser ce qu'il entend par « sa place ». Il répond à propos en 114 (« dans les bois »), mais entre-temps, deux élèves sont intervenues diversement : Yasmina rappelle en s'exclamant que ce passage marque le début de la partie trépidante qui attend les lecteurs « oh ! on va voir les méchants ! », alors que Maxime fournit à la question posée en 110 une réponse gestuelle et

déictique (« là »). En 115, l'enseignante reprend l'intervention de Félix, la modifiant en employant le terme apporté par le texte de l'album « à l'orée du bois » et en y apposant une formule synonymique visant à rappeler une définition (« c'est le début de la forêt »). Le terme de « bois » introduit par Félix en 114 semble orienter Gontran vers une autre référence fictionnelle - *Robin des bois*³³⁵, alors que Yasmina (118) situe son intervention dans l'album dont il est question en reprenant son propre discours (111) du point de vue, cette fois-ci, de ce qui attend l'héroïne « elle va voir les méchants ! ». Félix, accélérant l'avancée du récit, interprète alors, la partie chantée de l'album (119) – autre référence du répertoire culturel enfantin. L'enseignante (120) donne alors à voir la dp suivante et l'intervention de Yasmina poursuit sur le thème des méchants en anticipant sur la suite de l'histoire : elle nomme le premier d'entre eux et son action (« la Sorcière arrive »), sous une forme linguistique propre à la langue écrite (déterminant, nom, verbe).

La diversité des mondes dans lesquels se situent les interventions des élèves - cette fiction (image et texte), d'autres fictions, le monde réel de l'activité de lecture en classe et du rappel de récit qui la prolongera - manifeste l'amplitude de l'activité des lecteurs. Cette mention a pour vocation de contribuer à répertorier des possibilités de modes de participation à la construction collective de significations. Ces derniers correspondent à des modes d'agir-parler-penser qu'une communauté discursive scolaire de jeunes lecteurs d'albums œuvre à s'approprier.

1.2.5.3 Bilan des caractéristiques du groupe de TGP lors des séances de découverte (S1)

Cette approche qualitative de l'analyse des séances de découverte a permis d'établir un certain nombre de caractéristiques de ce groupe de TGP :

Phase de LO :

Lorsqu'on s'intéresse aux **sources de signes les mettant en langage** lors de cette phase, la répartition des interventions dans les différentes catégories de signes

³³⁵ Nous avons noté lors de la séance avec le groupe de PP que le terme « bois » avait incité Vincent à parler de son expérience des promenades dans les bois avec son papy. La référence que ce terme appelle se situe donc pour Gontran et pour Vincent dans des mondes différents.

montre que, pour les trois albums, elles se trouvent massivement dans la source composée Album. Les interactions entre pairs sont très peu nombreuses, et la source composée Album – Maître ne devient significative qu’au troisième album, dans sa dominante gestuelle. L’une des caractéristiques du fonctionnement de ce groupe est le traitement simultané de différentes sources.

Lorsqu’on s’intéresse aux **modalités de leurs IL**, on relève qu’elles sont majoritairement verbales et pour les deux premiers albums et qu’une forte proportion gestuelle s’y ajoute lors de la séance de découverte du troisième album. À cette même occasion, les élèves de ce groupe produisent des IL groupées (gestuelles ou mixtes). Les extraits d’exemple de transaction analysés ci-avant, ainsi que le document de travail (établi Annexe XIII), montrent la diversité des transactions dans laquelle s’inscrivent leurs IL dès la première séance de découverte. On note cependant la plus forte proportion de transactions iconiques et textuelles lors de la LO pour ce groupe, une plus modeste proportion de transactions expressives et créatives qui se déploient néanmoins aisément lors de la phase de discussion.

Phase de discussion :

Au regard des différents extraits analysés ci-avant, les principales **sources de signes** semblant mettre les élèves de ce groupe en langage se diversifient par rapport à la phase de LO : sources composées Album (texte et image), Album – Maître (dominante énoncé et gestuelle) et Album – pair (dominante gestuelle et verbale).

L’analyse de l’activité langagière des extraits de discussion dans ce groupe témoigne de capacités d’élèves à donner des réponses fournies aux éléments de l’album mis en discussion dans le groupe, à demander des compléments, à initier des phénomènes collectifs de jeux théâtralisés, à interagir verbalement et gestuellement entre pairs -voire ensemble (énoncés groupés), à exprimer des liens avec l’expérience personnelle, avec d’autres oeuvres mais aussi à compléter ou corriger des énoncés magistraux et montrer une aptitude à l’appréhension intégrée, conjointe de différents aspects de cette situation scolaire. Dès lors, il est intéressant de poursuivre cette étude en analysant comment ces élèves interviennent lors des séances suivantes plus directives, et comment s’expriment leurs aptitudes lors du rappel de récit individuel.

1.3 Conclusion

Les résultats de la mise à l'épreuve de cette première hypothèse, tant dans sa dimension quantitative que dans sa dimension qualitative montrent des manières différenciées de s'inscrire dans l'activité scolaire de lecture d'album entre les trois groupes de ces deux classes, mais aussi entre les deux phases d'une même séance et les élèves d'un même groupe. En effet, aucun des groupes étudiés n'a les mêmes caractéristiques qu'un autre et aucun groupe étudié ne garde les mêmes caractéristiques de source, ni d'activité langagière entre les deux phases (cf. conclusions intermédiaires 1.1.7 et s'établi dans les conclusions intermédiaires- ce qui indique que la forme d'échanges langagiers semble permettre d'étendre l'éventail d'activité langagière des élèves à propos de lecture d'albums. Dans les phases de discussion de ces séances de découverte, l'enseignante est la même, mue par les mêmes intentions, pourtant chaque groupe montre une manière différente d'investir les domaines de la lecture d'album. L'étude d'extraits de séances et de saynètes montre aussi des manières différenciées de participer entre les élèves : certains participent (manifestement) peu, d'autres, intensément dans un monde particulier (celui de l'expérience personnelle, par exemple) ou dans divers mondes (celui de l'album à l'étude, celui d'autres fictions, de la réalité de la classe...). Certains privilégient la fonction référentielle du langage (pointent, désignent, demandent ce que c'est) quand d'autres commencent à mettre en œuvre sa fonction heuristique, verbalisent des hypothèses, essaient de construire de la cohérence, s'interrogent sur les motivations des personnages, les non-dits et les non-dessinés, ébauchent des mises en réseau.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les hypothèses suivantes vont nous permettre d'étudier comment évoluent, pour chaque groupe, les caractéristiques de ces séances de découverte lors des séances de classes plus directives (Hypothèse 2) et ce que nous apprennent les rappels de récits d'élèves que nous étudions (Hypothèse 3).

2. Hypothèse 2 : l'activité langagière au fil des albums montre-t-elle une appropriation de modes d'agir-parler-penser signalant l'émergence d'une communauté discursive de lecteurs d'albums fictionnels ?

Cette hypothèse s'intéresse aux caractéristiques de l'activité langagière des élèves lors des séances 2, 3 et 4 qui font suite à la séance de découverte (S1) dont nous avons établi les caractéristiques pour chaque groupe dans la partie précédente. Comme nous l'avons précisé dans la partie consacrée à nos orientations méthodologiques, ces séances ont respectivement pour objet de permettre, à propos de l'album, l'expression du ressenti et du lien avec l'expérience personnelle (S2), l'explicitation de ce qui peut représenter un obstacle à la compréhension de l'album – inhérents à l'album ou survenant lors des échanges langagiers (S3). Ces séances 2 et 3 se déroulent en groupe de lecture (6 ou 7 élèves) ; la séance 4, quant à elle, rassemble tous les élèves du groupe classe.

Cette partie s'intéressera, comme nous l'avons fait ci-avant pour la séance de découverte (S1), successivement à chacun des trois groupes (TPP, PP et TGP) en étudiant l'activité langagière des élèves lors des séances 2 et 3, en distinguant la phase de lecture oralisée et la phase de discussion. Pour chacun de ces groupes, nous chercherons dans un premier temps quels éléments apportent les données quantitatives établies en Annexes XI. Dans un deuxième temps, nous analyserons, les données qualitatives fournies par les classifications des IL lors de la phase de LO (sources de signes mettant en langage - Annexes XIV, caractéristiques de l'activité langagière -Annexe XV) et par les transcriptions de séances. L'analyse des données quantitatives et qualitatives permettra de renseigner, pour chaque groupe, sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser signalant l'émergence d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums. Après l'étude des trois groupes, nous clôturerons cette partie par un paragraphe consacré à la séance 4 dont les modalités d'échanges en groupe classe sont différentes des séances précédentes (S1, S3, S3) qui se déroulent en groupe de lecture.

2.1. Le groupe de TPP

2.1.1 Analyse quantitative de S2 et S3

Pour organiser cette analyse quantitative du groupe de TPP, nous proposons de rassembler les données relatives aux six indicateurs (inventoriés Annexe XI) dans le tableau suivant³³⁶ :

		AR			BNPOB			ALA		
		S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1. Durée	LO	3'08	3'20	2'33	3'28	3'04	4'36	4'24	4'40	5'30
	D	7'	9'23	9'45	6'16	9'31	9'50	10'	13'54	12'45
	Total	10'08	12'43	12'18	9'44	12'35	14'26	14'24	18'34	18'15
2. Nb IL	LO	45	81	80	68	74	149	101	128	143
	D	141	261	248	176	236	287	205	313	251
	Total	186	342	328	244	310	436	306	441	394
3. ILÉ/ILM	LO	62%	65%	69%	63%	63%	66%	64%	68%	71%
	D	60%	60%	64%	57%	57%	58%	59%	58%	60%
4. ILP/ILV	LO	39%	21%	4%	14%	27%	6%	32%	28%	17%
	D	7%	14%	5%	20%	9%	8%	27%	16%	15%
5. ILV réf. L	LO	94%	86%	94%	78%	76%	68%	93%	92%	82%
	D	95%	96%	92%	89%	82%	84%	100%	94%	92%
6. LME	LO	3,7	3,2	2,9	4,3	4	5,3	5,1	4,2	4,1
	D	3,5	3,7	3,4	4,6	5,9	4,4	5,3	6,9	5,7

Tableau 17 : Synthèse des données quantitatives du groupe de TPP (S2 et S3)

La **durée des séances** montre une augmentation systématique pour les séances 2 et 3 par rapport à la séance 1. On peut l'expliquer par le fait que les élèves ont déjà pris connaissance de l'album lors de la séance précédente (S1), ce qui leur permet de s'engager dans de nouveaux échanges à son sujet. De plus, la phase de discussion de

³³⁶ Ce tableau ne rassemble pas des valeurs de même unité (durées en minutes et secondes, nombre d'IL, proportions d'ILP, d'ILÉ, d'ILV référant à la lecture, LME) mais permet de recourir à un seul support pour analyser les divers indicateurs.

ces séances ne s'appuyant pas uniquement sur les interventions langagières des élèves relevées pendant la phase de lecture oralisée, mais aussi sur des questions posées par l'enseignante relatives au ressenti et au lien avec l'expérience personnelle (en S2) ou aux obstacles cognitifs ou culturels (en S3), il est attendu que ces séances soient plus longues. En effet, on remarque que si la durée de la phase de lecture oralisée de ces séances 2 et 3 est presque toujours plus élevée que lors de la séance de découverte (sauf *AR-S3* et *POB-S2*³³⁷), la durée de la phase de discussion, quant à elle, est systématiquement plus élevée en S2 et S3 qu'en S1.

On observe également que l'augmentation de la durée est associée à une augmentation **du nombre d'interventions langagières (IL)** lors de chacune des deux phases de ces séances 2 et 3, avec des **proportions d'IL d'élèves (ILÉ)** supérieures ou égales à ce qu'elles sont en S1. Ceci permet d'affirmer que, par rapport à chaque séance de découverte, le volume d'interventions des élèves augmente lors des séances 2 et 3. Dès lors, il est intéressant d'étudier **la proportion d'ILP et d'ILV** dans ce volume d'IL d'élèves. La ligne 4 du Tableau 16 (page précédente) indique que la proportion d'ILP est systématiquement moins élevée en S3 qu'en S1 et majoritairement moins élevée en S2 qu'en S1 (sauf phase de discussion d'*AR-S2* et phase de LO de *POB-S2*³³⁸) ce qui indique une augmentation du nombre d'ILV pour ces élèves TPP. Dans ce volume d'ILV, il est indispensable d'identifier **la proportion d'énoncés référant effectivement à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture**. Cette proportion a tendance à être inférieure ou égale à celle caractérisant les séances de découverte (S1) - sauf lors de la phase de discussion d'*AR-S2* où cette proportion est légèrement supérieure, ce qui traduit une certaine hétérogénéité

³³⁷ La diminution de la durée de la phase de lecture oralisée d'*AR-S3* interroge car le nombre d'IL est équivalent à celui de S2 (80) et les proportions d'IL d'élèves sont assez proches (65 et 69%), il peut être possible d'expliquer cette diminution de la durée, par la valeur de la LME des énoncés d'élèves (3,2 en S2 et 2,9 en S3), leurs interventions sont plus courtes. Dans le cas de *POB - S2*, on note l'absence d'une élève (Émilie) réduisant à 5 le nombre d'élèves lors de cette séance.

³³⁸ Lors de la phase de LO de *POB - S2*, 6 ILP sur les 13 répertoriés font suite à l'énoncé d'Enzo (1.ENZO :- en plus, j'ai le pansement : là), ici l'augmentation des ILP a peu à voir avec la lecture de l'album, les ILP référant à l'album (7 sur 50 IL) ramenant plus vraisemblablement la proportion d'ILP à 14%, qu'à 27%. En revanche, dans le cas de la phase de discussion d'*AR- S2*, toutes les ILP réfèrent à l'album : en cette deuxième séance de lecture du premier album, les modalités d'échange entre pairs de ce groupe de TPP se font encore à certains moments sur un mode très gestuel (entre 260.EMI, LOR et 270.THI, 6 IL sont des ILP), mais cette modalité strictement paraverbale diminuera lors des S2 et S3 suivantes.

thématique des ILV des élèves, et peut-être corrèle pour ces élèves TPP la participation à propos de la lecture d'un album à la possibilité de parler-penser ensemble, même si dans 4 à 22% des cas³³⁹, c'est à propos d'un autre sujet. Ce phénomène indique l'importance de conduire, conjointement ou graduellement, l'apprentissage du « parler penser ensemble » et du « parler penser ensemble à propos d'un même objet ». Néanmoins, lorsque les ILV réfèrent à la lecture, la LME a tendance à diminuer lors de la phase de lecture oralisée (sauf *BNPOB* - S3³⁴⁰) et à augmenter systématiquement lors de la phase de discussion en S2, séance dite « du personnel ». Ce qui signifie que les ILV des élèves sont plus courtes lors de la phase de LO - ce qui pourrait être une forme d'acculturation à la lecture oralisée en contexte scolaire (intervenir plus brièvement lors de la lecture magistrale) alors que cette LME est élevée lors des phases de discussion consacrées aux ressentis et aux liens avec l'expérience personnelle. Ce résultat ne se confirme pas systématiquement pour la phase de discussion de S3 (valeurs légèrement inférieures à S1 pour *AR* et *BNPOB* mais valeur supérieure pour *ALA*) ce qui n'exclut pas d'envisager qu'en fin d'année, pour les élèves de ce groupe, la LME a augmenté dans le cas des transactions iconiques et textuelles (S3), alors qu'elle a continuellement augmenté dans le cas des transactions personnelles (S2). Cette supposition sera à mettre à l'épreuve lors de l'étude des rappels de récits où les énoncés attendus sont majoritairement de l'ordre des transactions iconiques et textuelles³⁴¹. Une autre explication que nous proposons pour comprendre pourquoi la LME en S2 est toujours supérieure à LME en S3 est que l'évocation de ressentis et /ou d'expériences personnelles induit des énoncés plus longs que des réponses à des questions relatives à un album présent et connu de tous les membres du groupe. Certes, les transactions

³³⁹ La ligne 5 du Tableau 1 indique des valeurs allant de 78 à 96% (en dehors de la valeur 100%).

³⁴⁰ Au début de cette séance, avant que la lecture oralisée ne commence effectivement, plusieurs élèves (Enzo, Éléa et Romuald) se sont exprimés à propos de vignettes de couvertures d'albums affichées non loin du regroupement. Nous avons fait le choix de les considérer comme des énoncés référant à la lecture d'albums, car ils apportent selon nous des éléments sur les modes d'agir-parler-penser de jeunes lecteurs, mais leurs énoncés pouvaient compter jusqu'à 26 mots (21.Éléa), ce qui pourrait contredire la tendance générale de diminution de la LME lors de la lecture oralisée si l'on ne prenait pas le temps de distinguer cet épisode de la lecture magistrale à proprement parler.

³⁴¹ En effet, même s'il n'y a pas d'enseignement de rappel de récit à proprement parler, il est demandé aux élèves de faire le récit de l'histoire de l'album à leur famille.

iconiques et textuelles sont fondamentales pour construire une compréhension de l'album telle qu'elle est attendue par l'école, mais une séance axée sur la verbalisation de ressenti et d'expérience personnelle (réelle ou potentielle, car il y est aussi question de projections) du jeune lecteur semble fournir une expérience langagière, linguistique, affective et littéraire, favorisant l'expansion de la longueur des énoncés référant à l'album. Cette étape engage, selon nous, les élèves dans un mode de participation à propos de l'album qui se poursuit lors du travail d'explicitation proposé en S3.

Ces premiers éléments de résultats fournis par les données quantitatives nécessitent, bien sûr, d'être complétés par l'analyse de données qualitatives. Cette analyse distingue la phase de lecture oralisée de la phase de discussion.

2.1.2 Analyse qualitative de S2 et S3

2.1.2.1 Phase de LO

À l'occasion de la lecture oralisée de S2 et S3 des trois albums, nous répertorions d'abord les signes mettant visiblement les élèves en langage (Annexe XIV, Tableaux 1, 2 et 3), puis nous catégorisons les interventions langagières des élèves (Annexe XV, Tableaux 1, 2 et 3) afin d'estimer quelles modalités et quels types de transactions caractérisent cette phase de lecture oralisée de S2 et S3. Dans un deuxième temps, nous étudions des aspects de l'activité langagière de ces élèves du groupe de TPP, en orientant notre étude vers l'analyse d'échanges langagiers portant sur les usages de l'album, sa compréhension et les savoirs des élèves sur l'écrit.

2.1.2.1.1 Signes mettant en langage lors de la phase de LO

Pour ne pas revenir à des pratiques quantitatives, nous recourons à une estimation visuelle des variations observables à partir des documents de travail qui synthétisent des données de la transcription de séance : Annexe XII, Tableaux 1, 2 et 3 pour S1 et l'Annexe XIV, Tableaux 1, 2 et 3 pour S2 et S3. Sur ces documents de travail, pour faciliter le repérage, nous traçons un rectangle mauve permettant de visualiser la source composée « Album-pairs » afin de compartimenter clairement les trois sources

composées : « Album », « Album-pairs » et « Album-maitre ». Ce tracé permet d'estimer le volume d'une source par rapport à celui des autres sources, mais aussi par rapport à celui de cette même source dans les autres séances. Dans la perspective de cette hypothèse 2 qui vise à identifier une éventuelle appropriation par les jeunes élèves de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums, il semble utile d'observer s'il y a une variation des sources mettant en langage lors de la phase de lecture oralisée qui, contrairement à la phase de discussion, n'est pas orientée par des questions ou relances de l'enseignante.

En nous appuyant sur ces documents de travail, si en *AR-S1*, nous avons repéré que ce qui incitait les élèves à intervenir était autant la source composée Album que la source composée Album-maitre (dominante paraverbale), nous observons dès *AR-S2* que c'est majoritairement la source Album qui est à l'origine des interventions langagières observables et plus encore en *AR-S3*. Comme l'indiquent les Tableaux 2 et 3 (Annexe XIV), cette tendance se confirme pour les deux albums suivants, couplée à une augmentation du volume d'interventions d'élèves³⁴². Certes la LME entre S2 et S3 n'augmente pas mais le mode d'interventions à propos du contenu iconique et textuel de l'album augmente se développe.

Si la source composée Album-maitre vient en deuxième position après la source composée Album en *AR-S2*, elle a tendance à perdre de son importance en S2 pour *BNPOB* et *ALA*, mais aussi en S3 pour chacun des albums, au profit de la source Album-pairs - dominante paraverbale pour *AR* en début d'année puis dominante verbale pour les albums suivants, *POB* et *ALA*.

Les signes mettant en langage sont donc, au fil des séances, pour ces élèves de TPP, davantage dans l'album et davantage dans les énoncés de pairs que dans la gestuelle de l'enseignante très prégnante en S1. L'offre langagière multiple de l'album (caractéristiques matérielles du support, images, récits, caractères écrits...) fournit des signes que les élèves considèrent plus directement en S2 et S3 que lors de la

³⁴² Sauf *BNPOB-S2*, où certes, la dominance de la source Album se confirme par rapport aux autres sources, mais avec une stabilité du volume d'interventions d'élèves. Nous pouvons expliquer cette absence d'augmentation par l'absence d'une élève (Emilie) lors de cette séance.

séance de découverte où l'étayage paraverbal de l'enseignant médiatise fortement la relation des élèves à l'album.

L'analyse de ce document de travail portant sur les phases de LO met en évidence que l'activité langagière – dont témoignent en partie les interventions langagières – semble se spécialiser dans le traitement des signes fournis par l'objet culturel qu'est l'album, et des signes fournis par les pairs à propos de l'album, d'abord dans leur dimension majoritairement paraverbale en début d'année puis dans leur dimension verbale à partir du deuxième album. Il est impossible d'exclure que l'avancée en âge de ces enfants contribue à cette spécialisation, mais nous signalons deux éléments saillants :

- dès AR-S2, même si la gestuelle de l'enseignante reste une source importante, elle est moins importante que la source album et se caractérise également par des interventions langagières engagées à partir d'énoncés ou de gestes de pairs ;
- ce phénomène s'amplifie en AR-S3 et se spécialise dans la dominante verbale.

Ceci autorise à penser que la situation scolaire, les modalités d'usage de l'album proposées, l'activité verbale et paraverbale de l'enseignante qui illustre, souligne, met en valeur certains constituants de l'album ont pu contribuer à ces changements de motif d'activité langagière et à une sélection dans l'éventail de signes qu'offre cet objet culturel.

Si l'objet de cette étude n'est pas d'analyser l'activité langagière de l'enseignante, celle des élèves ne serait cependant pas ce qu'elle est sans l'intervention de l'enseignante dont les gestes de focalisation, les relances et questionnements s'emploient à indiquer aux élèves ce qui est à percevoir, à regarder, à interroger, à comprendre.

Pour illustrer notre propos sur l'analyse des signes mettant en langage lors de la phase de lecture oralisée, nous proposons deux extraits de corpus. Le premier provient d'AR-S2-TPP (Annexe II) :

319. M :-- (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit // (ton compatissant) tu pleures / maintenant / mon Lou (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
320. ADR, THI: -- (leur visage semble au bord des larmes)
321. ENZO : -- i'pleure ! / i' pleure ! / i' pleure ! (reproduisant trois fois le geste de la maîtresse, sur ses deux joues en même temps)
322. ADR :-- (elle regarde ENZO et retrouve le sourire !)
323. M :-- mais tu verras
324. IND :-- i'pleure ! (après avoir regardé Enzo, elle reproduit rapidement deux fois le même geste que lui)
325. M : tu t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête)
326. LOR, ÉMI, IND :-- (elles agitent vivement la tête en souriant)
327. ENZO :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête)
328. IND :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête)

Adriana et Thibault semblent tristement affectés (en 47) par ce passage de l'album tel qu'il est lu, montré et assorti d'un geste illustratif de l'enseignante. L'activité d'Enzo (48) semble mise en mouvement par les mêmes signes qu'Adriana et Thibault, mais elle ne prend pas la même forme : il commente l'état du personnage et amplifie le geste proposé par la maîtresse. Cette intervention est la source du changement d'état émotionnel d'Adriana (qui, en 49, semble adhérer à cette autre forme de réception des signes qui l'avaient affectée et retrouve le sourire), et occasionne l'intervention d'Indiya (51) qui reprend le commentaire et le geste d'Enzo. En 53, Lorea, Émilie et Indiya reprennent strictement l'intervention gestuelle de l'enseignante, Enzo quant à lui, l'associe (en 54) à une reprise partielle du texte oralisée, ce qui permet à Indiya de faire de même en 55.

Les membres du groupe établissent en cette deuxième séance de début d'année des modalités d'interactions langagières entre pairs qui semblent contribuer à l'appropriation du contenu de l'album, par la reprise modifiée de l'intervention verbale et gestuelle de l'enseignante - comme l'a fait par exemple Enzo en 48 et en 54. Nous notons que dans cet extrait de début d'année, près de la moitié des interventions d'élèves (3 sur 7) sont strictement non-verbales, le tissage de ces modalités d'échanges entre pairs se faisant en partie en silence (échange de regards, imitation gestuelle), la probabilité est grande qu'il échappe à la perception de l'enseignant.

Dans l'extrait suivant (ALA-S2, Annexe IV), nous pouvons observer que ce qui met visiblement les élèves en langage, ce sont davantage des éléments de l'album et des

propos de pairs (portant qui plus est sur Le Grand méchant Loup) que la gestuelle de l'enseignante qui d'ailleurs n'a ici plus la forme d'illustration du texte mais plutôt d'accompagnement de découverte de l'écrit :

94. M :-- (*dp12D*, suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite et regardant Enzo)
malheur de malheur ! / le Grand / Méchant / Lou::p !
95. **ÉMI** :-- //Loup ! (*en murmurant*)
96. IND, THI :-- (*ils sourient*)
97. ADR :-- oh ! i's'est caché (*orientant son index sur l'image vers le personnage du Loup*)
98. **ENZO** :-- et ben moi / hé ben moi j'ai dit / (*en chantant*) lalala lalalala
99. M :-- (*dp13*) **RAWW !**
100. **ENZO**, IND :--RRRRRRR ! (*en souriant et faisant mine de sortir des griffes*)
101. **ENZO** :-- et le Loup / i'fait / hi / hou ! (*faisant mine de sortir des griffes*)
102. **ÉMI** :-- non ah hou / i'fait ah hou (*en chuchotant*)

En 95, Émilie anticipe sur le texte oralisé que l'enseignante lit en suivant du doigt les caractères écrits pour attirer l'attention d'Enzo sur le texte de la chanson qu'interprète le personnage de Zélie. Alors qu'Indiya et Thibault (96) marquent l'intérêt qu'ils portent à ce passage par un sourire, Adriana (97) commente l'action du loup repérable sur l'image. Enzo (98), probablement en réponse au signe que lui a adressé l'enseignante, manifeste sa fidélité au texte écrit³⁴³. En 100, Enzo et Indiya reprennent l'onomatopée, lue par l'enseignante (99) et l'illustrent d'un geste (sortir des griffes) dont ils ont l'initiative comme en S1. Ce geste est repris en 101 par Enzo qu'il associe à la proposition d'un bruitage pour la réplique du loup, mais Émilie (102) corrige cette proposition en produisant une onomatopée plus proche du cri stéréotypé du loup que l'intervention initiale d'Enzo.

Ce qui met les élèves en langage dans ce passage, ce sont les signes verbaux du texte oralisé par l'enseignante - sous forme d'anticipation, de reprise en écho, d'initiatives de compléments de réplique, il y a également des initiatives et des reprises de gestes, ainsi qu'un commentaire sur le contenu des images. De plus, en contraste avec ce que nous avons relevé dans l'extrait ci-avant, nous notons que dans cet extrait de fin d'année, une seule intervention d'élèves sur sept est strictement non-verbale, ce qui semble indiquer que, de même que les sources de signes se recentrent sur l'objet

³⁴³ Lors de la séance précédente (ALA - S1-TPP), Enzo intervient pendant la lecture oralisée après que l'enseignante a interprété la chanson interprétée par Zélie : 52. ENZO :-- non ! / (*en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / pendant le loup y était / il nous mangerait. À l'occasion des échanges langagiers qui ont suivi cette première lecture oralisée, cette intervention d'Enzo a été discutée.

culturel album et sur les interventions verbales de pairs, les interventions langagières d'élèves semblent se spécialiser dans leur modalité verbale. L'étude de l'activité langagière des élèves de ce groupe de TPP lors des phases oralisées de S2 et S3 des trois albums va nous permettre de préciser ce constat.

2.1.2.1.2 Activité langagière pendant la LO

Comme nous l'avons fait pour étudier les sources de signe, notre observation se fait à partir des documents de travail qui synthétisent des données de la transcription de séance : Annexe XIII, Tableaux 1, 2 et 3 pour la séance 1 et l'Annexe XV, Tableaux 1, 2 et 3. Comme pour le sujet précédent, pour faciliter le repérage, nous traçons un rectangle mauve permettant de visualiser l'activité langagière verbale et de distinguer cette catégorie des deux autres : l'activité langagière paraverbale, et l'activité langagière mixte. Dans la perspective de cette hypothèse 2 qui vise à identifier une éventuelle appropriation par les jeunes élèves de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums, il semble utile d'observer s'il y a une variation de la répartition des modalités d'activité langagière d'une part (verbale, paraverbale ou mixte), et s'il y a une variation dans la répartition de leur nature (type de transaction ou référant à la situation scolaire de lecture).

En nous appuyant sur ces documents de travail, nous pouvons observer que pour le premier album (*AR*), après S1, la modalité paraverbale diminue alors que la modalité verbale augmente, modestement en S2 et plus significativement en S3, la modalité mixte suit la même tendance. C'est cette répartition que l'on observe encore en *POB-S1* : un volume équivalent entre ILV et interventions langagières mixtes, mais peu d'ILP. À partir de la séance suivante, la répartition des IL - dont le volume croît par ailleurs entre les séances pour un même album³⁴⁴ - s'équilibre dans les trois modalités. Il semble qu'après avoir privilégié puis quelque peu écarté les ILP, les élèves de ce groupe se soient engagés, à compter du milieu de deuxième trimestre (*POB-S2*), vers un équilibre des modalités d'intervention langagière.

³⁴⁴ A l'exception de *POB-S2* dont le volume d'Il est le même qu'en S1, ce que l'on peut expliquer par l'absence d'Émilie.

Ce point sur les modalités des IL d'élèves étant fait, il est indispensable de s'intéresser à leur nature. En effet, même si S2 et S3 sont respectivement la séance du « personnel » et la séance de « l'explicitation », la phase de lecture oralisée n'est orientée par aucune question ni relance de l'enseignante relative à ces thèmes, les catégories de transaction dans lesquelles s'inscrivent les IL des élèves ne sont déterminées par aucune incitation particulière.

Nous notons qu'il y a peu de transactions personnelles, qui nous paraissent pourtant être une entrée aisée pour les élèves dits Tout Petit Parleurs, mais nous le verrons à l'occasion de l'étude des autres groupes, ce sont plutôt les élèves ayant un profil de Très Grand Parleurs qui mobilisent ce registre de transaction. De même, il y a peu de transactions intertextuelles, hormis lors de S1 et S3-*POB*³⁴⁵, ce qui tend à confirmer la popularité de ce personnage de fiction auprès des jeunes enfants³⁴⁶. Il y a peu d'interventions référant à la situation scolaire de lecture d'album (interpellation explicite des membres du groupe, commentaire sur l'attitude d'un élève, évocation de la perspective d'emporter l'album à la maison, comme nous le verrons dans d'autres groupes). Nous précisons que ces trois domaines sont peu représentés (transactions personnelles, intertextuelles, situation scolaire de lecture d'album) pour souligner ce qui apparaît nécessaire de leur permettre de mettre en œuvre pendant les échanges langagiers. Les transactions critiques sont peu nombreuses et majoritairement gestuelles jusqu'à la première séance d'*ALA* dont les personnages effrayants semblent davantage susciter l'expression de ressentis ainsi que les projections, les IL prennent alors équitablement les trois formes possibles (verbales, paraverbales et mixtes). En revanche, elles redeviennent strictement gestuelles en S2 et S3, ce qui amène à penser que ce n'est pas toujours la mobilisation systématique et abondante qu'il faut chercher mais peut-être plutôt la capacité à mobiliser des modes d'agir-parler-penser au moment opportun – ce qui semble être le cas pour ces élèves découvrant un album mettant en scène des luttes avec des

³⁴⁵ Nous précisons que les transactions intertextuelles de *POB* -S3 portent sur le personnage de Zou (un petit zèbre créé par M. Gay) dont Eléa a repéré, en début de séance, la photo d'un exemplaire dans la classe.

³⁴⁶ En effet, ce personnage est le héros d'albums vendus en grande surface, en librairie, mais aussi d'épisodes dans le magazine mensuel *Pommes d'api*, de dessins animé. De plus, ce personnage apparaît sur un grand éventail de produits dérivés (peluches, vaisselle, figurines...).

« affreux ». Les deux catégories restantes sont les plus représentées parmi les IL des élèves de ce groupe et se répartissent équitablement dans chacune des séances³⁴⁷ : les transactions iconiques et textuelles et les transactions expressives et créatives. Ces dernières étant souvent des reprises du texte oralisé associé à une manifestation gestuelle³⁴⁸, elles prennent une forme de transaction iconique ou textuelle enrichie par un autre support de signification qui, qu'il soit congruent ou non, participe au travail collectif de compréhension de l'album, de mutualisation des points de vue, d'argumentation. La variation que l'on peut observer porte sur la proportion de reprise en écho³⁴⁹ parmi les transactions iconiques et textuelles, cette proportion diminue significativement en S3 pour AR, et dès S2 à partir de POB, ce qui signale un mode d'agir-parler-penser plus personnel vis-à-vis du contenu textuel et iconique de l'album.

Pour illustrer ce constat sur l'analyse des modalités et de la nature de l'activité langagière lors de la phase de lecture oralisée dans le groupe de TPP, nous proposons deux extraits de corpus. Le premier provient d'AR-S3 (Annexe II) :

- | | |
|---|---|
| 60. M :-- (dp10) vite /vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir / Bon-Papa ! | } |
| 61. IND :-- //au revoir Pap'/Bon-Papa | |
| 62. LOR :-- //au revoir/ Papa / Bon-Papa ! (faisant un geste d'au revoir) | |
| 63. ÉMI :-- // au revoir Papy /Bon-Papa (faisant un geste d'au revoir) | |
| 64. ENZO :-- Bon-Papa ! (faisant un geste d'au revoir de ses deux mains) | |
| 65. ROM :-- 'pa (faisant un geste d'au revoir) | |
| 66. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir | |
| 67. ADR :-- est maman ? | |

Alors qu'en 60 l'enseignante lit le texte de la dp10, Indiya le dit simultanément, en réajustant la désignation du personnage adulte qu'elle s'apprêtait à prononcer (« Pap' / Bon-Papa »), cette intervention verbale est considérée comme relevant d'une transaction iconique et textuelle puisqu'elle traite d'une appréhension

³⁴⁷ À l'exception d'ALA S1 dont le volume de transactions critiques est, comme nous l'avons signalé, très élevé.

³⁴⁸ Exemple extrait de POB-S3 : 106.IND : -- bois ça / et dort ! (souriant et tapant du pied)

³⁴⁹ Signalées ainsi : 118.ÉLÉA (R)

conjointe du texte (oralisé) et de l'image, et manifeste d'une reprise-modification d'un élément linguistique du texte. Celles de Lorea (62) et d'Émilie (63) rejoignent selon nous la catégorie des transactions expressives et créatives puisqu'elles ont l'initiative d'associer un geste d'au revoir au texte qu'elles disent, de façon synchronisée avec la lecture oralisée de l'enseignante, Émilie y insère de surcroît une apposition (« Papy / Bon-Papa »). C'est dans cette même catégorie de transaction que nous situons les interventions d'Enzo (64) et de Romuald (65) qui eux, reprennent en écho une partie du texte oralisé ainsi que le geste réalisé par Loréa et Émilie, Enzo l'étendant d'ailleurs aux deux mains. En 67, l'intervention d'Adriana situe à nouveau les échanges dans la catégorie des transactions iconiques et textuelles en interrogeant une incertitude de l'image (le personnage adulte féminin étant partiellement dessiné). Cet extrait illustre les mouvements discursifs de changement de catégorie de transaction ou les chevauchements qui caractérisent les enchaînements d'interventions langagières.

L'extrait suivant provient d'une séance de fin d'année (ALA-S2, Annexe IV). Il montre une diversification des types de transactions ainsi que la variation des opérations cognitives dont ils rendent compte au sein d'une même catégorie :

- | | |
|---|---|
| 31. M :-- (...) <i>(dp3, voix normale)</i> <u>et le lit se met en route</u> | |
| 32. THI :-- (<i>il sourit</i>) | |
| 33. ENZO :-- oh ! i' sort de la maison ! | |
| 34. M :-- (<i>dp4</i>) <u>il se pose à l'orée du bois / (ton dynamique) on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat !</u> | |
| 35. ENZO :-- miaou ! | |
| 36. IND :-- (<i>en souriant amplement</i>) moi / moi j'ai peur de / de là où i'y a des monstres | |
| 37. ENZO :-- il est content / quand i' fait miaou ! / il est content | |
| 38. M :-- (<i>dp5G</i>) <u>Zélie chante (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala</u> | |
| 39. ENZO :-- (<i>en chantant</i>) //dans les bois / p= trala lalalalala | |
| 40. THI :-- (<i>il sourit</i>) | |
| 41. M :-- (<i>voix parlée</i>) <u>y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa gauche)</u> | |
| 42. ENZO :-- (<i>il oriente son index successivement dans les directions indiquées par la maîtresse</i>) | } |
| 43. IND :-- une sorcière | |
| 44. ENZO :-- ha ha ha / ha ha ha ha ha! (<i>sur le ton de « quelqu'un va attaquer », positionnant sa main index et pouce levés, comme Spiderman lorsqu'il s'apprête à faire sortir du fil de son poignet</i>) | |

Cet extrait montre l'hétérogénéité des modalités d'interventions à propos d'un même énoncé. Les manifestations de transactions critiques, paraverbales en 32 et 40 que

réalise Thibault témoignent de son intérêt pour les passages de l'album lus par l'enseignante (31 et 38) et celle, mixte d'Indiya (36) signale, à l'approche du passage où le premier « affreux » va apparaître, par l'ampleur de son sourire le plaisir qu'elle a, dans ce contexte, à avoir peur des monstres. Les transactions iconiques et textuelles peuvent consister comme nous l'avons constaté dans l'extrait précédent, en une reprise en écho partielle du texte oralisé (35. ENZO) ou une reprise simultanée du texte oralisé par l'enseignant (38) telle que celle d'Enzo (39) qui s'interrompt brièvement (« p= tralala lalalala ») lorsqu'il se rend compte qu'il ne chante pas la version du personnage de Zélie. Mais ces transactions reformulent le texte en commentant l'image (33. ENZO), évoquent l'état émotionnel d'un personnage (37. ENZO) ou désignent avec pertinence un personnage qui apparaît sur l'image (43. IND). Ces interventions attestent d'un travail cognitif de reformulation, de gestion conjointe du texte et de l'image (lorsqu'Enzo dit « il est content quand i'fait miaou », il signale qu'il ne considère plus - comme c'était le cas en S1- que les joues rouges du chat indiquent qu'il pleure). On observe que deux exemples de transaction expressive et créative clôturent cet extrait : l'une, strictement gestuelle (42.ENZO), reprise en écho d'un geste de l'enseignante et l'autre (44. ENZO), proposant des exclamations évoquant le suspense et semblant suggérer gestuellement l'intervention d'un super héros³⁵⁰.

Si la forme linguistique de l'énoncé (un extrait de texte oralisé) est la même pour tous, l'activité langagière qu'il suscite est, elle, très diversifiée au sein d'un groupe d'élèves. Le sens d'un même énoncé se déploie à travers ce que les élèves d'un même groupe convoquent, à travers les mondes dans lesquels ils situent leur intervention (le monde du récit fictionnel, le monde du réel, d'autres références culturelles, le monde scolaire, ...), contribuant ainsi à un « épaissement »³⁵¹ du sens.

La diversification des transactions lors des phases de lecture oralisée de l'album *ALA* est peut-être liée à l'avancée en âge des enfants ainsi qu'à la spécificité de l'histoire

³⁵⁰ Cette intervention est passée complètement inaperçue pendant la séance de classe, alors qu'il aurait été intéressant qu'elle soit discutée lors des échanges langagiers, rendant collective l'expérience d'une forme d'intertextualité.

³⁵¹ Nous reprenons ce terme en contraste avec celui de « fuite de sens » défini par Gruning B.-N et Gruning R. (1985). *La fuite du sens : la construction du sens dans l'interlocution*. Paris : Hatier.

qui, en plus de susciter des émotions plus extrêmes que les deux autres albums (qui sont aussi plus distanciables), en raison de la présence de personnages effrayants, rappelle peut-être davantage l'univers des fictions que connaissent certains enfants (vraisemblablement plus sous forme audiovisuelle que sous forme de livre comme l'indiquent les interventions gestuelles et onomatopéiques). Néanmoins, on observe l'apparition de nouveaux modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums partagés par les élèves de ce groupe de TPP, marquant ainsi les fondements d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums. Nous n'avons bien sûr accès à toute l'activité langagière d'aucun élève, et certains donnent peu à voir ou à entendre de cette activité (comme Thibault), il faut donc rester prudent face à l'effet que peut produire un élève (comme Enzo) qui ne garantit pas l'appropriation de ces modes d'agir-parler-penser par chaque élève et compléter cette appréciation collective par celle de l'activité individuelle du rappel de récit, objet de l'hypothèse 3.

Les variations de modes d'agir-parler-penser pendant cette phase de lecture oralisée peuvent être liées au travail proposé, à l'expérience partagée pendant certains épisodes d'échanges langagiers de la phase de discussion. Nous proposons donc d'en analyser quelques extraits.

2.1.2.2 Phase de discussion

Pour bâtir l'analyse de cette phase de discussion, nous n'avons pas élaboré un document de travail répertoriant, comme pour la phase de LO, les modalités et natures des IL d'élèves dont le nombre par séance peut dépasser les cinq cents. Nous avons plutôt fait les choix de relever dans les phases de discussion de S2 et S3 du groupe des TPP des passages dont l'analyse renseigne sur le travail cognitivo-langagier engagé dans les trois domaines dans lesquels se déploient, comme nous l'avons annoncé en méthodologie en nous appuyant sur les apports théoriques précisés en première partie, des modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire et la découverte du fonctionnement de l'écrit.

2.1.2.2.1 Les usages de l'album

• Les contours de l'album

Il semble que pour certains élèves TPP, les contours de ce qu'est un album ne soient pas précisément définis. En effet, lorsque l'enseignant engage la discussion sur le contenu de l'album, il est possible que pour certains élèves, le propos porte sur les livres en général, comme nous allons le montrer avec deux exemples, extraits de BNPOB-S2 :

168. M :-- alors / Indya / quand j'ai fini de lire l'histoire / tout à l'heure / tu m'as dit / encore ! / tu= qu'est-ce que tu aimes bien toi / dans ce livre ? (*montrant le livre fermé, couverture face aux élèves*)
(...)
171. IND :-- pas celui-là / ç'ui de Tchoupi ! (*en souriant*)
172. M :-- alors / est-ce qu'il y a Tchoupi dans ce livre ?
173. IND :-- oui (*en souriant*)
174. M :-- i' y a Tchoupi ou i' y a POB ?
175. ENZO :-- i' y a POB
176. M :-- i' y a Tchoupi dans ce livre ? (*montrant le livre fermé*)
177. IND :-- oui (*assez retenu*)
178. M :-- lui / i' s'appelle comment ? (*pointant sur l'illustration de la couverture le personnage de POB*)
179. ENZO :-- POB (*haussant les épaules avec bienveillance*)
180. IND :-- (*en souriant*) POB
181. M :-- et tu aimes bien POB / ou tu préfères Tchoupi ?
182. IND :-- Tchoupi
(...)
190. M :-- (...) alors / quand même / tu m'as demandé / encore cette histoire ! / tu la voulais encore ! / tu la veux bien cette histoire ?
(...)
193. IND :-- (*elle fait non de la tête, en souriant*)
194. M :-- qu'est-ce que tu n'aimes pas dans cette histoire ? (*montrant le livre fermé*)
195. IND :-- XXX une histoire de Mickey (*en souriant*)
(...)
198. M :-- tu voulais une histoire de Mickey ?
199. IND :-- oui (*en souriant*)

La deuxième séance (S2) est l'occasion d'inviter les élèves à s'exprimer sur ce qui leur a plu ou déplu, de donner à chacun la possibilité de verbaliser des transactions critiques (opinion) à propos de l'album. La lecture oralisée s'étant achevée sur une intervention vraisemblablement enthousiaste d'Indiya³⁵², c'est cette élève que l'enseignante interpelle en premier (168.M). Mais la suite qu'Indiya donne à ce sujet

³⁵² 74.IND :-- encore ! (*souriant et tendant la main vers l'album*)

en citant un autre personnage de fiction familial des enfants (Tchoupi, en 171) amène l'enseignante (en 172, 174 et 176) à resituer sa question à propos de l'album dont il est question. En 173, lorsqu'Indiya répond en souriant par l'affirmative à la question « est-ce qu'il y a Tchoupi dans ce livre ? », on peut se demander s'il s'agit d'un jeu ou d'un défi. Or, même après qu'Enzo a exprimé son désaccord (en 175), elle maintient son affirmation, avec retenue (177.IND). En 180, elle nomme pertinemment, à la suite d'Enzo (179) le personnage principal que l'enseignante pointe sur la couverture de l'album en 178, mais elle confirme sa préférence pour Tchoupi en 182 puis pour Mickey en 199. Il semblerait que lorsqu'elle s'est exclamé « encore ! » en 74, tout en tendant la main vers l'album, elle ait envisagé que l'enseignante pourrait lire un autre livre et lorsqu'elle répond par l'affirmative à la question « est-ce qu'il y a Tchoupi dans ce livre ? », on peut se demander ce qu'Indiya entend par « ce livre » : cela pourrait signifier pour elle que l'enseignante réfère à « tout livre³⁵³ ». Or, pour s'inscrire dans l'activité du groupe de lecteurs telle qu'elle est ici envisagée, il est indispensable de comprendre que les échanges langagiers à venir vont porter sur l'album qui vient d'être lu. On peut néanmoins noter que ces références manifestent une mise en lien avec d'autres expériences de fiction.

L'enseignante poursuit alors (en 200), précisant verbalement un éventail des possibilités, tout en ne présentant visuellement que la couverture de l'album.

³⁵³ On trouve un malentendu similaire dans la classe A, avec Yasmina (groupe de TGP), en *POB-S1* lorsque plusieurs élèves évoquent d'autres titres de la série de *POB*, et que Yasmina cite certes un autre titre de livre, mais pas un dans lequel figure *POB* (48.YAS).

200. M :-- (...) oui / mais dans cette histoire / est-ce que tu aimes bien / quand / heu / Maman amène doudou ? / ou quand Papa raconte l'histoire ? / ou quand Maman amène le verre d'eau / ou quand Papa se fâche ? / ou quand POB fait dodo ? (*tête inclinée posée sur une main plane*) / qu'est-ce que tu aimes bien dans cette histoire ?
201. IND :-- (*souriant et orientant son index vers la couverture de l'album*) ici / quand i dort pas
202. M :-- t'aimes bien quand i dort pas ?
203. IND :-- (*en souriant*) oui !
- (...)
206. M :-- attends / je demande à Éléa / et après / je t'écoute // Thibault / tu réfléchis à c'que tu veux me dire après sur cette histoire ? (*montrant le livre fermé*) / qu'est-ce que tu voulais dire / Éléa ?
- (...)
209. ÉLÉA :-- moi j'aime quand le ch= / moi / j'aime bien la page / où
- (...)
211. ÉLÉA :-- hé bé où le chat i dort !
212. M :-- (...) elle aime bien / Éléa / la page où le chat / dort ! / tu aimes bien la page où il dort / sur la chaise ? (*montrant la dp1*) // tu as vu Thibault ?
213. ADR :-- oh le chat / chaise !
214. M :-- ou la page où il dort / sur le lit ? (*montrant la dp7*)

Indiya intervient alors à propos de l'album (201), mais seule la couverture de l'album étant présentement à sa portée, il est possible que sa recherche ait été limitée à ce seul support visuel. En poursuivant, en 206, la question auprès d'une autre élève – Eléa (209, 211), le groupe expérimente une manière de manifester sa préférence en référant à un passage de l'album, en utilisant un terme spécifique (« page ») et manifestant sa référence pour un personnage secondaire (« le chat »). L'enseignante signale alors (212, 214) les deux passages au cours desquels ce personnage « dort », semblant ce faisant permettre à Adriana (213) de découvrir un aspect d'une scène de l'album, invitant Éléa à préciser quel épisode suscite particulièrement son intérêt – ce qu'elle fait en 215) :

Ces deux extraits montrent que l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums implique que soient expérimentés par le groupe d'élèves les contours de cet objet culturel, ce que le terme de livre (ici employé par l'enseignante pour désigner l'album) recouvre et le lexique désignant ses composants (par exemple, le terme de « page »).

• L'usage canonique de l'album

Lorsqu'un groupe de jeunes lecteurs expérimente l'usage « canonique » de l'album, il s'approprie le fait qu'à chaque page (ou ici, double-page) correspond un épisode de l'histoire dont certains éléments indispensables sont fournis par le texte et les illustrations (ou images). Associées à ces éléments, les interventions langagières réalisant l'opinion et l'imagination contribuent à la construction collective de

significations. C'est ce qu'expérimentent les élèves de ce groupe de TPP, au cours de la deuxième séance de l'année (AR-S2) :

- | | | | |
|------|-------|----|--|
| 112. | M | :- | et tout à l'heure quand j'ai lu cette page (<i>feuilletant l'album à rebours</i>) |
| 113. | LOR | :- | (<i>voyant l'image de la dp5</i>) dans / là / i' t'availle son= / (<i>la maîtresse atteint la dp1</i>) ah ! / là / i' met du bazar (<i>pointant l'image</i>) |
| 114. | M | :- | et là / i's ont mis le bazar! |
| 115. | ENZO | :- | hé hé ! (<i>rires</i>) / c'est pas bien ! (<i>illustrant la négation avec son index</i>) |
| 116. | M | :- | c'est pas bien / hein ! |
| 117. | LOR | :- | c'est pas bien / non ! |
| 118. | ENZO | :- | c'est XXX pas bien / toi ! |
| | (...) | | |
| 121. | M | :- | qu'est-ce qu'i' vont faire / après avoir mis le bazar / alors ? |
| 122. | LOR | :- | alors i'vont ranger tout ça / tout ça |
| 123. | M | :- | après i' faudra ranger / Maman va sûrement demander de ranger |

Alors que l'enseignante cherche (en 112), en feuilletant l'album à revenir sur un passage de l'histoire et en utilisant le terme de « page », Loréa (113) procède à un commentaire des actions des personnages, synchronisé avec le défilement des pages.

Son intervention est syntaxiquement approximative, car les images passent rapidement (« i' t'availle son= » réfère probablement au départ du papa qui part au travail) et « i'met du bazar » indique qu'elle considère que seul Lou est responsable du désordre, ou qu'en privilégiant la synchronisation, son énoncé élide la marque du pluriel que l'enseignante rappelle en 114. L'action principale de la double-page étant rappelée, le lecteur peut donner son avis – ce que fait Enzo (115), mêlant la manifestation de son amusement à la verbalisation de son point de vue, renforcé par l'approbation de l'enseignante (116) et de Lorea (117) qu'Enzo reformule sous la forme d'une adresse directe au personnage de Lou (en 118). Cette situation semblant préoccuper les jeunes lecteurs, le groupe peut s'employer à imaginer comment « rétablir l'ordre » en prêtant une intervention plausible aux personnages présents sur l'image (Lou et son amie), comme le fait Lorea (122) mais aussi en évoquant l'intervention d'un autre personnage de l'histoire - la maman (123.M).

L'usage canonique de l'album consiste à faire correspondre à chaque double-page un énoncé suffisamment congruent avec les éléments fournis par le texte et l'image mais aussi à s'autoriser à combler les *blancs* de l'histoire.

- « Les droits du texte »

L'importance de cette congruence est aussi explicitée en invitant les élèves à prendre conscience de l'écart entre leur énoncé et **le contenu du texte**, le choix de l'auteur, comme l'illustre la suite de cette séance (PNPOB-S2) :

204. M :-- (...) tout à l'heure / tu disais euh / **Enzo** / que le Papa = l'enfant i'disait / à tout à l'heure / il a pas dit / à tout à l'heure / il a dit / au revoir Papa !
205. **ENZO** :-- moi dis / tout à l'heure (*faisant un geste d'au revoir*)
206. M :-- ça ressemble !
207. ROM :-- é dit au r'voir (*faisant un geste d'au revoir*)
208. M :-- voilà / au revoir ! (...)

Au cours de la lecture oralisée, alors que l'enseignante lit la dp4, Enzo complète ou modifie³⁵⁴ la formule d'au revoir que Lou adresse à son papa. Lorsque cet épisode est réévoqué au cours de la phase de discussion, Enzo réaffirme la proposition dont il est l'auteur (en 205), la congruence pertinente en est validée par l'enseignante (206) mais Romuald rappelle le propos original du personnage de Lou en 207.

- **L'appréhension conjointe du texte et de l'image**

L'appropriation des usages de l'album est aussi marquée par des échanges portant sur **l'appréhension conjointe du texte et de l'image**, comme dans la suite de l'extrait précédent :

³⁵⁴ 33. ENZO :-- à tout à l'heure / Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)

208. M :-- (...) (dp5) oh ! (sur le ton de la réaction à événement marquant)
209. ROM :-- (se lève pour observer l'image de près) i' a un / i'a un bobo / bobo
210. ENZO :-- pa / pa' terre !
211. M :-- i' y a un problème / est-ce qu'il a mal ?
212. ROM :-- oui
213. M :-- est-ce qu'il a un bobo là ?
214. ROM :-- oui
215. M :-- comment tu sais qu'il a un bobo ?
216. ROM :-- XXX bobo / pa'terre ! (mimant une chute)
217. M :-- i's'est mis par terre / mais pourquoi i's'est mis par terre ? / qu'est-ce qu'il fait / là / Indiya ?
218. ÉMI :-- il est tombé
219. ENZO :-- pa'ce les X l'est pa'ti comme ça ! (faisant mine de glisser de sa chaise)
220. M :-- qu'est-ce qu'i' fait par terre ? / i'fait un / caprice !
221. ÉMI :-- un caprice (en murmurant)
222. ENZO :-- (il mime l'enfant qui tape des pieds)
223. M :-- i' dit#
224. ÉMI, ENZO :-- encore / encore / encore !
225. ROM :-- (il mime l'enfant qui tape des pieds)
226. M :-- il ne veut pas partir
227. THI :-- i'veut pas
228. LOR :-- et c'est pas bien !
229. M :-- non / c'est pas une bonne idée / hein / d'faire un caprice! (passant à la dp6)

À l'occasion d'un retour sur la dp5, l'exclamation de l'enseignante (208) signale un événement marquant. Romuald (209) s'approche alors de l'image pour saisir la cause de cette exclamation, identifiant dans l'expression du visage et dans la posture de Lou une situation de blessure « i'a un bobo ». Enzo commente cette éventualité (210) en nommant l'endroit incongru où se trouve Lou : « pa'terre ». Alors que Romuald est invité (211, 213, 215) à justifier cette éventualité, il associe sa perception de la scène à celle d'Enzo en mimant une chute et en semblant verbaliser un lien de cause à effet : Lou a mal parce qu'il est tombé par terre. L'interpellation d'Indiya en 217 et l'intervention d'autres élèves (218.ÉMI, 219.ENZO) ne parvenant pas rappeler ce qu'apporte le texte à la compréhension de l'image, l'enseignante (220) nomme le motif de cette situation «qu'est-ce qu'i fait par terre ? / i'fait un caprice » s'appêtant à recourir au texte de l'album (en 223). Mais ce sont Emilie et Enzo qui, en chœur (224), rappellent le propos du personnage que Romuald renforce par une intervention gestuelle congruente (225), écartant alors l'éventualité de la blessure. En 226, l'enseignant donne suite à son propre énoncé (220) en fournissant une reformulation de l'état émotionnel du personnage que Thibaut reprend en écho (227),

comme l'avait fait Emilie (221) pour la formulation précédente. Cet extrait s'achève par un avis de Lorea sur l'attitude de Lou, chacun des membres du groupe semble avoir ici œuvré (gestuellement, verbalement, en reprenant des éléments du texte ou du discours de l'enseignante, en exprimant son opinion) pour dissiper la polysémie de l'image, permettant à chacun d'écarter l'éventualité de la blessure et de s'accorder sur la survenue d'un caprice. Ainsi apprend-on à revenir sur une première interprétation

• **Situer les événements les uns par rapport aux autres**

Ces échanges langagiers sur l'appréhension conjointe du texte et de l'image sont d'autant plus importants dans le cadre de notre corpus que les élèves ont ensuite pour seul repère la succession des images lorsqu'ils sont en situation de rappel de récit. Ce qui est au travail lors des phases de discussion consiste à identifier les événements de l'histoire, mais aussi à **les situer les uns par rapport aux autres** en s'exerçant à l'emploi de marqueurs temporels, mais aussi des liens de causalité. À l'occasion de l'évocation de deux états émotionnels contrastés, un élève de ce groupe de TPP est amené à évoquer leurs places respectives dans le temps du récit (BNPOB - S3) :

- | |
|---|
| <p>239. ENZO :-- je veux dire / avant / avant / il est fâché / là / il a des / des (<i>dessinant des rides de contrariété sur son front</i>)
 240. M :-- rides !
 241. ENZO :-- rides
 242. M :-- des rides (<i>portant son index à son front</i>) / là / quand il est fâché // là (<i>posant la main à plat sur la dp3Ouv.</i>) / il a pas de ride et i' fait pas les gros yeux non / et il a pas les mains sur la taille / non ! (<i>posant l'une de ses mains, poing fermé, sur sa hanche</i>)</p> |
|---|

Alors que la discussion porte sur la dp3Ouv, Enzo (239) évoque un événement ultérieur en employant le marqueur temporel « avant » - soit parce que l'épisode a été lu avant cette discussion, soit par confusion, entre les deux marqueurs de temps comme c'est souvent le cas pour les enfants de cet âge³⁵⁵. On constate que dans cet extrait, malgré l'effort de précision temporelle d'Enzo, l'enseignante reprend le

³⁵⁵ Lorsque Canut *et al.* (2018) précisent les critères de choix de livres adaptés au langage de l'enfant, elles recommandent d' « [é]viter [...] l'emploi de *maintenant, aujourd'hui, ce matin* qui ne s'inscrivent pas dans un temps défini » (p.66).

contraste entre les deux états émotionnels (242) et complète la désignation lexicale d'un indice iconique (239), sans référer au registre temporel. Nous verrons si en S4 ou si dans d'autres groupes, ce registre est davantage collectivement travaillé.

• La spécificité du support

Nous proposons de clore cette partie consacrée à l'usage de l'album avec l'analyse d'un extrait de discussion mettant en scène le recours à la **spécificité de support** que présente le deuxième album (*BNPOB* - S3) avec le volet-porte:

281. M :-- (...) (*dp5F*) / mais POB= / mais ! / de quoi il a besoin encore ? (*poing serré sur une hanche*)
282. ENZO :-- mais / regarde ! (*il entrouvre rapidement le volet porte montrant brièvement la dp5Ouv*)
283. ÉLÉA :-- de l'eau !
284. ROM :-- è' méchant / è' méchant Maman !
285. ENZO :-- (*en souriant il dessine avec son index des rides de contrariété dur son front*)
286. ÉMI :-- à boire / il a besoin d'à boire

Pour identifier le motif de l'appel de POB (281), Enzo (282), dans son discours, utilise un procédé explicité en début de séance³⁵⁶, en interpellant à la deuxième personne de l'impératif « regarde », chacun pouvant ainsi se sentir concerné. Entrouvrant le volet-porte et donnant ainsi à voir ce qu'apporte le personnage du parent, dessiné derrière le volet-porte, il permet à Éléa (283) d'expérimenter ce procédé et de trouver une réponse plausible (le contenu du verre est transparent), tout comme à Émilie qui, elle, formule une réponse composant avec la forme de la question posée par l'enseignante (« de quoi il a besoin encore ? ») et du texte original (« Mais POB a vraiment trop soif, il réclame : À boire ! »). L'intervention de Romuald signale qu'il ne semble pas conduire l'observation de l'illustration située derrière le volet-porte dans la perspective de répondre à la question posée en 281, mais en relève ce qui fait sens pour lui : les marques iconiques de l'état émotionnel (la colère) du personnage (284). Enzo (285) reprend avec plaisir l'intervention de son camarade en l'illustrant gestuellement. Cet extrait montre la mise en œuvre collective d'un procédé d'usage de l'album (regarder rapidement derrière le volet-porte) que les élèves seront amenés

³⁵⁶ Cf 171. M : (...) si on se souvient plus ç'qui veut / on regarde là (*elle soulève rapidement le volet-porte et le referme aussitôt*) / alors on dit / le Petit Ours Brun n'a pas son lutin !

mettre en œuvre seuls pour raconter, lors de l'étape du rappel de récit. Il montre néanmoins que si l'attention des élèves est effectivement mobilisée sur cette mise en œuvre – ce qui est déjà un mode d'agir remarquable pour ces jeunes élèves, au printemps de leur première année scolaire, l'activité de chacun est différente dans sa modalité (gestuelle ou verbale) ainsi que dans la source de signe mettant en langage : pour Émilie et Éléa, c'est la question posée par l'enseignante associée à l'information fournie par l'illustration alors que pour Romuald et pour Enzo qui donne suite à son énoncé, ce semble être un élément marquant de l'illustration. Les deux aspects sont importants à considérer lors du rappel de récit (l'objet qu'apporte le parent et l'état émotionnel dudit parent) mais hiérarchiser les données de l'illustration en fonction de ce qui est mis en discussion relève d'une activité cognitive qui consiste à opérer des choix, ce qui montre aussi, par contraste, la mobilité de l'attention de ces jeunes élèves (Enzo a soulevé le volet porte pour trouver le motif d'appel mais s'en éloigne partiellement en intervenant finalement en écho à l'énoncé de Romuald).

Après avoir, dans cette première partie consacrée à l'analyse qualitative de la phase de discussion, étudié des extraits traitant des usages de l'album, nous poursuivons en abordant des extraits mettant au cœur des échanges langagiers la mise en discussion d'éléments de compréhension de l'album.

2.1.2.2.2 La compréhension de l'histoire

• Les difficultés linguistiques

Nous proposons d'aborder cette question par l'**entrée linguistique** (d'ordre lexical ou syntaxique) qui peut représenter une difficulté en raison du **caractère polysémique et familier de mots** choisis par l'auteur. Nous trouvons un exemple d'échanges langagiers à ce propos dans *BNPOB – S3* :

La dernière phrase de l'album donne la parole aux parents de POB dont le propos tendrement humoristique constitue une forme de chute à cette histoire. À l'occasion de notre mémoire de Master (2012), nous avons constaté lors des rappels de récit d'élèves que certains d'entre eux avaient compris « mignon » au sens d'agréable à

regarder³⁵⁷ ou que le compliment formulé par les personnages des parents n'était pas nécessairement circonstancié par la proposition « quand il dort³⁵⁸ »... Nous retrouvons des échanges à propos de ces deux aspects :

360. M :-- qu'est-ce qu'ils disent [les parents de POB]?
361. ÉMI :-- qu'il est mignon
362. ENZO :-- mignon (*en souriant*)
363. ÉLÉA :-- qu'il est mignon quand il dort (*en souriant*)
364. M :-- qu'il est mignon / quand il do:rt !
- (...)
367. M :-- et qu'est-ce que ça veut dire / mignon ?
368. ENZO :-- on doit / on doit / êt' mignon !
369. M :-- qu'est-ce que c'est quand on doit être mignon ?
370. ENZO :-- on DORT !
371. ÉLÉA :-- on est gentil
372. ÉMI :-- on est sage
373. M :-- gentil ! / on peut être mignon / même sans dormir ! / tu vois là / Romuald / il est mignon ! / i'fait pas le fofou / il ne tape pas
374. ENZO :-- et moi je tape pas là ! (*souriant et mettant les « mains en l'air »*)
375. M :-- voilà / il est mignon / il est sage / il est gentil / il est très gentil quand i' dort ! (*en pointant son visage endormi sur l'illustration*)
376. ENZO :-- si / si i' tape de les pieds / c'est pas sage !
377. M :-- heu / quand il est réveillé (dp2) (...) il est pas toujours très gentil ! / hein !
378. ENZO :-- non !
379. M :-- i' réclame des bisous / il réclame son doudou / il réclame à boire (*en faisant correspondre l'énumération avec les quantités de doigts « un », « deux » puis « trois »*) mais quand il dort / il est mignon / il est mignon / quand il dort ! (*ton attendri et posant sa main droite sur son cœur*)
- (...)
384. M :-- et un qui n'est pas très mignon / c'est lui ! / regardez lui / comme il n'est pas très mignon (*en pointant le chat sur l'illustration dp6Ouv.*)
385. ENZO :-- ah ! / i'dort pas !
386. M :-- (...) il ne dort pas / ET (*index en position de mise en garde*) il fait des bêtises !
387. ROM :-- i'fait des bêtises

En restituant l'énoncé des parents, Émilie (361) emploie l'adjectif adéquat (« mignon »), repris par Enzo (362) mais élude la précision circonstancielle (« quand il dort ») rappelée par Éléa en 363 et confirmée en 364 par l'enseignante qui cite *texto* les propos de parents. Elle entreprend alors d'interroger les élèves sur la signification qu'ils attribuent à cet adjectif. Émilie (371) et Éléa (372) proposent des synonymes adaptés (gentil, sage), alors qu'Enzo (368) réfère à un mode de conduite qui

³⁵⁷ Cas de Céleste, p.82, dont le rappel de récit s'achève ainsi : « et quand son papa et sa maman arrivent // i'dit / oh ! / comme il est beau quand il dort ! »

³⁵⁸ Cas d'Edgar, p.86 dont le rappel de récit s'achève ainsi : « et les parents viennent le voir / i'di' / qu'est-ce qu'il est mignon ! »

ressemble à une recommandation d'adulte que l'enseignante lui demande de circonscire (369).

Il propose alors une signification contextualisée par rapport à l'album et associe « être mignon » à « dormir » (370). Pour contrer cette restriction, le discours de l'enseignante propose des recours au monde réel en prenant l'exemple de Romuald (373) - qu'Enzo (374) reprend à son compte, puis qu'elle resitue dans le monde de la fiction (375) ce qui semble amener Enzo (376) à réévoquer une condition du contraire de ce que c'est que d'être mignon (proposée par l'enseignante en 374, « si i'tape de les pieds »), et à reprendre ce faisant l'un des synonymes apportés par ses pairs (« c'est pas sage »). Lorsque l'enseignante étend l'illustration du terme « mignon » dans le monde de la fiction en se référant par contraste au personnage du chat (383), l'énoncé d'Enzo (384) semble apporter la même conclusion qu'en 370 : le chat n'est pas mignon parce qu'il ne dort pas ! L'enseignante (385) signale alors que ne pas dormir n'est un motif répréhensible que s'il est associé à la réalisation de bêtises, en insistant gestuellement et intonativement : « il ne dort pas / ET il fait des bêtises ».

L'explication est réaffirmée en écho par Romuald (386) sans que l'on puisse établir quelle signification Enzo a construite du terme de mignon, malgré sa participation au travail collectif de précision, de synonymie, d'exemplification, de contraste (« si i'tape des pieds, c'est pas sage »), réalisé au sein de ce groupe.

Après avoir analysé ces échanges langagiers à propos d'un terme familier mais polysémique et associé à une circonstance, nous nous intéressons à deux autres cas : celui d'un **mot rare**, puis celui de la traduction d'une **onomatopée animale**. Ces deux épisodes surviennent à l'occasion de la lecture du troisième album (ALA-S3) :

241. M :-- (...) et là (dp4) / elle arrive à l'ORÉE / du bois (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)
242. ENZO :-- oh ! (portant ses mains à sa bouche comme si quelque chose de grave allait arriver)
243. IND :-- (elle regarde Enzo, porte ses mains à sa bouche en souriant, comme si quelque chose de grave allait arriver)
244. M :-- l'ORÉE du bois / vous savez c'que c'est ?
245. ÉMI :-- (elle fait non de la tête)
246. ENZO :-- oui / c'est / c'est où / i' a / i'a des loups !
247. M :-- le bois / c'est où / il pourrait i' avoir des loups / mais i'y a aussi beaucoup d'arbres / et l'orée du bois / c'est#
- (...)
266. M :-- [le lit] il se pose à l'ORÉE du bois (pointant les caractères écrits) / alors / l'ORÉE du bois (orientant son index vers les élèves) / l'orée du bois / l'orée / c'est le DÉBUT du bois / tu vois / là / c'est l'orée du bois (pointant les pieds des premiers arbres sur l'image) / mais là (tournant la page) / regarde !
- (...)
268. M :-- (...) ici (dp5) / ce n'est pas l'orée du bois / là / on est en plein milieu du bois (répétant un geste circulaire autour des nombreux arbres)

En 241, l'enseignante signale verbalement (par une accentuation) et visuellement (en suivant du doigt les caractères écrits) le mot « orée », qu'Enzo (242) et Indiya (à sa suite, en 243) associent au caractère effrayant de l'épisode qu'annoncent l'image et leur connaissance de la suite de l'histoire. Lorsque les échanges s'ouvrent sur la signification que les élèves attribuent à ce terme, Émilie (245) manifeste gestuellement qu'elle n'a pas de réponse alors qu'Enzo (246) expose une définition et ancre sa réponse dans ce qu'il connaît de la formule « orée du bois » : le complément du nom orée, « le bois ». Son discours indique alors ce qu'il associe au « bois », en lien avec l'univers de l'album : « c'est où / i'y a des loups ! ». L'enseignante valide par sa reprise (247) tout en modalisant avec un conditionnel « i'pourrait y avoir des loups » et en réduisant la portée « mais ») : elle associe la description du lieu « bois » à une autre caractéristique qui constituera un support pour expliquer « l'orée du bois » : la densité des arbres.

Le terme de loup, *mot attracteur*, met plusieurs élèves sur la voie de projections imaginaires, de témoignage d'appréhension ou de comparaisons d'expériences (énoncés 248-259, 261-265) et il n'est alors pas simple de revenir à la préoccupation linguistique qu'est la signification du mot « orée », mais l'enseignante persévère (260, 266) et propose une définition en s'appuyant sur le contraste fourni par les images (densité des arbres entre dp4 et dp5) et l'apposition accentuée « l'orée, c'est le DÉBUT du bois ». C'est à l'occasion du rappel de récit que nous pourrions voir dans quelle mesure ce mot nouveau est employé – même si ce terme, représentant

indéniablement une difficulté lexicale, n'est pas déterminant dans la compréhension l'histoire.

À la suite de cet épisode, explicitement impliqué dans l'élucidation de la signification d'un mot rare, se pose pour la première fois, la question de la raison ou de la signification de l'énoncé du chat (271.Enzo) sous forme d'onomatopée :

- | | |
|------|---|
| 270. | M :-- là (dp4) / c'est l'orée / du bois / c'est le début du bois / <u>on y va Sufi / dit Zélie !</u>
/ miaou ! |
| 271. | ENZO :-- pourquoi i' dit / miaou ? |
| 272. | M :-- pourquoi i' dit / miaou ? / qu'est-ce qu'i' veut dire quand i' dit miaou ? |
| 273. | ÉLÉA :-- d'accord |
| 274. | M :-- on pense qu'i' veut dire / d'accord / mais le chat / i'sait pas dire d'accord /
i'sait dire / miaou ! / on pense qu'i' veut dire d'accord (elle tourne la page pour revenir à la
dp5) |

Il est possible qu'Enzo s'intéresse à la raison de l'intervention verbale du personnage du chat (« pourquoi i' dit miaou »), mais l'enseignante (272) reformule sa question pour inviter les lecteurs à proposer d'une interprétation de l'onomatopée produite en réponse à l'intervention de Zélie (relue en 270). Éléa (273) fournit la possibilité la plus probable que l'enseignante valide avec précaution en 274, recourant à une modalisation du doute (« on pense qu'i' veut dire d'accord »).

• Les états émotionnels des personnages

La troisième séance (S3), séance d'explicitation, est particulièrement dédiée à la mise en mots de la compréhension de l'histoire, mais le travail de compréhension s'engage également à bien des reprises lors des autres séances. Exprimer son ressenti, comme les élèves sont invités à le faire en (S2), peut donner l'occasion de s'intéresser aux états émotionnels des personnages, comme dans cet extrait d'ALA-S2 :

- | | |
|------|--|
| 168. | ÉMI :-- moi j'ai TROP peur |
| 169. | M :-- (ton attendri) tu as trop peur de la Sorcière ! / alors ! / ici (dp5) / elle fait peur /
mais ici (dp6D) / est-ce que elle te fait peur ? / ou est-ce que c'est elle qui A peur ? |
| 170. | ÉMI :-- (faisant non de la tête) non / hé beh / c'est elle qui a peur |
| 171. | M :-- elle a peur ! / elle a peur de qui ? |
| 172. | ENZO :-- (se levant et pointant le chat sur l'image) et regarde le / et regarde le chat / fait /
RRRR ! (faisant mine de sortir ses griffes) |
| 173. | M :-- assieds-toi ! |
| 174. | ÉMI :-- elle a peur du chat ! (faisant timidement mine d'attaquer avec une patte) |
| 175. | M :-- elle a peur de / du chat / Sufi ! (le pointant sur l'image) / qui l'attaque ! (faisant
mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors) / Sufi qui l'attaque ! |
| 176. | ENZO :-- mais on dirait un peu un lion |
| 177. | M :-- oui / i'resemble à un lion tellement il est / en colère ! (faisant mine d'attaquer
avec une patte, toutes griffes dehors) |

Dans la perspective de dédramatiser le caractère effrayant du personnage de la Sorcière - dont Émilie (168) a « trop » peur, l'enseignante (169) invite à comparer les passages de l'histoire où ce personnage fait peur et le passage où ce même personnage a peur - identifié par Émilie en 170. Lorsque l'étude du passage se poursuit pour identifier le motif de sa peur (M.171), Enzo intervient (172) pour pointer, désigner et mimer le chat, auteur de l'attaque. Émilie formule dans son énoncé l'état émotionnel de la Sorcière (la peur) et son motif (l'attaque du chat), qu'elle accompagne d'une timide illustration gestuelle. L'enseignante reprend la formule d'Émilie et complète en nommant le chat et son action (175), avec l'intention de stabiliser ou renforcer la connaissance du réseau des personnages. À ce propos, Enzo valide en 176 l'interprétation de l'enseignante tout en pointant son insuffisance (« mais ») signalant que la transformation du chat peut amener le lecteur à y reconnaître un fauve - obstacle s'étant révélé en S1³⁵⁹ - l'enseignante approuve et rappelle que la transformation physique du personnage s'explique par son état émotionnel.

• L'ancrage dans l'imaginaire

Il arrive que les questions de compréhension soient soulevées à l'initiative d'un élève, particulièrement à l'occasion du récit d'imagination alors que les personnages imaginaires ne sont pas encore entrés en scène et que survient un événement insolite mettant en scène un personnage « ordinaire » dans un environnement familier. Dans *ALA - S2*, Thibault pose la question de l'envol du lit de Zélie :

³⁵⁹ Lors d'*ALA - S1*, en 170, Enzo s'est exclamé « le tigre / i' fait peur ! », tout en pointant le chat sur l'image.

387. THI :-- pourquoi i's'envole ?
388. M :-- pourquoi i's'envole ? / (*feuilletant l'album pour atteindre la dp3*)
389. ENZO :-- pa'ce que / pa'ce que il a fait un rêve (*haussant les épaules*)
390. M :-- t'entends c'qu'i' dit / Enzo ? / parce que elle a fait / un rêve ! / on pense qu'elle a fait un rêve / elle rêve que son lit s'envole et va dans la forêt où elle va coucher les affreux (*faisant le geste d'aligner rapidement les trois lits*) / comme ça / i'viendront pas l'embêter
391. ENZO :-- (*il acquiesce vivement*)
392. THI :-- (*il sourit*)
393. M :-- tu vois (*dp 2*) elle est dans sa chambre / elle ferme les yeux (*fermant les yeux et ralentissant le débit*) / et là /// elle rê::ve ! / que le lit s'envole (*mimant les mouvements d'un vol de planeur*)
394. ENZO :-- hé béh oui#
395. M :-- et que / il atterrit dans la forêt (*mimant la descente d'un planeur*)
396. THI :-- (*il sourit*)
397. ÉLÉA :-- mais i'reste dans la chambre !
- (...)
402. M :-- on pense qu'en vrai / i'reste dans la chambre
- (...)
404. M :-- pa'ce que / ici à la dernière page (*feuilletant l'album pur atteindre la dp18*) / le lit est dans la chambre ! / est-ce qu'il est vraiment parti par la fenêtre ? / ou est-ce qu'elle a fait un rêve ? / comme le lit / ça s'envole pas / on suppose qu'elle a fait un rêve ! / d'accord Thibault ?
405. THI :-- oui
406. ADR :-- un rêve !

L'enseignante (388) reprend en écho la question de Thibault tout en cherchant la double-page correspondant à cette scène, s'apprêtant à recueillir les divers avis de ses pairs. Mais Enzo (389) fournit immédiatement une explication (« pa'ce que il a fait un rêve ») qui témoigne de son acceptation de la modalisation que l'enseignante avait formulée lorsqu'il avait affirmé lors de la séance précédente (ALA-S2) : « bah / mon lit / il a envolé sur les bois³⁶⁰ ! ». L'enseignante (390) relaie l'explication d'Enzo, s'y associe (« on pense ») et resitue, en accompagnant l'énoncé de gestes illustratifs, la scène de l'album dans un déroulement de rêve de Zélie (« elle est dans sa chambre / elle ferme les yeux / et là / elle rê::ve que le lit s'envole » M.393) . Éléa (397) en introduisant son intervention par « mais » signale qu'elle met à distance ce qui vient d'être dit (« mais i'reste dans la chambre ! »).

L'envol du lit ainsi reconfiguré dans le monde de l'imaginaire, la nouvelle perspective créée par le discours d'Enzo (389) puis étayée et développée par

³⁶⁰ Assertion à laquelle l'enseignante a donné suite avec les questions suivantes :

356. M :-- est-ce que tu as rêvé que ton lit allait dans les bois / ou ton lit il s'est vraiment envolé dans les bois ?

357. ENZO :-- vraiment 'volé dans les bois (*acquiesçant vivement*)

358. M :-- comment il a fait pour arriver dans les bois / ton lit ?

359 :-- mais / mais / mais / mais c'est juste que j'ai fait un rêve et mon lit et mon lit l'a / l'a volé jusqu'à la fenêtre / et après il est venu dans les bois

l'enseignante semble vivement approuvée par Enzo (391, 394) et amuser Thibault (392, 396) qui paraît finalement adhérer à cette explication, en 405. S'il y adhère, c'est parce qu'un travail langagier verbal et paraverbal impliquant plusieurs membres de la communauté – pairs et adulte, contribue à l'élaboration collective de significations autour de la question initiale (« pourquoi i's'envole ? ») : la manifestation d'assentiments, l'adjonction de détails, la hiérarchisation des propositions (397.Éléa), la reprise en écho du mot qui reconfigure la scène (406.ADR) concourent à construire un discours, une représentation qui font consensus au sein du groupe pour considérer que l'histoire relève du rêve, s'ancre dans l'imaginaire.

Après avoir consacré une première partie de l'analyse qualitative de la phase de discussion à l'usage de l'album, puis la suivante à la compréhension de l'album, nous terminons cette étude des modes d'agir-parler-penser ensemble des élèves du groupe de TPP en nous intéressant aux extraits de séance impliquant les savoirs sur l'écrit.

2.1.2.2.3 La découverte du fonctionnement de l'écrit

Nous proposons de distinguer deux domaines renseignant sur les savoirs sur l'écrit pour ces jeunes élèves : « **parler de l'écrit**³⁶¹ » et **parler l'écrit**³⁶².

• Parler de l'écrit

Comme nous l'avons vu ci-avant à l'occasion de l'étude d'un extrait (ALA-S2, p.23), au cours de ces séances de lecture, il arrive assez fréquemment que l'enseignante indique gestuellement que ce qu'elle oralise est le texte écrit de l'album. Nous en trouvons des occurrences dès la première séance de lecture de ce corpus (AR-S1) :

³⁶¹ Brigaudiot (1999) « Parler de l'écrit, c'est commencer à apprendre à écrire »

³⁶² Nous remercions Véronique Boiron qui a suggéré cette formule pour désigner « la production d'énoncés dont la forme relève de la langue écrite ».

47. M :-- Romulad ! / chut / tu te rappelles quel est le titre du livre ? (*en pointant du doigt les caractères écrits du titre*) / Indiya / elle l'a entendu et elle l'a dit / comment i's'appelle ce livre ? / comment tu disais ?

(...)

53. M :-- ils ont mis le bazar ! (*agitant vivement la main droite, comme pour signifier quelque chose de grave, puis en portant la main à sa bouche comme en cas de stupéfaction*) / ils ont mis le bazar / et là / quand j'ai lu (*pointant du doigt les caractères écrits*) le petit garçon / i'dit / quand on a joué tout l'après-midi / fourbi chambouli / ça veut dire / j'ai mis l'bazar

(...)

181. M :-- au revoir / à demain (*suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits*)

En 47, l'enseignante recourt au lexique « technique » de la lecture en employant le terme de « titre du livre » elle indique de surcroît gestuellement que les caractères écrits figurant sur la couverture de l'album constituent une modalité représentant le titre du livre. Mais ce geste n'est pas explicite, ni la présence « écrite » de la réponse attendue. En 53, elle recourt à nouveau au lexique de la lecture (« j'ai lu ») en faisant correspondre gestuellement les caractères écrits et l'oralisation du texte, mais sans davantage expliciter qu'en 47. En 181, le geste se précise indiquant que les caractères sont organisés horizontalement et orientés de gauche à droite. Ces épisodes sont relativement fréquents au cours de chacune des trois séances des trois albums pour les élèves de ce groupe, leur proposant une acculturation sans verbalisation, car à un seul moment, en fin d'année (ALA-S3), une explicitation de ce geste, particulièrement adressée à une élève, est formulée : « 361. M :-- Indya ! / tu as vu / ils s'attaquent tous les deux (*pointant les deux personnages successivement sur l'image*) / c'est pour ça qu'i' y a écrit deux fois / GRRR / RaWW! (*pointant les deux onomatopées successivement*) / i'y' a les deux qui attaquent. ». Une recherche publiée en 2019 (Lassère-Totchilkin : 156) a mis en évidence qu'à l'échelle d'une classe (la classe A du présent corpus), d'une part, les références explicites au matériau écrit étaient inégalement réparties en fonction des groupes de lecture³⁶³ et d'autre part, que c'est à l'occasion de la quatrième séance que le plus grand nombre de ces références explicites était répertorié. Nous verrons ci-après (2.1.4) si cette deuxième tendance se confirme. Quant à la première, nous constatons à nouveau que les élèves de ce groupe TPP sont ceux à qui sont donnés peu d'éléments explicites pour comprendre ce que fait un lecteur expert lorsqu'il lit un album... Il est alors finalement peu

³⁶³ Nous avons répertorié plus de référence explicite au matériau écrit pour PP et GP que pour TPP et TGP.

surprenant de ne repérer dans les interventions des élèves une mobilisation du lexique de la référence au matériau écrit qu'en fin d'année scolaire, quelques tours de paroles après que l'enseignante s'est adressée à Indiya !

380. M :-- (*elle reproduit ce même geste en regardant Enzo, puis passe à la dp17*)
 381. IND :-- mais i'y a pas d'écriture !
 382. M :-- et ici / tu vois / i' y a des écritures pa'ce que tout l'monde dort / ron pschit // ron pschit // ron pschit (*en montrant successivement chacune des onomatopées écrites dp17G*) / ça y est / ils dorment ! (*en pointant rapidement les caractères écrits dp17D*)
 (...)

 384. M :-- (...) là / tu peux dire / ron pschit / zzzzz / ron psch (*en montrant successivement chacune des onomatopées écrites*)
 385. IND :-- (*en souriant*) ron psi::
 386. M :-- (*dp18*) bonne nuit Sufi ! (*le pointant sur l'image*) / bonne nuit Zélie (*la pointant sur l'image*) / dit le chat / et là / c'est marqué qu'ils dorment (*pointant les caractères écrits « ZZZ » puis fermant les yeux et faisant mine de ronfler discrètement*)

Alors que la dp17 de l'album devient visible, Indiya, nominativement interpellée à ce sujet en 361 (M)³⁶⁴, met à l'épreuve cette nouvelle connaissance : c'est l'écriture qui figure sur la page qui détermine ce qui est lu. En 381, elle semble s'étonner qu'il n'y ait « pas d'écriture », il n'y a effectivement pas de texte écrit en script, centré en bas de la page (comme jusqu'alors sur les pages précédentes), ni de caractères d'une taille aussi visible que sur la dp13 (« GRRR / RaWW »). L'écriture des onomatopées est une nouvelle forme marquant une étape dans une « carrière littéraire » (Jones, 1996) d'enfant : elles sont en cursive et placées à proximité des personnages qui les produisent, comme l'indique l'enseignante en (382, 384 et 386). Indiya s'essaie alors à oraliser les caractères écrits en 385.

Il est remarquable dans cet extrait de constater que, quelques instants après que l'enseignante a, pour la première fois au cours des 9 séances de lecture avec le groupe de TPP, verbalisé le terme « écrit » (en 361), Indiya (381) s'est approprié ce terme à bon escient pour interroger une caractéristique d'une double-page de l'album. Ce fait peut amener à penser que plus on retarde l'introduction explicite du lien entre l'écrit et sa lecture, de ce que c'est que lire (« décoder des caractères écrits » – entre autres), plus on retarde la possibilité pour les élèves de le comprendre et de s'en emparer activement, comme le fait ici Indiya.

³⁶⁴ Comme nous l'avons indiqué dans le corps de texte, page précédente.

• Parler l'écrit

La deuxième forme d'observables que nous proposons d'inclure dans les savoirs sur l'écrit est la **capacité à produire des énoncés dont la forme relève de la langue écrite**. Au cours des séances, nous repérons une gradation de l'appropriation de cette forme de langue : des reprises en écho du texte oralisé, des reprises synchronisées avec la lecture de l'enseignante, des reprises différées de texte oralisé et des énoncés inédits dont la forme relève de la langue écrite. Nous proposons l'analyse d'un extrait d'*POB-S2* qui fournit un échantillon diversifié de ces formes d'appropriation :

- | | | |
|-------|---|---|
| 358. | M :-- (<i>dp8, suivant du doigt les caractères écrits de la première ligne</i>) <u>quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas</u> | |
| (...) | | |
| 360. | M :-- qu'est-ce qu'ils disent ? | |
| 361. | ÉMI :-- qu'il est mignon | |
| (...) | | |
| 363. | ÉLÉA :-- qu'il est mignon quand il dort (<i>en souriant</i>) | |
| 364. | M :-- <u>qu'il est mignon / quand il do::rt !</u> | |
| 365. | ÉMI :-- qu'il est mignon / quand il dort ! | } |
| 366. | ENZO :-- qu'i' est mignon quand i' dort (<i>en fermant les yeux et faisant un geste d'étreinte</i>) | |

En 358, à l'occasion de la phase de discussion, l'enseignante interrompt la relecture d'un extrait du texte oralisé (358) et sollicite les élèves pour qu'ils en rappellent sa partie dialoguée (360). L'énoncé d'Émilie semble compléter la proposition principale « ils disent » avec une forme de discours indirect, Éléa le reprend (363) en l'enrichissant de la subordonnée circonstancielle contenue dans la formule de l'album. L'enseignante resitue alors le propos des personnages des parents (364) sous leur forme de discours direct en s'exclamant, repris en synchronie par Émilie (365) puis en écho par Enzo (366) dont l'élision de la consonne du pronom (« il ») contraste avec la forme plus canonique formulée par Émilie et Éléa. Cet extrait montre différentes manières pour ces élèves de s'essayer à la pratique du lecteur d'album.

Nous remarquons que dans ce groupe, les reprises en écho ou synchronisée sélectionnent souvent la partie discours de l'énoncé (composé d'éléments narratifs et discursifs), comme l'illustre un autre extrait de cette même séance :

- | | |
|------|--|
| 118. | M :-- (<i>dp2Ouv.</i>) là / c'est Maman / <u>qui dit / allez ! / dors bien mon chéri !</u> |
| 119. | ENZO :-- dors bien mon chéri ! |

Enzo (119) reprend exclusivement le propos du personnage de Maman Ours, oralisé par l'enseignante, comme Indya (378) dans l'exemple ci-dessous (ALA-S3):

376. M :-- (... *dp16*) / quand tout le monde est en pyjama / elle dit // au lit / les affreux !
(réalisant le même geste impératif que Zélie sur l'image)
377. ÉMI :-- elle dit au lit les affreux
378. IND :-- au lit les affreux

En contraste, dans sa reprise en écho, Émilie (377) commence à s'appropriier les deux composantes de l'énoncé : la partie narrative (récit) et la partie dialoguée (discours).

Nous rappelons que les séances de classe de ces jeunes élèves sont prioritairement et le plus explicitement possible orientées vers la construction collective de la compréhension du récit écrit et illustré (ou de l'iconotexte), ainsi, un énoncé sur l'action d'un personnage ou sur l'état émotionnel d'un autre (POB- S2, 67.ROM : ah ! / le t'it chat a dodo !, 276.IND : la maman / elle se fâche ! ou (AR-S2) 212.ENZO :-- pa'ce que veut pas pa'ti sans 'a maman » !) ont une valeur plus prioritaire que les marques d'utilisation formelle de la langue écrite. Néanmoins, notre étude portant sur un objet culturel écrit, il nous semble incontournable d'y accorder de l'attention. L'activité du rappel de récit étant une situation plus authentique d'utilisation de la forme écrite de la langue apportera des éléments complémentaires à ces premières analyses.

L'étude des aspects distincts des savoirs sur l'écrit (discours sur l'écrit, production d'énoncés de langue écrite) que l'on relève pour chacun des albums, dans les trois séances en groupe de lecture de TPP, sera complétée lors de l'analyse des séances 4 (ci-après, 4.) et plus individuellement à l'occasion de celle de rappels de récit (Hypothèse 3).

2.1.3 Conclusions intermédiaires

L'analyse des données quantitatives constituant le Tableau 16 (ci-avant 2.1.1) permet de constater des changements lors des séances S2 et S3 (par rapport à S1, séance de découverte de l'album), témoignant d'une tendance générale à de nouveaux modes de participation à l'activité de lecture d'albums : les durées des séances sont plus élevées, ainsi que le nombre et la proportion d'interventions langagières d'élèves qui

interviennent de plus en plus verbalement (au détriment de la dimension paraverbale) et dont la LME diminue lors des phases de LO.

Néanmoins, deux indicateurs interrogent cette tendance :

- la proportion d'ILV référant à la lecture à tendance à diminuer, ce qui indique que les élèves se sont appropriés un mode de « parler-penser » ensemble mais qui dans 4 à 22% des cas, ne porte pas sur l'album ;
- la LME augmente systématiquement pendant la phase de discussion de S2, mais indique une valeur légèrement inférieure en *AR-S3* et *BNPOB-S3* qu'en S1. La longueur des énoncés des élèves ne montre donc pas une évolution croissante entre S1 et S3, hormis à l'occasion du dernier album (*ALA*). Ce qui indique que S2 (séance du « personnel ») est peut-être plus favorable à la production d'énoncés « longs » que S3, ou que la possibilité d'une évolution croissante ne se réalise qu'en fin d'année scolaire.

L'analyse des données qualitatives apporte d'autres éléments sur la spécialisation des modes d'agir-parler-penser des élèves :

- lors de la phase de LO, l'activité langagière des élèves semble s'orienter vers l'interprétation des signes fournis par l'objet culturel qu'est l'album ainsi que ceux fournis par les pairs (d'abord dans leur dimension paraverbale puis dans leur dimension verbale), alors qu'en début d'année, la dimension paraverbale de l'activité de l'enseignante était une source d'intervention d'élève aussi importante que la source album.
- lors de cette même phase, l'étude de l'activité langagière des élèves (modalité et nature) de ce groupe indique qu'ils privilégient la modalité paraverbale en S1, relativement écartée en S2 avant de présenter un équilibre entre les trois modalités (verbale, paraverbale et mixte) en S3. Concernant la nature de leurs interventions, on observe une diversification des transactions associée à une diminution des reprises en écho, témoignant de la production d'énoncés inédits et renseignant sur l'ampleur du travail cognitivo-langagier mis en œuvre au sein de la communauté de lecteurs.

Pour expliquer les variations relevées dans le récapitulatif des données quantitatives et dans les phases de L.O, il semble indispensable de s'intéresser au contenu des phases de discussion dont l'analyse d'extraits, organisée en trois axes (usage de l'album, la compréhension de l'album, les savoirs sur l'écrit) apporte, sur l'activité langagière des élèves, les connaissances suivantes :

Les exemples d'interactions entre les initiatives verbales, paraverbales des élèves et les questions, pointages et gestes de l'enseignante à propos de l'album, montrent une expérimentation et une institutionnalisation progressive des usages de l'album (l'unité de l'album, le lexique qui lui est spécifique (titres, pages...), l'appréhension conjointe des images et du texte pour déterminer l'action de chaque double-page et lui donner du sens, le cadre temporel des événements du récit, l'interprétation plausible des blancs de l'histoire). Le travail collectif de construction de signification mis en œuvre pour la compréhension de l'album se révèle dans la mise en discussion des obstacles linguistiques (mot « difficile », polysémie, onomatopées), des états émotionnels de personnages et des questions soulevées par l'implicite. Quant aux références au matériau écrit, elles sont fréquentes mais strictement gestuelles de la part de l'enseignante, et l'on relève dans ce groupe, une intervention verbale d'élève en fin d'année quelques instants après que l'enseignante a pour la première fois, dans ce contexte, explicité le lien entre les caractères écrits de l'album et le texte oralisé. Néanmoins, les interventions d'élèves à propos des savoirs sur l'écrit sont également illustrées à plusieurs occasions par la reprise en écho ou reformulée d'énoncés de l'album.

L'analyse de rappels de récits d'élèves, prévus dans l'hypothèse 3, permettra de compléter les connaissances sur ces modes d'agir-parler-penser dont nous étudions l'appropriation.

Nous proposons de poursuivre cette étude par l'analyse de l'activité langagière d'élèves du groupe de PP.

2.2. Le groupe de PP

2.2.1 Analyse quantitative

Comme nous l'avons fait pour le groupe de TPP, pour organiser cette analyse quantitative, nous proposons de rassembler les données de l'Annexe XI relatives aux différents indicateurs concernant le groupe de PP, dans le tableau suivant :

		AR			BNPOB			ALA		
		S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1. Durée	LO	3'17	3'11	3'37	3'57	2'50	3'05	4'19	4'02	4'55
	D	6'05	9'58	9'48	7'28	15'57	12'16	10'24	16'26	13'48
	Total	9'22	13'09	13'25	11'25	18'47	15'21	14'43	20'28	18'43
2. Nb IL	LO	51	93	123	68	80	82	87	96	165
	D	116	180	244	111	338	248	179	239	316
	Total	167	278	367	179	418	328	266	335	481
3. ILÉ /ILM	LO	63%	67%	72%	54%	61%	70%	60%	68%	70%
	D	62%	61%	66%	57%	57%	62%	59%	56%	61%
4. ILP /ILV	LO	53%	21%	10%	57%	28%	42%	67%	10%	7%
	D	31%	8%	11%	17%	12%	23%	10%	9%	7%
5. ILV réf. L	LO	71%	92%	90%	38%	73%	88%	88%	92%	100%
	D	94%	95%	94%	96%	90%	96%	98%	99%	96%
6. LME	LO	1,5	3,4	4	1,5	3,7	4,1	2,9	4	4,4
	D	1,7	5	4,3	5,7	5,5	5,2	6,4	6,6	6,6

Tableau 18 : Synthèse des données quantitatives du groupe de PP (S2 et S3)

La durée des séances est marquée par une augmentation de la durée globale de S2 et S3 par rapport à S1, cette durée globale est composée d'une durée de la phase de LO qui diminue systématiquement en S2, mais la prise en compte de la proportion d'ILV référant à la lecture en S1 rappelle que chacune des phases de LO des séances de découverte a été marquée, pour ce groupe, par des événements ne référant pas à la

lecture³⁶⁵, en élevant ainsi « anormalement » la durée, comme l'atteste la valeur de cette proportion dont la valeur est la plus modeste en S1 pour chacun des trois albums. L'autre composante de la durée globale de la séance est la phase de discussion dont la valeur augmente considérablement pour chacun des albums en S2 et S3, avec une valeur systématiquement plus élevée en S2 qu'en S3.

Cette augmentation de la durée est associée à une augmentation **du nombre d'IL** lors de chacune des deux phases de ces séances 2 et 3, avec des **proportions d'IL d'élèves** supérieures à ce qu'elles sont en S1. Ceci permet d'affirmer que, par rapport à chaque séance de découverte, le volume d'interventions des élèves augmente globalement lors des séances 2 et 3, même si à l'occasion des phases de discussion de S2, la proportion d'interventions d'élèves est, pour les trois albums, légèrement inférieure ou égale à celle de la phase de discussion de S1³⁶⁶. Pour ce groupe dont la proportion d'ILP était la plus élevée par rapport à celle des autres groupes lors de séances de découverte, il est particulièrement intéressant d'étudier **la proportion d'ILP et d'ILV** dans le volume d'IL de ces élèves. La ligne 4 du Tableau 16 (page précédente) indique que la proportion d'ILP est considérablement moins élevée en S2 et S3 qu'en S1 ce qui indique que les interventions des élèves de ce groupe se verbalisent, qu'elles prennent davantage une forme verbale que strictement paraverbale. Si lors de la séance de découverte, l'intervention est majoritairement paraverbale lors de la phase de LO et relativement plus paraverbale lors de la phase de discussion que dans les autres groupes, lors des séances suivantes, la familiarisation avec l'album, l'expérience d'avoir parlé ensemble à son propos, semblent, tout en augmentant le nombre d'IL d'élèves, permettre de mettre en mots ces dernières. Dans ce volume d'ILV, il est indispensable d'identifier **la proportion d'énoncés référant**

³⁶⁵ Comme nous l'avons évoqué à l'occasion de l'étude de l'hypothèse 1, il y eut l'intervention de Lina et d'Adriana (élèves d'autres groupes) lors d'AR-S1 et le règlement d'un différend entre Sarah, Julie et Miriam en BNPOB- S1. En nous reportant à la transcription d'ALA-S1, nous observons que les 7 premières IL portent sur une négociation avec Mossa qui souhaitait s'asseoir à côté de l'enseignante et non avec ses pairs.

³⁶⁶ Lors de ces séances 2, chaque élève étant invité à exprimer son ressenti, il arrive que des successions d'interventions langagières soient sur le mode M/ELV avec un même élève pendant 6 ou 10 tours de paroles, sans qu'un pair ne puisse donner suite à l'énoncé de son camarade (Exemple d'ALA-S2 de 232. M à 237. MOS ou de 257.MIR à 268.MIR) – ces épisodes ressemblant à une forme d'*interrogatoire serré* pourraient expliquer l'augmentation de la proportion d'IL de l'enseignante et donc la diminution de celle des élèves.

effectivement à la lecture d'album ou à la situation scolaire de lecture. La ligne 5 du Tableau 16 indique que cette proportion est bien supérieure en S2 et en S3 à celle relevée en S1 lors de la phase de LO et supérieure ou égale à celle relevée lors de la phase de discussion (sauf *PNPOB* - S2³⁶⁷). Cette tendance indique que les interventions des élèves de ce groupe semblent se verbaliser et se spécialiser dans le propos de l'album. Lorsqu'on s'intéresse à l'**indicateur LME** de ces interventions, on remarque que le nombre moyen de mots par énoncé augmente par rapport à S1 dans chacune des phases de la séance en S2 et en S3 (sauf la phase de discussion d'*ALA* - S2) en réduisant qui plus est l'écart entre la LME de la phase de LO et celle de la phase de discussion. En effet, lors des séances de découverte, il apparaissait que les élèves de ce groupe produisaient des ILV systématiquement plus courtes lors de la phase de LO que lors de la phase de discussion, nous amenant à supposer qu'ils adaptaient la longueur de leurs interventions en fonction du contexte (phase de la séance). Mais l'évolution de la longueur de ces interventions étant désormais (en S2 et S3) de valeur proche quelle que soit la phase de la séance, cette hypothèse ne semble caractériser que la séance de découverte, les séances suivantes semblant inciter davantage les élèves de ce groupe à participer verbalement, à propos de l'album et avec des énoncés plus longs. Nous avons noté pour le groupe des TPP que la LME était plus élevée lors de la phase de discussion de S2 que lors des phases de discussion des autres séances, nous retrouvons cette caractéristique pour le groupe de PP seulement pour le premier album, alors que pour les albums suivants, la LME des ILV de la phase de discussion est sensiblement la même pour chacune des trois séances (elle diminue même graduellement pour l'album *BNPOB*), sans pour autant atteindre les LME des ILV relevées dans le groupe de TPP³⁶⁸ : l'effet *galvanisant* du thème du ressenti et du lien avec l'expérience personnelle ne semble pas se produire pour les élèves de ce groupe.

³⁶⁷ La transcription de cette séance indique plusieurs événements périphériques pouvant expliquer la baisse de cette proportion : courtes interventions d'élèves d'autres groupes (218. AUB, 318.EMM) ou régulation d'incidents entre élèves du groupe (182.MIR à 186.JUL et 409.SAR à 417.MOS).

³⁶⁸ Pour les TPP, la LME des ILV de la discussion en S2 est respectivement de 5,9 pour *BNPOB* et de 6,9 pour *ALA* alors que pour les PP, ces valeurs sont respectivement de 5,5 et de 6,6.

L'analyse des données qualitatives va pouvoir étayer ces premiers éléments de résultats fournis par les données quantitatives.

2.2.1 Analyse qualitative

Nous procédons comme nous l'avons fait pour le groupe des TPP, en répertoriant à l'occasion des lectures oralisées de S2 et S3 des trois albums, d'abord les signes mettant visiblement les élèves en langage (Annexe XIV, Tableaux 4, 5 et 6), puis nous catégorisons les interventions langagières des élèves (Annexe XV, Tableaux 4, 5 et 6) afin d'estimer quelles modalités et quels types de transactions caractérisent ces phases de lecture oralisée. Dans un deuxième temps, nous étudions des aspects de l'activité langagière de ces élèves du groupe de PP, en orientant notre étude vers l'analyse d'échanges langagiers portant sur l'usage de l'album, sa compréhension et les savoirs des élèves sur l'écrit.

2.2.1.1 Phase de LO

2.2.1.1.1 Signes mettant en langage lors de la phase de lecture oralisée

Dans la perspective de cette deuxième hypothèse qui vise à identifier une éventuelle appropriation par les jeunes élèves des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums, ce sont les variations de sources mettant en langage lors des phases de lecture oralisée qu'il semble utile d'observer. En nous appuyant sur les tableaux 4, 5 et 6 des documents de travaux (établis dans les Annexes XII et XIV), nous observons que c'est dans le groupe de PP que la source composée Album-pair est la plus représentée en AR - S1, mais cette tendance ne se confirme pas lors des séances de découverte (S1) suivantes. Néanmoins, on remarque que le volume croît systématiquement en S2 puis en S3 pour chacun des trois albums. En S2 et S3, c'est davantage la dominante paraverbale (que la dimension verbale) de l'intervention d'un pair qui est à l'origine d'une IL d'élève, à l'exception de BNPOB-S2, où ces deux dominantes sont quasiment également représentées (5 occurrences verbales et 4 paraverbales), mais cette proportion s'inverse lors de la dernière séance ALA-S3 (14 verbales et 5 paraverbales). Les élèves de ce groupe sont ceux qui se sont

d'emblée (en *AR-S1*) le plus appuyés sur l'activité de pairs (dominante paraverbale) pour intervenir, développant cette modalité lors des deux séances suivantes. Si cette caractéristique ne se confirme pas lors des séances de découverte (*S1*) suivantes (au profit d'autres sources, nous le verrons ci-après), on retrouve néanmoins son développement croissant en *S2* et *S3* pour chacun des deux autres albums, majoritairement à dominante paraverbale, puis majoritairement à dominante verbale lors de la séance *ALA-S3*, dernière séance de l'année.

La catégorie la plus représentée en *AR - S1*, est celle de dominante paraverbale de la source composée Album-maitre, cette dimension reste très présente lors des phases de LO des deux séances suivantes, mais se trouve bien moins représentée lors des séances consacrées à *BNPOB* et *ALA*, avant de retrouver de l'importance en *ALA-S3*.

Dès *AR-S2*, c'est la source composée Album qui est la première source de signes à l'origine d'IL d'élèves, nous remarquons que la dominante Texte oralisé est la moins représentée lors de toutes les séances de découverte (*S1*), il n'y a même aucune occurrence en *BNPOB- S1*) mais elle croît graduellement en *S2* et *S3* pour chacun des albums, même si l'on observe une augmentation entre *BNPOB-S1* et *BNPOB-S2*, mais une stabilité entre cette dernière et *BNPOB-S3*. Le texte oralisé de l'album est à l'origine du plus grand volume d'IL d'élèves en *ALA-S3*.

Cette analyse des signes mettant en langage lors de la phase de LO des albums indique, pour les élèves de ce groupe de PP, qu'ils sont manifestement interpellés par la gestuelle de l'enseignante lors du premier album, cette caractéristique perdant de son importance lors des albums et séances suivantes, et la retrouvant lors d'*ALA-S3*. C'est également à l'occasion de cette dernière séance que la proportion d'IL ayant pour origine la source composée Album-pair, devient majoritairement verbale - alors qu'elle était paraverbale jusqu'à lors. Enfin, le texte oralisé de l'album met relativement peu les élèves en langage pour chacune des séances de découverte, mais devient la principale source d'IL lors des séances 2 et 3 pour chaque album jusqu'à être très majoritairement représentée en *ALA-S3*.

Les échanges langagiers se déployant lors de la phase de discussion qui prolonge la lecture oralisée semblent permettre d'indiquer aux élèves que l'objet à l'étude, c'est le

support langagier « album », sans pour autant omettre l'aspect collectif de cette activité de lecture d'album, l'importance des « partenaires » que sont les pairs et l'enseignante. En effet, en ALA-S3 – où l'on observe le volume le plus important d'IL d'élèves (par rapport à toutes les autres séances de l'année pour ce groupe), c'est majoritairement l'album qui met en langage, mais l'activité paraverbale du maître et l'activité verbale des pairs sont aussi des sources significativement représentées. Cette dernière séance indique une capacité de prise en charge des signes plus massive, plus orientée vers la dominante verbale de l'album et des pairs conjuguée à un retour à la prise en compte de l'activité paraverbale de l'enseignante.

Pour illustrer ce propos sur l'analyse des signes mettant en langage les élèves du groupe de PP lors de la phase de lecture oralisée, nous proposons un extrait de corpus, provenant de POB-S2-PP (Annexe VI) :

- | | | |
|--|---|---|
| 54. M :-- (<i>ton plaintif</i>) | <u>des bisous ! / des bisous !</u> | } |
| 55. BAS, JUL, SAR :-- (<i>en souriant</i>) ^z [z]ous / des bisous ! | | |
| 56. NORA :-- (<i>elle sourit</i>) | | |
| 57. MOS :-- (<i>son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, il prend un air contrarié en fronçant les sourcils</i>) | | |
| 58. M :-- (<i>dp6Ouv.</i> , voix grave et sourcils froncés) | <u>Papa Ours vient / et il s'énervé !</u> | |
| 59. MOS :-- (<i>son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse</i>) | | |
| 60. M :-- (<i>voix grave</i>) | <u>des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN !</u> (<i>avec index en position de mise en garde</i>) | } |
| 61. BAS :-- (<i>en souriant</i>) | //////////////////// PLEIN ! | |
| 62. MOS :-- AH ! (<i>en mettant ses mains sur son cœur</i>) | tu m'as fait peur ! | |
| 63. VIN :-- (<i>en souriant</i>) | PLEIN ! | } |
| 64. SAR :-- | plein ! (<i>avec index en position de mise en garde</i>) | |
| 65. MIR :-- | plein ! (<i>en tapant du pied, avec index en position de mise en garde</i>) | |

Lors de l'analyse de la deuxième séance de l'album BNPOB, nous remarquons que la séance de découverte a familiarisé les élèves avec le contenu du texte oralisé. Ceci semble les engager à intervenir de manière synchronisée avec la lecture réalisée par l'enseignante, comme c'est le cas pour Bastien, Julie et Sarah en 55 ou pour Bastien en 61. Ce qui semble inciter Nora à sourire en 56, c'est l'extrait de texte oralisé par l'enseignante (en 54) ainsi que la reprise synchronisée qu'en proposent ses trois camarades (en 55). On ne peut négliger la dimension paraverbale de la lecture de l'enseignante (ton plaintif), mais nous avons fait le choix de ne pas inscrire l'origine d'une IL dans plus de deux sources possibles (pour éviter la dispersion) en décidant

de prioriser les deux qui nous paraissaient premières : ici, la teneur du texte, contenant une répétition du mot « bisou » et la reprise en chœur par des pairs de ce même extrait (55), synchronisé avec la lecture magistrale (54). Comme nous l'avons relevé lors de l'analyse de la séance de découverte (S1, étudiées dans l'Hypothèse 1), les interventions de Mossa, strictement paraverbales semblaient interroger les différentes composantes de l'activité collective de lecture d'albums au sein du groupe de PP (son regard allant d'un pair ayant pris la parole, à la main de la maîtresse ayant réalisé un geste illustratif, puis à son visage - pour en observer les mimiques ou pour interroger cette étrange manière qu'elle a de parler (dire de la langue écrite), sans omettre d'observer le contenu de l'album). A l'occasion de cette deuxième séance consacrée à l'album *BNPOB*, son activité semble resserrée vers l'attente de l'oralisation du texte, coordonnée à la scène présentée dans la double-page de l'album (comme en 57 et 59), Mossa marque même en 59 une anticipation de l'état émotionnel de Papa Ours (« fronçant les sourcils »). En 65, il signale son ressenti lié à l'interprétation du texte proposée par l'enseignante (en 60) alors que Vincent (63), Sarah (64) et Miriam (65) reprennent en écho une partie du texte oralisé, assortie d'une reprise de la gestuelle de l'enseignante pour Sarah et Miriam, cette dernière ajoutant une manifestation plausible de la colère de Papa Ours (tapant du pied).

Cet extrait illustre la capacité des élèves de ce groupe à intervenir à partir de l'objet culturel album, notamment son contenu textuel oralisé et des mouvements discursifs qu'il initie (reprise synchronisée entre pairs, reprises en écho, attente active et anticipation de la suite) dans des proportions, comme nous l'avons vu ci-avant, graduellement croissante de S1 à S3. Si la dimension gestuelle de l'activité de l'enseignante fait l'objet de reprises en écho, on remarque, comme dans le cas de Miriam, des propositions inédites mais accordées au contenu de l'album, les élèves semblant s'autoriser aux aussi, des propositions d'illustration gestuelles.

L'étude de l'activité langagière des élèves de ce groupe de PP lors des phases oralisées de S2 et S3 des trois albums va nous permettre d'en préciser les caractéristiques.

2.2.1.1.2 Activité langagière lors de la phase de lecture oralisée

Les documents de travail qui synthétisent des données de la transcription de séance (Annexe XIII, Tableaux 1, 2 et 3 pour la séance 1 et l'Annexe XV, Tableaux 4, 5 et 6) permettent de visualiser l'activité langagière des élèves de ce groupe de PP lors des phases de LO, distinguant la catégorie verbale des deux autres : l'activité langagière paraverbale, et l'activité langagière mixte. Dans la perspective de cette deuxième hypothèse qui vise à identifier une éventuelle appropriation par les jeunes élèves des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums, nous proposons d'observer, comme nous l'avons fait pour le groupe de TPP, s'il y a une variation de la répartition des modalités d'activité langagière d'une part (verbale, paraverbale ou mixte), et si, d'autre part, il y a une variation dans la répartition de leur nature (type de transaction ou référant à la situation scolaire de lecture).

Pour ce groupe, la majorité des **modalités d'IL** d'élèves sont paraverbales lors de chacune des séances de découverte (Annexe XIII). Près de la moitié de ces IL sont celles d'un seul élève, Mossa, dont nous avons déjà évoqué la fréquence des mouvements oculaires. Dans ce groupe, les IL deviennent majoritairement mixtes (énoncé verbal assorti d'une dimension paraverbale, souvent gestuelle) pour les séances suivantes du premier album (*AR-S2* et *S3*). En revanche, elles redeviennent majoritairement gestuelles pour les 3 séances consacrées à l'album *BNPOB*, on remarque (Annexe XV) que si la modalité d'intervention de Mossa a tendance à se verbaliser en *AR-S2* et *AR-S3*, elle redevient fortement paraverbale pour les trois séances de l'album *BNPOB*, ce qui suffit à déterminer la tendance générale du groupe. Nous remarquons parallèlement que les phases de lecture de cet album sont celles qui comptent le moins d'IL par rapport aux phases de lecture oralisée des autres albums pour ce même groupe³⁶⁹, dont l'effectif n'a pourtant jamais varié. Nous avons par ailleurs relevé le règlement d'un différend en début de *BNPOB-S1*

³⁶⁹ Les données quantitatives du Tableau 3 Annexe XI indiquent un nombre d'IL de 68, 80, 82 pour les phases de LO de respectivement S1, S2 et S3 de cet album, alors que toutes les autres valeurs sont supérieures (à l'exception de la première séance de l'année, *AR-S1*).

(mobilisant 21 IL verbales ne référant pas à la lecture d'album, sur les 68 que compte la phase de LO de cette séance), les IL d'élèves lors de la lecture oralisée qui suivirent cet épisode furent toutes paraverbales, à l'exception de l'intervention de Nora³⁷⁰ à la toute fin de cette lecture. Même si les modalités d'IL des élèves se diversifient en S2 et S3, la majorité d'entre elles reste paraverbale. Il semble difficile de déterminer si le déroulement de la phase de LO de la séance de découverte a marqué les deux suivantes ou si ce sont les caractéristiques de cet album - comportant moins d'incertitudes iconiques et de formules inédites qu'AR et moins d'implicite et de difficultés linguistiques qu'ALA - qui ont suscité moins d'ILV ou d'IL mixtes. On remarque un équilibre entre les trois modalités en ALA-S2 et une majorité d'IL verbales en ALA-S3.

Il semble que ce groupe privilégie systématiquement les ILP lors des séances de découverte. Suite à la première séance (AR-S2 et S3), c'est au moyen d'IL mixtes que les élèves ont majoritairement participé, alors qu'à l'occasion de BNPOB-S2 et BNPOB-S3, le maintien de la dominance de la modalité paraverbale interroge. L'équilibre entre les trois modalités, qui traduit selon nous un mode d'agir-parler-penser adapté en cette première année de scolarité, s'illustre en ALA-S2 et est rompu par une proportion dominante d'ILV en ALA-S3, marquant peut-être une étape vers la spécialisation verbale de l'activité langagière à propos de lecture d'album.

Ce paragraphe ayant précisé les modalités des IL d'élèves du groupe de PP lors de la phase de lecture oralisée, il est indispensable de s'intéresser à **la nature de ces interventions**, aux catégories de transaction dans lesquelles elles s'inscrivent.

Nous notons qu'il n'y a aucune **transaction intertextuelle** lors ces phases de lecture oralisées pour les élèves de ce groupe. Les rares **transactions personnelles** relevées le sont en S3.

Ce groupe est celui qui présente le plus d'IL verbales, mixtes mais surtout paraverbales **référant à la situation scolaire de lecture d'album**, nous avons déjà évoqué leur aspect paraverbal ci-dessus, notamment à travers les interventions de Mossa. Nous verrons leur aspect verbal et mixte dans un extrait étudié ci-après.

³⁷⁰ 68.NORA :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?

On dénombre très peu de **transaction iconique et textuelle** pour chacune des séances de découverte (1 pour *AR-S1*, 2 pour *BNPOB-S2* et 6 pour *ALA-S1* – ces dernières étant strictement des reprises en écho). Mais le nombre d’occurrences de cette catégorie augmente graduellement en S2 puis en S3 pour chaque album, dans sa modalité verbale ou mixte. Pour chaque album, le nombre de reprises en écho peut être considéré comme équivalent à celui d’énoncés originaux en S2, mais en S3, le nombre d’énoncés originaux est bien supérieur à celui des reprises en écho, ce qui signale l’apparition d’un nouveau mode d’agir-parler-penser de lecteur : commenter, interroger, compléter un aspect du texte ou de l’image de l’album.

Les transactions critiques répertoriées sont très majoritairement paraverbales pour les élèves de ce groupe dont les sourires, les froncements de sourcils, les sursauts expriment la satisfaction, l’appréhension de l’apparition d’un personnage ou la frayeur occasionnée par une scène de l’album. Le nombre d’occurrences augmente graduellement de S1 à S3 pour l’album *AR*, augmente entre S1 et S2 pour les deux autres albums mais marqué par une légère diminution entre S2 et S3.

La dernière catégorie de **transactions**, les **expressives et créatives**, est modestement représentée lors des séances de découvertes pour chacun des trois albums (il n’y a même aucune occurrence pour l’album *BNPOB*) et toutes celles relevées pour les albums *AR* et *ALA* sont des reprises en écho d’interventions précédentes, à une exception près³⁷¹. Pour les séances 2 et 3 de l’album *AR*, ces transactions sont les plus représentées, dans une modalité mixte d’IL, présentant une majorité d’IL originales par rapport aux reprises en écho. En revanche, pour l’album *BNPOB*, cette catégorie (absente de la séance de découverte) est la moins représentée pour les deux séances suivantes et les occurrences relevées sont majoritairement des reprises en écho. Pour le dernier album de l’année, ces transactions ont tendance à diminuer graduellement (entre S1 et S3) dans leur modalité paraverbale et parallèlement à augmenter graduellement dans leur modalité mixte, cette augmentation se caractérisant également par une proportion d’interventions originales plus élevée par rapports à celle des reprises en écho.

³⁷¹ Dans *AR-S1*, Julie reprend le titre lu par l’enseignante mais l’accompagne d’un geste inédit jusqu’à lors dans ce groupe (7.JUL :- au revoir (*faisant un geste d’au revoir*))

Pour illustrer ces constats sur l'analyse des modalités et de la nature des interventions langagières des élèves lors de la phase de lecture oralisée dans le groupe de PP, nous proposons trois extraits de corpus. Les deux premiers, montrant l'évolution du travail collectif dans les catégories de transactions entre une séance du premier album (AR) et une séance du troisième album (ALA), et le troisième extrait montrant les formes particulières de transactions iconiques et textuelles que nous avons relevées au sein de ce groupe de PP. Le premier extrait de la lecture oralisée se situe au moment des dp8 et dp9 de l'album AR (AR-S2, Annexe V) :

- | | |
|---|---|
| 63. M :-- <u>bon voyage !</u> (<i>faisant un geste d'au revoir</i>) | } |
| 64. MIR :-- bon voyage ! (<i>faisant un geste d'au revoir</i>) | |
| 65. MOS :-- au revoir ! (<i>faisant un geste d'au revoir</i>) | |
| 66. BAS :-- (<i>il fait un geste d'au revoir</i>) | |
| 67. SAR :-- bon voya= / elle / elle entend pas / elle entend pas (<i>portant son index à son oreille</i>) | |
| 68. M :-- tu me diras après / (<u>dp9</u>) <u>quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras</u> (<i>serrant doucement son bras droit contre son buste</i>) | |
| 69. MOS, MIR :-- (<i>chacun fait un geste d'étreinte</i>) | |
| 70. M :-- <u>pique ! / pique ! / la moustache !</u> (<i>piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche</i>) | } |
| 71. SAR :-- (<i>en murmurant</i>) pique / pique / la moustache | |
| 72. BAS, VIN :-- pique ! / pique ! (<i>en souriant et piquant vivement de leurs doigts le dessus de leur bouche</i>) | |
| 73. MIR :-- (<i>elle sourit et pique vivement de ses doigts le dessus de sa bouche</i>) | |
| 74. NORA :-- aïe ! // aïe ! / aïe ! (<i>en souriant et joignant furtivement ses mains à hauteur de sa bouche</i>) | |

Si nous avons signalé un bon nombre de reprises en écho lors des premières séances, nous observons qu'elles sont d'une grande diversité, certaines sont strictement gestuelles, reprenant la proposition d'illustration gestuelle de l'enseignante (63 et 68), comme celle de Bastien en 66, celle de Miriam en 73, ou celle, groupée, de Mossa et de Miriam, en 69. D'autres sont mixtes (verbales et paraverbales), comme celle de Miriam en 64 ou celle de Bastien et Vincent (72), qui reprennent du texte oralisé et de la gestuelle magistrale. Mais certaines formes de transactions mixtes reprennent la gestuelle magistrale tout ajoutant avec pertinence la reprise d'un autre passage du texte de l'album (65.MOS), d'autres, comme celle de Nora en 74 contiennent l'amusement de prêter à l'un des personnages un propos et des gestes plausibles - Lou pourrait dire « aïe aïe aïe » lorsque la moustache de son grand-père lui pique la joue. Quant à Sarah, elle s'apprête en 67 à reprendre un passage du texte lu, mais s'interrompt faisant état de sa capacité à analyser ce qu'il se passe pour des

personnages en signalant la difficulté pour ceux qui sont situés derrière la vitre du train, à entendre la formule qui pourrait leur être adressée (« bon voyage ! »).

L'activité langagière lors de ces phases de LO pour les deux premiers albums, est constituée de reprises verbales et paraverbales d'interventions du maître, mais aussi, de projections (ce que pourrait dire ou ne pas entendre un personnage). Elle se caractérise par peu d'interventions groupées ou de reprises en écho d'intervention de pairs. Bien des énoncés « se chevauchant », ne peuvent être distingués qu'au moment de la transcription de la vidéo de la séance. Quelques mois plus tard, la séance 3 de l'album ALA fournit l'extrait suivant (ALA-S3, Annexe VII) :

- | | |
|---|---|
| 64. M :-- (dp7) RAWOOU ! | } |
| 65. BAS, SAR :-- RRR ! (en souriant en faisant mine de sortir leurs griffes) | |
| 66. NORA, JUL :-- RR ! (en souriant) | |
| 67. MIR :-- RR ! (en grimaçant) | |
| 68. VIN :-- rr ! | |
| 69. JUL :-- là / i'y a écrit quoi ? (pointant les caractères écrits) | |
| 70. SAR :-- c'est le chat qui fait peur | |
| 71. NORA :-- c'est le chat | } |
| 72. M :-- on verra après / (dp8) / allez / la Sorcière ! | |
| 73. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse) | |
| 74. M :-- à la queue leu leu ! / dit Zélie ! (tendant un index à sa gauche) | |
| 75. SAR :-- à la queue leu leu ! (tendant brièvement un index face à elle) | } |
| 76. JUL :-- ////////////////leu leu / à la queue leu leu ! (tendant un index autoritaire face à elle) | |
| 77. SAR :-- elle avait peur / la pauv' / du chat ! | |

Seul Mossa (en 73) intervient strictement gestuellement (ILP), marquant son attention pour la suite du texte oralisé ou son attente d'éventuelles illustrations gestuelles de l'enseignante. Les autres interventions sont mixtes ou strictement verbales, reprenant le texte oralisé (avec des intensités différentes, comme le montre le decrescendo des « RRR » entre 65 et 68, et en proposant occasionnellement de nouveaux gestes ou mimiques adéquats, comme Bastien et Sarah en 65 ou Miriam en 67. On constate le même phénomène après l'intervention magistrale en 74 : Sarah (75) reprend le texte oralisé mais transforme l'orientation de l'index proposé par l'enseignante, Julie amplifie cette nouvelle orientation transformant l'index indicatif en un index autoritaire. Les enchaînements d'interventions entre pairs marquent davantage une prise en compte mutuelle que le chevauchement que nous avons pu repérer dans

l'extrait précédent, s'il y a un decrescendo, c'est peut-être que l'intensité de l'attaque du chat contenue dans l'intervention de Bastien et Sarah est éprouvée par les autres membres du groupe qui réduit alors peu à peu celle de sa reprise verbale de ce passage du texte oralisé. D'autre part, si l'index passe du statut d'indicatif à celui d'autoritaire, c'est parce que Julie a observé comment Sarah reprenait le geste de l'enseignante et l'a amplifié. Enfin, on trouve dans cet extrait les signes d'un travail cognitif de une mise à distance de l'album : dans l'énoncé de Sarah (73) qui non seulement rend compte de l'état émotionnel du personnage de la Sorcière mais également de la compassion, qu'en tant que lectrice, elle verbalise vis-à-vis de ce personnage, mais aussi dans la question de Julie (« là/ i'y a écrit quoi ? »), en 69) qui porte sur le texte écrit de l'album ainsi que dans les réponses de Sarah et Nora qui, avançant un décodage plausible, affirment leur statut de lectrices !

La transformation des modalités d'enchaînements d'interventions entre pairs et du contenu de leurs échanges langagiers rend compte de l'apparition de nouveaux modes d'agir-parler-penser dans cette communauté de lecteurs d'albums, structurellement discursive et scolaire.

Le dernier extrait que nous proposons d'analyser met en jeu des modes d'agir-parler-penser plus fréquents dans ce groupe que dans les autres : des formes particulières de transactions textuelles et iconiques, référant à la caractéristique « support » de l'album, et les interventions référant à la situation scolaire de lecture d'album (BNPOB-S3, Annexe VI) :

- | | |
|---|---|
| 20. M :-- <u>[(dp2F) mais POB] n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?</u> | } |
| 21. SAR :-- (elle se lève pour soulever le volet-porte) | |
| 22. VIN :-- (se levant et pointant le chat) et lui / i 'dort pas / i 'dort pas le chat | } |
| 23. M :-- (elle recule un petit peu l'album en faisant un geste de mise à distance) | |
| 24. MOS :-- (il tend son bras pour que Vincent ne gêne pas sa vision de l'album) | |
| 25. VIN, SAR :-- (ils retournent s'asseoir) | |
| 26. M :-- <u>(dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !</u> | |
| 27. NORA :-- c'est maman bibi ! / pourquoi l'a coupé une page ? | |
| 28. M :-- je te dirai après <u>[(dp3F) mais POB n'a pas eu son histoire</u> | |
| 29. MOS :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse) | |
| 30. M :-- <u>qui va la lui raconter ?</u> | |
| 31. SAR :-- (elle se lève en souriant pour soulever le volet-porte) | |
| 32. MOS :-- (il tend le bras pour la retenir) | |

Dès la discussion de la première séance, Sarah a interrogé la caractéristique de ce support, où la porte de la chambre de POB est mobile à certaines pages, et immobile à d'autres³⁷². Au cours de la deuxième séance, Mossa et Sarah en ont revendiqué la manipulation³⁷³. En cette phase de LO de la troisième séance, Sarah intervient (21 et 31) pour manipuler un volet-porte à un moment opportun : pour trouver la réponse à la question posée dans le texte oralisé (20.M). S'en suit l'intervention de Vincent (22) qui se déplace pour pointer le personnage du chat. Ces deux déplacements, motivés par des causes différentes mais liées à l'activité de lecture risquant de générer de l'agitation, l'enseignante (23) soustrait l'album au regard des élèves et signifie gestuellement un retour de chacun à sa place. L'intervention de Mossa (en 24 et en 32) renforce le geste de l'enseignante, ils prennent effet en 25. L'enseignante poursuit alors la lecture (26), alors que Nora (27) propose une reformulation fantaisiste de la désignation du personnage de la maman et ré-interroge la spécificité support de cet album (« pourquoi l'a coupé une page ? »). Au sein de ce groupe, ce qui a aussi remarquablement fait signe, ce sont les caractéristiques de ce livre-surprise, dont les volets-porte ont suscité interrogations et attraction, induisant des déplacements qui ont mis à l'épreuve les conditions de déroulement *suffisamment bonnes* d'une lecture collective.

Ces interventions, constituant les *semences* du début de la phase de discussion qui prolonge celle de LO, sont mises au travail lors de la phase de discussion dont nous allons maintenant aborder l'analyse.

2.2.1.2 Phase de discussion

Comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée au groupe de TPP, nous avons fait les choix de relever dans les phases de discussion de S2 et S3 du groupe des TPP des passages dont l'analyse renseigne sur le travail cognitif et langagier engagé dans les trois domaines intéressant les modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums : l'usage de l'album, la compréhension de

³⁷² Cf in BNPOB- S1-PP, Annexe VI : 120. SAR :-- (se levant et venant tourner les pages) / pourquoi i'y a / en fait / pourquoi il a pas t'nu= / pourquoi i' l'a des images / des portes (en pointant la porte de l'illustration de la dp5)

³⁷³ Cf par exemple in BNPOB- S2-PP : 118.MOS :-- on peut ouvrir la porte ? (...) 127. MOS :- non / tout seul/ moi ! (voulant soulever le volet-porte)(...) 165. SAR :-- à mon tour !

l'histoire et les savoirs sur l'écrit. Nous relevons de nombreux éléments communs à ce qui a été analysé dans la partie consacrée au groupe des élèves de TPP : la mise en discussion de la désignation de personnages, de l'identification d'un personnage partiellement dessiné, une manipulation adaptée du support pour retrouver le contenu du récit (soulever le volet-porte pour trouver le motif de l'appel de POB), la question du rêve dans l'album *ALA*, les explicitations de significations de mots du texte (comme « orée du bois », « mignon »), mais ce que nous proposons dans la partie suivante ce sont majoritairement des aspects de l'activité langagière que nous n'avons pas ou pas fréquemment rencontrés dans les transcriptions des discussions au sein du groupe des TPP.

2.2.1.2.1 Les usages de l'album

Ce qui apparaît de façon récurrente dans les phases de discussion du groupe de PP, ce sont des échanges, vraisemblablement problématiques, liés à l'**usage collectif de l'album**. La question **de la place de l'élève** dans les échanges langagiers et les interactions paraverbales (maniement de l'album et déplacements au sein du groupe) s'est bien souvent posée. C'est notamment à partir des séances consacrées à l'album *BNPOB* que ces questions de place s'illustrent le plus autour du maniement du volet-porte. Nous proposons l'analyse d'un extrait de *PNPOB-S2* (Annexe VI) :

- | | |
|-------|---|
| 158. | M :-- (...) Mossa / tu peux tourner la page / <i>(dp5Ouv.)</i> |
| (...) | |
| 160. | MOS :-- c'est Maman qui fâche ! <i>(la pointant sur l'illustration)</i> |
| 161. | M :-- oui ! / c'est Maman qui se fâche |
| 162. | MOS :-- BOIS ÇA / ET DORS ! <i>(tapant du pied)</i> |
| 163. | M :-- voilà / c'est très bien / Mossa |
| 164. | SAR :-- à mon tour ! |
| 165. | M :-- <u>Maman Ours vient / elle est un peu fâchée // allez !</u> |
| 166. | SAR :-- et moi aussi / j'peux# |
| 167. | M :-- <u>bois ça / et dors !</u> <i>(en faisant mine de tendre vivement un verre à Sarah)</i> |
| 168. | SAR :-- <i>(elle sourit)</i> / et moi j'veux / j'veux tourner la page |
| 169. | M :-- tu vas tourner pour le papa / <i>(dp6F)</i> |
| 170. | MIR :-- elle / elle se ouvre ? <i>(s'approchant pour vérifier si on peut soulever le volet-porte)</i> |
| 171. | M :-- aah ! / attends ! / 'tends ! 'tends ! 'tends ! / déjà / on peut deviner / vous avez observé <i>(orientant son index vers la chaise de Miriam pour qu'elle se rassoit)</i> |
| 172. | JUL :-- <i>(elle se lève pour s'approcher de l'album)</i> |
| 173. | M :-- assieds-toi / Julie ! |
| 174. | MIR :-- tu t'assis ! <i>(en la ceinturant !)</i> |

• L'usage collectif de l'album

Il semble que ce soit le **maniement des volets-portes** – spécificité de support de ce seul album - qui soit à l'origine de plusieurs désaccords. En 158, l'enseignante autorise Mossa, qui avait revendiqué l'exclusivité du maniement du volet-porte quelques minutes plus tôt³⁷⁴, à soulever celui de la dp5. Son activité s'étend au-delà de ce maniement physique puisqu'en 160, Mossa fait suivre son geste d'un énoncé narratif adéquat, pointant, nommant et qualifiant l'état émotionnel du personnage apparu derrière le volet-porte. Il poursuit en 162 par la reprise de l'énoncé dudit personnage, accompagné d'un geste d'interprétation inédit (*tapant du pied*). Après que l'enseignante a validé les interventions de Mossa (161, 163), Sarah (164, 166, 168) revendique à son tour le maniement du volet-porte, la spécificité de ce support fait aussi l'objet de l'attention de Miriam (en 170), de Julie (172) occasionnant divers déplacements amenant l'enseignante à intervenir verbalement (173). Son énoncé impératif est repris par Miriam en (174) et renforcé par un geste autoritaire (« *en la ceinturant* »). Le volet-porte semble susciter une volonté primordiale de manipuler l'album, mais aussi de découvrir quel personnage est caché derrière, contribuant à inscrire l'activité de l'élève dans la construction du sens de l'histoire. L'enseignante essaie de réorienter les échanges vers le contenu de l'album (165, 167), de faire patienter (169) ou de proposer une autre activité de lecteur (deviner, observer en 171). Ce phénomène se manifeste à nouveau lors de cette même séance³⁷⁵ ainsi que lors de la phase de discussion de la séance suivante (S3-BNPOB), mais à moindre échelle³⁷⁶.

³⁷⁴ 126.M :-- (... elle s'apprête à soulever les volet porte) / 127.MOS :-- non ! tout seul / moi ! (voulant soulever le volet-porte)

³⁷⁵ 239.SAR :-- est-ce que je peux le faire ? (*faisant le geste de soulever le volet-porte*)

³⁷⁶ Cette volonté de manipuler impérativement le volet-porte ne s'exprime pas pour les élèves de ce groupe lors de la séance de découverte (S1), elle se révèle lors de la deuxième séance (S2), qui est celle de l'expression du ressenti, de la manifestation de ce qui plaît ou déplaît au lecteur (la présence du volet-porte semble véritablement plaire !). Cette volonté se manifeste plus modestement en S3 où l'activité des élèves est d'emblée orientée vers mais l'explicitation du déroulement de l'histoire. L'intérêt de Mossa pour les volets-portes continue à se manifester en S3, donnant même lieu à une altercation avec Vincent (243.MOS, 244.VIN, 245.MOS).

D'une façon plus générale, nous remarquons que **le manquement exclusif de l'album** est à plusieurs reprises revendiqué par l'un des élèves lors des séances en groupe, comme l'illustre cet extrait de la dernière séance (PP-ALA- S3, Annexe VII) :

357. M :-- (dp8) allez / à la queue leu leu / (orientant son pouce vers la droite) dit Zélie !
 358. SAR :-- tu peux me la relire ?
 359. M :-- attends / je te la relis pas / mais je réexplique / tout ce qu'i' se passe / et dans quel ordre / (dp9)
 360. SAR :-- oh ! / il est comme ça / gros comme ça (en souriant, regardant l'Ogre sur l'image et formant un ventre arrondi avec ses bras)

A le précise l'enseignante en 359, l'enjeu est la clarification des événements et de leur déroulement, Sarah (358) demande que l'album lui soit personnellement relu (comme l'indique la présence du pronom « me »). À la suite du recadrage de l'enseignante, son activité consiste immédiatement en un commentaire amusé de l'aspect physique du personnage de l'Ogre.

Une centaine d'IL plus tard, Sarah renouvelle néanmoins sa demande (472), à laquelle l'enseignante ne donne pas davantage suite :

465. NORA :-- là ! / là ! / là ! / là ! (de son index, elle associe chaque personnage à son lit) (...)
 466. M :-- d'accord Nora / tu expliqueras tout ça à Papa et Maman quand tu leur liras le livre / d'accord ?
 467. **MOS** :-- hé bé moi / oui !
 468. M :-- regarde (dp17) / ici / i'y a écrit / ron pschit / ron pschit / ron pschit ! / voilà / i'sont chacun dans leur lit !
 469. **MOS** :-- j'voulais où i'y a écrit / le le / la Sorcière
 470. M :-- regarde ! / regarde ! / **Mossa** / (mettant son index sur sa bouche puis pointant les caractères écrits) ça y est / ils / ils dorment / on peut rentrer // dit Zélie
 471. **MOS** :-- Zélie
 472. **SAR** :-- tu peux me le lire ?
 473. M :-- fffuit' (suivant de l'index le tracé de la trajectoire du lit) (dp18)
 474. **SAR** :-- j'peux me le lire ? (orientant son index vers l'album)
 475. M :-- t't't't't' (posant sa main sur le genou de Sarah) ron pschit (pointant les caractères écrits « ZZZ ») / regarde Bastien / là / elle dort / Zélie ! (la pointant)
 476. **MIR, BAS** :-- ron pschit
 477. M :-- bonne nuit / Sufi ! / dit Zélie / bonne nuit Zélie ! / dit le chat (pointant successivement les personnages nommés puis refermant l'album en marquant un temps d'arrêt sur la quatrième de couverture) voilà ! / c'est très bien les enfants / on le relira une dernière fois demain tous ensemble et après / i'part à la maison !
 478. **MIR** :-- (en souriant) à ma maison après !
 479. **MOS** :-- non ! / à ma maison !

Sarah demande alors (474) à faire elle-même ce que l'enseignante ne lui accorde pas (« j'peux m'le lire ? »). Cette velléité d'usage personnel de l'album est peut-être induite par des élans individuels comme ceux que nous avons pu observer avec l'utilisation des volet-portes, ou une intervention comme celle de Nora en 465. L'enseignante (en 466), en introduisant paradoxalement son intervention par « d'accord » précise qu'il y aura un moment plus opportun pour associer gestuellement chacun des lits avec chacun des personnages : le moment où l'élève sera en charge de transmettre l'histoire à sa famille. Elle poursuit alors en 468, 470, 473, 475 et 477 l'explicitation d'indices pouvant soutenir la compréhension des événements de l'histoire, interpellant verbalement et gestuellement tour à tour plusieurs élèves. La perspective de l'étape du rappel de récit adressée à Nora en 466, semble inciter Mossa (467) à affirmer son engagement dans cette perspective et de façon plus exclusive en 479. En effet, la perspective, déjà expérimentée pour les deux albums précédents (AR et BNPOB) que l'album quitte l'école pour aller dans chacun des foyers rappelée en fin de séance par l'enseignante (477) semble enthousiasmer Miriam (478) dont l'énoncé comprend la notion de tour de rôle (« à ma maison après ! ») alors que celui de Mossa (479) contraste en semblant revendiquer une certaine exclusivité (« non / à ma maison ! »). Néanmoins, autour de ces diverses manifestations empreintes d'exclusivité, se manifeste du travail langagier de reprise en écho du nom de personnage (471.MOS), de reprise d'onomatopées (476.MIR.BAS) et d'expression de préférence et de connaissance de lecteurs (« j'voulais où y a écrit (...) la Sorcière », 469.MOS).

Les déplacements des élèves constituent l'autre versant des désaccords d'origine paraverbale se manifestant au sein de ce groupe. Nous en avons vu un exemple ci-avant lorsque Miriam ordonne à Julie de s'asseoir en la ceinturant. Un extrait d'AR-S3 (Annexe V) indique que le même geste avait été pratiqué lorsqu'une enfant s'était approchée de l'album pour pointer un élément de l'image.

- | | |
|------|---|
| 165. | NORA :-- (<i>se levant, orientant son index vers l'image</i>) là // pourquoi ? // moi aussi# |
| 166. | MOS :-- (<i>il attrape Nora par la taille et tente de la rassoier à sa place</i>) |
| 167. | NORA :-- (<i>elle se laisse tomber par terre</i>) mais ! |
| 168. | M :-- non / mais Nora / c'est vrai que tu peux le dire sans te lever ! |
| 169. | NORA :-- (<i>à Mossa</i>) arrête ! |
| 170. | M :-- je surveille qu'il ne t'embête pas ! |
| 171. | NORA :-- (<i>en souriant, orientant son index vers l'album puis faisant mine d'attraper sa chaussure</i>) i' i' XX le lacet |

Cet extrait met en scène un désaccord entre Mossa et Sarah dont l'origine de l'intervention est constituée de deux sources iconiques différentes sur la même double-page (dp18) : Sarah (151) fait part de son interprétation de dessins des yeux de personnages, alors que Mossa (152) entreprend de dénombrer les lits. L'enseignante (153, 155) discute l'interprétation de Sarah : les yeux fermés n'indiquent pas toujours l'endormissement, il vaut mieux compléter son observation par celle de la position des personnages (« debout »). L'interprétation de Mossa (154) n'est pas en accord avec celle de Sarah (151), relayée et interrogée par l'enseignante (153). Sarah reprend alors, en 156, en se déplaçant, l'intervention que Mossa avait proposée en 152 : dénombrer les lits présents sur l'image. Il est difficile de déterminer si l'opposition de Mossa en 157 porte sur l'exclusivité qu'il revendique de cette activité de dénombrement, ou s'il conteste la quantité annoncée par Sarah (« quatre »), puisqu'il renouvelle ce dénombrement pour atteindre la quantité « six ». Nora (158) conteste le décompte de Mossa, elle s'arrête à cinq. Julie (159) quant à elle propose de ne considérer que les lits des « affreux », parti pris que reprend Sarah en 160. Mossa confirme son résultat en 161 et en 164 alors que Vincent semble s'apprêter en 162 à se livrer également au dénombrement dédits lits. Pour mettre fin à cet épisode conflictuel, l'enseignante propose en 163 et 165 que soit collectivement établi le décompte qui divise les membres du groupe, soutenant gestuellement sa proposition par des gestes de mise à distance et une disparition provisoire de la source du conflit (« fermant l'album ») ; les énoncés 165, 166, 167 et 168 donnent l'impression d'une résolution sur un « accord parfait ».

Bien que les séances avec les élèves du groupe de PP soient conduites par la même enseignante et dans la même classe que celle des élèves du groupe de TPP, les aspects de l'usage de l'album qui nous ont semblé les plus saillants sont marqués par des épisodes conflictuels portant tantôt sur la volonté de membres du groupe de manier l'album, d'accéder à l'objet (déplacements pour pointage) ou d'affirmer un point de vue destituant celui du pair. Ce fonctionnement, empreint d'une certaine tension relationnelle n'empêche pas le travail langagier et cognitif comme nous

avons pu le préciser à plusieurs reprises dans les analyses d'extraits de cette partie, témoignant d'expérimentation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums. Mais il semblerait que certains élèves ne se soient pas appropriés certains d'entre eux, comme distinguer l'usage collectif de l'usage individuel de l'album ou accepter la diversité de point de vue. Ces éléments amèneront à nous intéresser particulièrement à l'usage que ces élèves feront de l'album lors de la phase de rappel de récit (nous le verrons dans l'hypothèse 3), mais aussi à étudier ce qui, dans ces phases de discussion malgré les épisodes conflictuels, met au travail la compréhension de l'album, la construction collective de significations, objet de la partie qui suit.

2.2.1.2.2 La compréhension de l'histoire

Nous proposons de distinguer dans cette partie d'analyse d'extraits consacrée aux échanges langagiers portant sur la compréhension de l'album ceux portant sur **les caractéristiques, actions et états émotionnels des personnages** et ceux portant plus spécifiquement sur **des clarifications de contenu iconiques**.

- **Les caractéristiques, actions ou états émotionnels de personnages**

Les échanges langagiers portant sur **les caractéristiques, actions ou états émotionnels de personnages** peuvent engager les élèves à les situer par rapport à leur expérience personnelle, à situer leur préférence par rapport à celle d'un pair, à verbaliser des aspects de l'histoire pouvant échapper à l'attention de pairs. Nous proposons de l'illustrer par un extrait de PP- AR- S2 (Annexe V) :

127. M :-- (...*dp3*) quand j'ai lu cette page / **Mossa** / il aimait beaucoup ce personnage / là / (*pointant sur l'image le personnage du bébé*)
128. **SAR** :-- moi / moi je l'aime lui (*pointant le personnage de Lou*)
129. **MOS** :-- moi je l'aime le bébé / moi j'aime le bébé/ à ma maison ! (*se levant, s'approchant du livre en sautillant et pointant le personnage du bébé*)
130. M :-- oui / tu aimes le bébé
131. **SAR** :-- moi / moi je l'aime aussi / il est trop mignon ! (*le pointant brièvement*)
(...)
134. M :-- il est mignon / mais regardez // Miriam (...) / Bastien / regarde le bébé qui est en train de faire une bêtise !
135. **MIR** :-- mais / mais l'a un bébé là (*en souriant et orientant son index vers l'image*)
136. M :-- tu as vu cette bêtise / là ? (*approchant l'album de Bastien et Nora*) / qu'est-ce qu'il fait comme bêtise / Nora ?
137. **BAS** : i'tire le / le lacet (*en souriant et orientant son index vers l'image*)
138. **MIR** :-- i'tire / là (*pointant la chaussure de Lou sur l'image*)
139. **NORA** :-- i'tire / i'tire / i'tire ! (*en souriant et faisant mine de tirer le lacet sur l'image*)
140. M :-- oh ! / i'tire le lacet ! / regarde la bêtise (*orientant l'album vers Sarah*)// il est en train de tirer le lacet (*faisant mine de tirer le lacet de Julie*)
141. **MOS** :-- (*il fait rapidement mine de tirer ses lacets*)
(...)
144. **BAS** :-- c'est un bêtise / moi j'le fais pas quand j'arrive / non ! (*en faisant non de la tête*)
145. M :-- ah non ! (*s'apprêtant à tourner la page*)

L'enseignante (127) reprend une intervention de Mossa³⁷⁷ qui a marqué, à deux reprises lors de la lecture oralisée, son intérêt pour un personnage de bébé que Lou, le personnage principal, côtoie chez Nounou. En contraste, Sarah (128) signale que sa préférence porte sur le personnage de Lou. Reprenant la forme syntaxique de Sarah (« moi je l'aime ... ») Mossa (129) confirme son intérêt pour ce personnage, en expliquant peut-être la raison en juxtaposant un lien avec son expérience personnelle (« j'aime le bébé / à ma maison »). Cette intervention amène Sarah (131) à étendre ses préférences (« je l'aime aussi / il est trop mignon»), ce dernier attribut incitant l'enseignante (134) à attirer l'attention des élèves sur un aspect important de cette double-page : l'action amusante que réalise ce personnage (« une bêtise ») ; Miriam (135) semble alors découvrir la présence dudit personnage. L'enseignante (136) mobilise alors les élèves sur l'identification de l'action amusante, de la « bêtise » : Bastien (137) verbalise l'action du personnage du bébé (désigné par le pronom élitidé « i' ») au moyen d'une phrase complète, Miriam (138) en reprend le pronom et le verbe (« i'tire ») mais en précise l'objet par un geste de pointage. Nora (139) fait également usage de ce pronom et de ce verbe consécutivement à trois reprises,

³⁷⁷ 29.MOS : -- (*se levant soudainement et pointant le bébé sur l'image*) i'y a l'bébé / attends ! et 31.MOS :-- ATTEN::DS ! (*restant debout face à la maîtresse, se secouant d'insatisfaction, semblant prêt à pleurer*) / je veux voir bébé::

mimant l'action, comme si elle incarnait, le temps de son intervention, le personnage du bébé. L'enseignante, après avoir « qualifié » cette action du personnage de « bêtise » (134) reprend (140) ce qu'ont établi les lecteurs en le mimant (« faisant mine de tirer les lacets de Julie »), tout en en proposant une verbalisation plus « écrite » l'action (« oh ! i' tire le lacet ! »). Ce qui semble inciter Mossa (141) à appliquer à lui-même ce geste illustratif et Bastien (144) à s'inscrire en opposition raisonnable aux agissements de ce bébé facétieux. L'enseignante (145) valide le propos de Bastien et s'apprête à tourner la page, quand Sarah intervient :

146. SAR :-- mais Papa i'se fâche / regarde ! (*se levant soudainement*)
 147. M :-- alors / est-ce que le Papa / i'se fâche ? / regarde !
 148. SAR :-- non / i'sourit !
 (...)
 151. M :-- i'sourit / d'ailleurs i'y a écrit / Papa rit avec nous / (*suivant du doigt les caractères écrits*)

En 146, Sarah fait une hypothèse sur la réaction du papa de Lou, semblant s'appuyer sur un détail de l'image puisqu'elle accompagne son énoncé de l'impératif « regarde ! » - qui a peut-être plutôt valeur de « je vais m'approcher pour mieux regarder », ce que l'incite d'ailleurs à faire l'enseignante en 147. Elle révisé alors sa supposition (« non / i'sourit ») ; pour valider cet indice iconique, l'enseignante recourt explicitement au texte de l'album en 151. Il semble qu'il y ait eu ici concurrence pour Sarah entre l'association à un fonctionnement relativement systématique de la vie réelle (une bêtise d'enfant induit une réprimande d'adulte) et l'association d'un fonctionnement alternatif proposé par une situation fictionnelle nécessitant l'appréhension conjointe du texte et de l'image. La rapidité avec laquelle s'effectuent les *changements de mondes* à l'occasion de certains échanges langagiers peut amener à perdre provisoirement de vue le contenu de l'album.

• **La permanence du personnage au fil des désignations**

La mise en discussion collective des caractéristiques, actions ou états émotionnels des personnages nécessite que leur désignation (nom ou pronom) soit identifiée. Nous avons repéré au sein des échanges langagiers de ce groupe plusieurs épisodes relatifs à cette question. Le premier extrait réfère à deux passages l'album AR (PP-AR-S3, Annexe V), dont nous avons vu lors de l'analyse proposée dans le chapitre consacré

à la méthodologie du présent travail, l'ampleur du réseau de personnages et la possible ambiguïté de référent de pronoms :

- | | | |
|------|--|---|
| 154. | MOS :-- [dp2] (se levant soudainement et pointant la petite fille) ça / c'est qui ça ? | |
| 155. | M :-- c'est la petite fille (la pointant) / qui a un joli bandeau dans les cheveux / comme l'a dit Sarah / la prochaine fois / c'est la petite fille qui vient / chez le petit garçon (le pointant sur l'image) / là / le petit garçon (retour à la dp1) / il était / invité chez la petite fille / la prochaine fois / (dp2) c'est toi (pointant la petite fille sur l'image) qui viens chez moi (pointant le petit garçon, Lou, sur l'image) | } |
| 156. | MOS :-- //////////////////////////////////////i' vient / chez moi ! (posant son index sur son buste) | |
| 157. | MIR :-- //////////////////////////////////////moi ! (posant son index sur son buste) | |

En 154, Mossa s'intéresse à l'identification d'un personnage qu'il distingue du personnage principal, Lou, dont il semble avoir compris la permanence en cette troisième séance (malgré la diversité des tenues vestimentaires et des postures dans lesquelles il est représenté au fil de l'album). L'enseignante (155) fait part des éléments dont le lecteur dispose : c'est le même enfant que sur la page précédente, et valide l'élément fourni par Sarah³⁷⁸ : le bandeau dans ses cheveux indique que c'est une fille, et contribue à permettre de la reconnaître entre la dp1 et la dp2. L'enseignante reprend alors l'énoncé de Lou en synchronisant le pointage sur l'image des pronoms « toi » et « moi » avec les personnages auxquels ils réfèrent. Mossa (156) s'essaie en même temps que l'enseignante à la reprise de cette synchronisation du pronom et du pointage. Son index pointe quelqu'un d'autre, sans que l'on sache si c'est le personnage de la petite fille puis réfère à lui-même lorsqu'il reprend le pronom « moi », comme s'il jouait le rôle de Lou. En 157, Miriam rejoint l'activité synchronisée en fin d'énoncé.

Quelques échanges langagiers plus tard, on trouve un questionnement sur l'identité de l'énonciateur d'une exclamation :

- | | |
|------|--|
| 285. | SAR :-- [dp8] (se levant brièvement et pointant la Mamie qui est à bord du train) est-ce que / i'dit bon voyage ? |
| 286. | M :-- c'est= / on pense que c'est Maman qui dit / bon voyage à Mamie / elle est dans le train / Mamie / elle va partir en voyage / avec le petit / Lou |

³⁷⁸ 19. SAR :-- (se levant brièvement et pointant le bandeau du personnage) et elle est jolie son bandeau / il est joli !

Sarah (285), par son geste de pointage, précise quel personnage, désigné dans son énoncé par le pronom « i' », pourrait être l'auteur de la formule « Bon voyage ! ». C'est en effet le seul adulte (susceptible d'avoir l'initiative d'une telle formule) représenté sur l'image, mais Sarah exprime son doute en utilisant une forme interrogative. Là encore, l'enseignante s'appuie explicitement sur un élément de l'image dont le lecteur dispose (Mamie étant à bord du train, c'est probablement Maman, nommée dans le texte de cette dp, qui dit « bon voyage ») pour fournir une réponse prudente « on pense que », déployant devant les élèves une manifestation d'appréhension conjointe du texte et de l'image.

On retrouve, également à l'occasion d'une troisième séance, dont les extraits précédents montrent des initiatives de questions inédites de la part des élèves, plus focalisées sur les propos ou identités des personnages, une nouvelle illustration d'échanges langagiers témoignant de questionnements et de discussions à propos de la désignation des personnages (PP-ALA-S3, Annexe VII) :

L'enseignante invite les élèves à repérer et nommer les acteurs de l'histoire présents sur la première double-page, après qu'ils ont identifié Zélie, ils sont incités à poursuivre en 252. Sarah entreprend de répondre (253) en précisant un lien de « possession » (« avec son p= » - probablement petit chat) mais s'auto-interrompt suite à la réponse exclamée de Nora (254). Miriam (255), quant à elle, nomme le troisième personnage en précisant le lien avec celui de Zélie (« sa maman »). Les élèves ont alors identifié les trois personnages de cette première double-page, mais l'enseignante poursuit (256) pour que les élèves nomment le personnage du chat dont le nom apparaît à cinq reprises dans le texte de l'album. La proximité phonologique avec le prénom de l'héroïne semble amener Mossa (257) à les confondre et Sarah (258) à réorganiser l'ordre des syllabes de ce prénom (« Élis » est proche d'une anagramme de Zélie).

252. M :-- [dp1] Zélie / et Zélie / elle est avec qui dans sa chambre ? (*pointant Sufi sur l'image*)
 253. SAR :-- avec son p= }
 254. NORA :-- le chat ! }
 255. MIR :-- avec sa maman }
 256. M :-- et i's'appelle comment le chat ? }
 257. MOS :-- Zélie (...)
 258. SAR :-- Élis
 259. M :-- il s'appelle pas Élis
 (...))
 262. SAR :-- (*en souriant*) i' s'appelle / Zélie !
 263. M :-- alors / elle / elle s'appelle Zélie / et le chat / i's'appelle / Su/fi (*les pointant successivement*)
 264. NORA :-- Sufi
 265. SAR :-- Sufi (*en chuchotant et souriant*)
 266. JUL :-- Sufi ! (*avec un index autoritaire*)
 267. M :-- Sufi
 268. MOS :-- et la maman ?
 269. M :-- et la maman / bah / on n'sait pas comment elle s'appelle / la maman ! (*faisant un geste d'impuissance, main ouverte paume de main vers le ciel*)
 270. NORA :-- elle s'appelle Zélie ?
 271. SAR :-- elle s'appelle plutôt Élise
 272. M :-- peut-être
 273. MOS :-- elle s'appelle maman
 274. SAR :-- et le papa ?
 (...))
 277. JUL :-- il s'appelle plutôt le papa / Élis

L'enseignante (259) ayant signifié que tel n'était pas le nom du personnage du chat, Sarah (262) cite le nom propre de l'histoire qu'elle a retenu (« Zélie ») ou qui a été le plus récemment mentionné (par Mossa en 257) puis elle reprend (265), en chœur avec Julie (266) et Nora (264) le nom finalement rappelé par l'enseignante en 263. Même si cette reprise est collective, chacune des interlocutrices la réalise différemment, illustrant le phénomène discursif de reprise-modification. En effet, si Nora semble s'employer à apprivoiser avec sérieux ce nom peu commun, Sarah le prononce avec affection (« chuchotant et souriant »), alors que l'énoncé de Julie offre deux possibilités d'interprétation : soit il reprend un passage de l'histoire où Zélie ordonne à son chat d'attaquer l'Ogre, soit il fait état de la polysémie du mot que Julie joue à mettre en pratique (« avec un index autoritaire » : « Sufi » aurait alors pu être transcrit pas « suffit »). L'énoncé de l'enseignante fixe en 267 ce patronyme peu courant, Mossa interroge alors en 268 celui du troisième personnage (la maman). Pour combler l'ignorance de l'enseignante (269) qui précise que cette information n'est pas donnée au lecteur (« on n'sait pas »), trois élèves mettent des possibilités au travail, Nora (270) et Sarah (271), semblent avoir établi que dans cette histoire, les noms des personnages se ressemblent. Pour Nora, ils se ressemblent tellement qu'ils

pourraient se confondre (à moins qu'elle n'ait cherché un nom proche de « Sufi » et que dans son répertoire, ce soit « Zélie » qu'elle ait sélectionné) alors que Sarah se livre à nouveau à une réorganisation des syllabes en sélectionnant, cette fois-ci un prénom existant, puisque ce qu'on cherche, c'est le prénom d'une femme : « Élise »). L'enseignante (272) envisage cette possibilité sans certitude, Mossa (273) conclut que la seule certitude que l'on a, c'est qu' « elle s'appelle maman ». Sarah, que ce jeu de réorganisation des syllabes intéresse peut-être particulièrement, interroge alors en 274 le prénom du papa – dont il n'est jamais question dans cette histoire. En 277, Julie semble chercher dans son répertoire de prénoms un qui serait phonologiquement proche de Zélie et d'Élise, et propose « Élisa » qui satisfait le parti pris de l'auteur de l'album, même s'il y a une confusion de genre.

Après l'étude d'extraits dont les échanges langagiers manifestent une mise en discussion de **la désignation, des caractéristiques, actions et états émotionnels des personnages**, nous complétons cette partie sur la compréhension de l'album dans le groupe de PP par l'analyse d'épisodes portant plus spécifiquement sur **des clarifications de contenu iconiques** sollicitées par ces élèves.

Bien que quelques exemples soient relevés au cours des discussions à propos des albums *AR*³⁷⁹ ou *BNPOB*³⁸⁰, ce sont des extraits de l'album *ALA* que nous étudions ci-après car ils font état d'éléments importants du contenu de l'image engageant la compréhension de l'histoire. Nous commençons par cet extrait d'*ALA-S2* (Annexe VII) où se trouvent mis en discussion trois questions importantes pour la compréhension de l'histoire : les variations de taille mais aussi de couleur pouvant faire obstacle à la compréhension de la permanence d'un personnage et l'identification de ses caractéristiques physiques. Lors de la phase de LO, l'enseignante ayant perçu qu'un enfant signalait un « bébé sorcière³⁸¹ », revient sur

³⁷⁹ Exemples extraits de *S2- AR* : 95.SAR :-- c'est quoi / ça ? (*se levant brièvement et pointant les plis du canapé sur l'image*) et de *S3 - AR* :163. MIR :-- l'a un bébé il a pas d's'yeux / alors il est vilain i' va au coin (*pointant le bébé sur l'image*. Le bébé étant représenté de trois quart, le dessin de son œil ressemble à un « V » horizontal et n'est pas identifié par Miriam.

³⁸⁰ Exemple de *S1-BNPOB* : 112. SAR :-- j'ai vu un doudou canard ! repris en 115 par Nora :-- il a un canard ! Sur cette illustration, la proximité de la dentelle de l'oreiller et de la bouche entrouverte de POB peut faire penser qu'il y a une tête de canard.

³⁸¹ 36.VIN :-- attends ! maitresse ! / (*se levant et la pointant*) regarde le bébé sorcière !

cette intervention au début de la discussion (102), tout en interpellant Miriam qui reprend alors en 103 l'intervention qu'elle avait faite lors de ce même passage de la LO³⁸². En 105, Mossa dissipe le quiproquo formulé par Miriam, même s'il se méprend, sur la partie du visage de la Sorcière qu'elle pointe (le menton et non le nez) :

- | | |
|------|--|
| 102. | M :-- (...) i'y a quelqu'un qui m'a dit / Miriam / i'y a une petite sorcière / là (<i>la pointant, dp7</i>) |
| 103. | MIR :-- (<i>se levant et pointant, en souriant, le menton de la sorcière</i>) là / on dirait qu'i' y a un bec |
| 104. | M :-- oui / assieds-toi (<i>faisant un geste de mise à distance</i>) / ah ! oui / non ! / i'y a quelqu'un qui m'a dit / i'y a une petite sorcière |
| 105. | MOS :-- (<i>orientant son index vers l'album</i>) un nez ! |
| 106. | M :-- oui / c'est son nez / c'est très bien Mossa / attends ! / elle est pas encore là / elle est là ! regarde ! / (<i>la pointant, dp8, ton attendri</i>) la petite sorcière ! / là |
| 107. | SAR :-- pourquoi / pourquoi elle était une p'tite sorcière et après elle était une grande sorcière ? |
| 108. | M :-- alors ! / je pense que / la dame qui a dessiné ce livre / qui s'appelle Isabelle Bonameau / quand le personnage # |
| | (...) |
| 112. | M :-- je vais te dire // Isabelle Bonameau / elle a décidé / quand le personnage il fait peur / de le faire gros (<i>montrant la dp6</i>) / et quand le personnage ne fait plus peur (<i>montrant la dp7, pointant la sorcière</i>) / elle le fait petit / tu vois / c'est la même (<i>dp6/dp7</i>) / mais quand / elle fait peur / elle la dessine très gros ! (<i>dp6, en faisant un ample cercle avec son bras</i>) / et quand# |

En 104, l'enseignante découvre et considère la demande de Miriam tout en s'employant à maintenir l'attention du groupe sur la question de la taille du personnage. Après avoir validé l'intervention de Mossa, sans avoir perçu, elle non plus, que Miriam pointait le menton et non le nez, en 106, elle montre l'image qui a laissé penser qu'il pouvait y avoir un « bébé sorcière ». L'intervention de Sarah (107) indique que le personnage a subi une transformation (« une grande sorcière et après une p'tite sorcière ») mais elle l'interroge. L'enseignante en réfère alors aux choix probables de l'auteur (en 108 et 112) de faire correspondre la taille à un état émotionnel donné (grande pour faire peur/petite quand elle a peur). Sarah complète (113) ce probable parti pris en faisant aussi remarquer la correspondance dans le choix des couleurs (bleue quand elle fait peur, et blanche quand elle a peur) reformulé en 114 par l'enseignante :

³⁸² 38.MIR :-- (*se levant et pointant en souriant le menton de la Sorcière*) regarde maîtresse / on dirait que là / elle a un bec !

113. SAR :-- mais non mais là /sauf qu'elle est bleue / et là / elle est blanche ! / (*orientant son index vers l'album*) quand elle est bleue= / quand elle est grande / elle est bleue / et quand elle est petite / elle est / elle a le visage blanc (*faisant, de son index le tour de son visage*)
114. M :-- d'accord / elle a choisi / ici (*dp5*) / de changer la couleur / pour qu'elle fasse plus peur / avec une couleur de la nuit / là (*dp7*) elle fait moins peur / c'est elle qui a peur / d'accord ?
115. SAR :-- oui il a= / elle a peur de le chat ! (*se levant et faisant mine de sortir ses griffes*)
116. M :-- et Miriam / qui nous dit que on dirait qu'elle a un bec / **Mossa** / tu as dit que c'était quoi ?
(...)
120. M :-- tu as dit que c'est son= ?
(...)
122. **MOS** :-- nez ! (*portant sa main à son nez*)
123. M :-- son nez / pointu comme un bec !
124. **MOS** :-- il a même ne nez que moi !
125. M :-- oui (*hochant la tête latéralement*) / pas tout à fait le même
126. **MIR** :-- (*en souriant et faisant mine d'allonger son nez*) c'est un gros nez !

Sarah – qui complète l'énoncé de l'enseignante en précisant en 115 l'objet de la peur de la Sorcière : le chat. La remarque de Miriam est remise en discussion en 116 et Mossa, interpellé pour redonner son interprétation (122) s'exécute et l'accompagne d'un geste et d'un commentaire comparatifs (124) référant à son propre nez. L'enseignante (123) explicite la confusion par la formule de comparaison « pointu comme un bec » que Miriam (126) reprend avec le geste adéquat (faisant mine d'allonger son nez) et un adjectif plus général (« gros »).

Cet extrait montre la mise à l'étude, au sein du groupe, d'éléments iconiques dont la clarification est importante pour la compréhension de l'album, mais il montre aussi la disparité des statuts d'interlocuteur dans ces échanges langagiers donc une disparité d'activité langagière (observable) : Sarah questionne, interrompt, relance, alors que Miriam a peut-être perçu qu'on ne répond pas à sa demande (elle pointe le menton) mais n'a pas osé la préciser, semblant néanmoins saisir qu'une protubérance du visage de la Sorcière a la caractéristique d'être pointue, mais elle doit faire seule la déduction que ce qui est valable pour le nez l'est aussi pour le menton. L'intervention qu'elle fait, quelques échanges plus tard (132), amène à penser qu'une autre déduction n'a pas été opérée :

132. **MIR** :-- hé ! / i'n'a un gros chat / et un petit chat !
133. M :-- alors / est-ce que c'est un gros chat / et un petit chat ? / ou est-ce que c'est le même chat (*faisant mine de tenir face à elle, une boule de 20 cm de diamètre entre ses mains*) qui parfois est gros (*élargissant l'écart entre ses mains comme si la boule passait à 60 cm de diamètre*) quand il fait peur / et parfois petit (*rétablissant l'écart initial entre ses mains*) quand heu / i'fait pas peur
134. **MIR** :-- (*elle acquiesce en souriant*)
135. M :-- c'est le même ?
136. **MIR** :-- (*elle acquiesce en souriant*)

Ce qui avait été expliqué pour la Sorcière n'a peut-être pas été entendu par Miriam dont l'attention pouvait être monopolisée par l'identification des caractéristiques physiques de ce personnage ou alors n'a pas été transféré à la situation du chat. Elle n'est d'ailleurs peut-être pas la seule dans ce cas, mais sa prise de parole le donne à entendre. L'enseignante (133) reprend l'alternative d'interprétations que peut proposer cet élément iconique (variation des tailles de personnage), détaillant plus amplement, avec une illustration gestuelle l'interprétation valide. Miriam donne suite par un acquiescement non verbal (en 134 et 136), renseignant finalement peu sur sa compréhension. Nous trouvons dans l'extrait de la séance suivante (ALA-S3, Annexe VII, p ??) deux autres de ses interventions autour de cette même question :

117. MIR :-- et même / n'a un gros loup / et un petit loup ! (*en souriant et montrant successivement la quantité « un » et « deux » avec ses doigts*)
118. M :-- c'est toujours le même ! / je te montrerai / c'est toujours le même
(...)
347. MIR :-- mais / c'est les mêmes sorcières ! (*en souriant et montrant la quantité deux avec ses doigts*)
348. M :-- oui / c'est la même Sorcière / c'est bien / Miriam !

La question de la taille est à nouveau posée par Miriam (117) pour le personnage du Loup, elle en distingue deux différents, alors que la situation semble plus claire pour le personnage de la Sorcière (« mais / c'est les mêmes sorcières ! »). Néanmoins, Miriam emploie le pluriel (347) et indique une quantité plurielle avec ses doigts, il persiste donc un doute sur ce qu'elle a saisi de l'unicité du personnage malgré sa pluralité de tailles. Pendant la séance, l'enseignante a peut-être entendu « la même » et non pas « les mêmes » c'est pourquoi elle valide avec enthousiasme la formule de Miriam (348) en la reprenant, ou la reformulant au singulier. Le rappel de récit que cette élève a fait de l'album aurait pu nous renseigner sur ce que Miriam a construit autour de cette question, mais il a été involontairement égaré par ses parents.

De même, ce rappel de récit aurait été utile pour avoir des éléments permettant de clarifier si Miriam avait appris à identifier le personnage de l'Ogre qui des trois « affreux » est celui qui a suscité, dans ce groupe, le plus d'associations « erronées » comme le montre cet extrait d'ALA-S2 (Annexe VII) :

150. M :-- (...) et ici / qu'est-ce que tu m'as dit / c'est le lit (*pointant celui de l'Ogre*) de qui / là / Nora ?
151. NORA :-- heu / le lit de clown
152. M :-- est-ce que c'est un clown ? (*le pointant*)
153. SAR :-- non ! / c'est l'Ogre !
154. BAS :-- (*en souriant*) c'est l'Ogre ! }
155. MOS :-- //////////////// c'est l'Ogre ! }
156. NORA :-- (*en souriant*) c'est l'Ogre !
157. SAR :-- c'est l'Ogre !
158. M :-- mais c'est vrai qu'il a un p'tit peu des habits de clown ! / c'est vrai ! / mais il a= / regarde si c'est un clown / lui / (*feuilleter l'album pour atteindre la dp10*) c'est vrai qu'il ressemble à un clown / j'y avais pas pensé ! // là ! / (*le pointant et utilisant une voix grave*) c'est l'OGRE !
159. NORA :-- i'mange les enfants !

En cette deuxième séance, Nora signale en 151 qu'elle n'a pas mémorisé le nom de ce personnage corpulent habillé de rouge, bien qu'elle semble avoir identifié son rôle de « mangeur d'enfants » en 159. Alors que l'enseignante (153) demande aux pairs si ce personnage est un clown, Sarah (153) intervient immédiatement et avec certitude (« non ! / c'est... ») pour fournir le nom attendu (« l'Ogre »), vraisemblablement repris avec plaisir par Bastien (154) et Mossa (155), en chœur, puis par Nora (156), et Sarah (157) dont les interventions introduisent et clôturent ce moment d'appropriation collective du nom du personnage. En 158, l'enseignante reconnaît (« j'y avais pas pensé ») que les vêtements de ce personnage peuvent prêter à confusion, mais valide avec un volume et une tessiture explicites qu'il s'agit bien de « l'OGRE³⁸³ »! Miriam introduit quelques énoncés plus tard, une ressemblance avec un nouveau personnage populaire de l'imaginaire enfantin :

187. MIR :-- (*en souriant et orientant son index vers l'album*) mais on dirait que / il est déguisé en Père-Noël !
188. M :-- c'est vrai que / il a les mêmes habits que le Père-Noël / Nora / tu as entendu ce qu'a dit Miriam ? / elle a dit que il a un p'tit peu des habits de Père-Noël (*le pointant*) / donc lui / ce n'est pas un clown / attention au piège / hein ! (*avec un index en position de mise en garde*)
189. SAR :-- ni un Père-Noël !

En 187, Miriam admet que ce n'est pas le Père-Noël, mais qu'il en a l'aspect (« on dirait qu'il est déguisé en Père-Noël »), là aussi, l'enseignante reconnaît (188) que ces vêtements peuvent ressembler à ceux du Père-Noël, introduisant un lien de causalité pouvant à son tour prêter à confusion (« il a un p'tit peu des habits de Père-Noël (*le pointant*) / donc lui / ce n'est pas un clown » - sous-entendu : « ce pourrait-être le Père -Noël »). Mais Sarah (189) dissipe cette confusion potentielle en donnant suite à

³⁸³ Il aurait été intéressant de savoir si Nora faisait partie de ces enfants pour lesquels le personnage de clown inspire de la peur.

la forme négative de l'énoncé de l'enseignante avec un prolongement de forme négative : « ni un Père-Noël ».

Lors de la séance suivante (ALA-S3, Annexe VII), l'enseignante (184) interpelle Miriam pour s'assurer qu'elle sait nommer ce personnage :

- | | |
|-------|---|
| 184. | M :-- c'est qui ce personnage / Miriam ? (<i>pointant l'Ogre</i>) |
| 185. | BAS :-- c'est l'Ogre |
| 186. | M :-- (<i>elle acquiesce</i>) |
| (...) | |
| 188. | M :-- hein / Miriam ?/ lui# |
| 189. | MIR :-- (<i>elle se lève et vient pointer l'Ogre sur dpB</i>) |
| (...) | |
| 191. | M :-- (... à Miriam) assieds-toi ! |
| 192. | MIR :-- on dirait qu'il est le Père-Noël |
| 193. | NORA :-- c'est l'Ogre |
| 194. | M :-- alors oui / tu m'as dit / il ressemble au Père-Noël / assieds-toi / tu m'as dit il ressemble à un clown / mais lui c'est / l'Ogre ! |
| 195. | MOS : -- ouais ! / l'Ogre ! |
| 196. | M :-- tu le dis ? / l'Ogre (<i>en l'invitant à prendre la parole d'un geste de la main</i>) / l'Ogre / tu le dis Miriam ? |
| 197. | MIR :-- un Père Noël / ça ressemble un Père-Noël |
| (...) | |
| 199. | M :-- il ressemble / mais / est-ce que lui / i' t'apporte des cadeaux ? / ou est-ce qu'i' veut manger / les enfants ? |
| 200. | MIR :-- i'veut manger les enfants |
| 201. | M :-- donc c'est / l'Ogre ! |
| 202. | MIR :-- (<i>elle acquiesce</i>) |
| 203. | M :-- tu le dis ? |
| 204. | MIR :-- c'est l'Ogre |

L'enseignante signale gestuellement (186) à Bastien qu'il a fourni le nom attendu en 185, mais elle insiste (188) auprès de Miriam pour qu'elle le nomme elle aussi. Miriam vient le pointer sur l'image (189), l'enseignante attendant une réponse verbale, elle l'invite à s'asseoir (191) pour que Miriam complète son recours au pointage par une intervention verbale. Ce qu'elle fait en 192, citant la ressemblance avec le personnage à très forte valeur attractive qu'elle avait évoqué lors de la séance précédente. Nora extrait (193) des différentes possibilités évoquées le signifiant attendu (« c'est l'Ogre »), Mossa l'approuve en 195. Alors que l'enseignante incite Miriam à reprendre le signifiant adéquat (197), elle persiste à le désigner par sa ressemblance attirante avec le Père-Noël. Face à l'alternative que lui propose l'enseignante (199), elle reconnaît que l'intention de ce personnage n'est pas

« d’apporter des cadeaux » mais bien de « manger les enfants » (200), ce faisant Miriam s’appuie sur l’un des traits stéréotypiques de ce personnage. Le lien de causalité alors introduit par l’enseignante (201) semble l’amener à acquiescer (202) et l’invitation à prononcer le nom de ce personnage (203) semble l’amener à renoncer à l’irrésistible ressemblance avec le Père-Noël³⁸⁴ et à l’identifier comme étant l’Ogre (204). Lors de la séance 4 (Annexe IV), Miriam est à nouveau sollicitée pour nommer les trois affreux et la désignation de l’Ogre ne semble pas encore stable³⁸⁵, même s’il est difficile de formuler une conclusion fiable étant donné que les épisodes conflictuels en cette séance particulièrement mouvementée de fin d’année ont mobilisé environ un tiers des interventions d’élèves (cf. Annexe XI, tableau 11).

Nous terminons cette partie s’intéressant à l’importance des indices fournis par les signes iconiques pour la compréhension de l’album avec un autre épisode, à propos de l’album *ALA* (S3, Annexe VII) :

En 363, l’enseignante signale un ensemble de signes iconiques (notes de musique) qui indique au lecteur que ce passage de l’album est chanté, enchaînant sur sa mise en voix (365), rejointe par Mossa (366).

363. M :-- [dp9] là / elle continue à chanter / on voit les notes de musique / Vincent / t’as vu ?

364. SAR :-- les deux (*orientant son index vers la Sorcière et Zélie sur l’image*)

365. M :-- (*en chantant*) prom’nons-nous dans les bois / tralala lalalala

366. **MOS** :-- (*en chantant*) // tralala lalalala

367. NORA :-- tous les deux / là / et i’chantent tous les deux (*orientant son index vers la Sorcière et Zélie sur l’image*)

368. M :-- oui / c’est vrai / oui c’est vrai

(...)

387. M :-- [dp12] troisième affreux ! / (*montrant, avec ses doigts, la quantité « trois »*)

388. NORA :-- oh ! / i’chantent tous les trois !

Sarah (364) fait remarquer que cet ensemble de signes est représenté deux fois, Nora saisit cette remarque et en livre une interprétation pertinente (367) et plus tard, sur

³⁸⁴ L’évocation d’un personnage à si forte valeur attractive a marqué les pairs puisqu’en 222 de cette même séance, Mossa désigne ainsi les trois affreux : -- le Loup / le Père Nouël / le le la Sorcière.

³⁸⁵ Voici les différentes interventions de Miriam : 171 :-- c’est le Père-Nouël ; 174 :-- ça ressemble au Père-Nouël ; 204 :-- mais ça ressemble ; 211 :-- l’Ogre / mais l’Ogre / je l’ai déjà dit !

En 207, la transcription indique qu’un élève non identifié (ELEV) est intervenu pour nommer l’Ogre, l’enregistrement vidéo de cette séance n’ayant pas été correctement mis en route, il est impossible de vérifier si cet élève aurait pu être Miriam, ce qui, à l’enregistrement audio ne semblait pas être le cas.

une nouvelle dp en 388) donnant à découvrir un aspect de l'histoire qui n'est pas dans le texte, qui n'a été formulé dans aucun autre groupe : après s'être réciproquement fait peur, Zélie et les « affreux » (il y a effectivement un troisième ensemble de notes de musique au-dessus de l'Ogre, dp12g) sont suffisamment alliés pour chanter ensemble.

Cette partie, présentant divers épisodes de travail collectif œuvrant à la construction de significations à propos de l'album, montre qu'au-delà des interactions conflictuelles qui caractérisent aussi le fonctionnement de ce groupe - comme nous avons pu le voir dans la partie consacrée à l'usage de l'album - les échanges langagiers témoignent de l'expérience de certains modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums. En effet, même si l'on ne peut affirmer que tout ce qui est mis en discussion lors des échanges langagiers est acquis pour chacun, on peut observer que chacun contribue au déploiement de ces mouvements cognitivo-langagiers de va et vient entre l'univers de l'album fictionnel, l'expérience du monde réel, les connaissances culturelles, de transposition de situations de l'album au sein du groupe de lecteurs, d'appréhension explicitement conjointe du texte et des images de l'album, de l'activité de clarification de l'identité des personnages (sur le plan linguistique : désignations, pronoms anaphoriques et sur le plan iconique : permanence du personnage malgré les variations de taille et de couleur) ce qui témoigne d'une expérience verbale, gestuelle et affective partagée à propos de l'album et de son interprétation.

Comme nous l'avons fait pour le groupe de TPP, après avoir étudié l'activité langagière des élèves du groupe de PP lors de la phase de discussion dans le domaine de l'usage de l'album, puis dans celui de sa compréhension, nous nous intéressons à ce que nous indique cette activité langagière dans le domaine de la découverte du fonctionnement de l'écrit.

2.2.1.2.3 La découverte du fonctionnement de l'écrit

Comme nous l'avons fait pour le groupe de TPP, nous distinguons les épisodes où les élèves « **parlent de l'écrit** » et ceux où ils « **parlent l'écrit** ».

Contrairement à ce que nous avons constaté lors de l'étude de cette question dans le groupe de TPP, nous relevons ici que l'enseignante fournit, dès le premier album, des références explicites à l'écrit, donnant ainsi la possibilité aux élèves de ce groupe de se familiariser avec la présence et la fonction des caractères écrits. Nous avons pu le constater lors de l'étude de l'extrait d'AR-S2 (ci-avant) qui permettait de convaincre Sarah que le papa ne se fâchait pas lorsque le bébé tirait sur le lacet de Lou, mais lors de la séance suivante (S3-AR, Annexe V), plusieurs interventions de Miriam à propos de cette même double-page signalent que ce bébé pourrait être puni :

158. MIR :-- il lui tire le lacet / là ! (*orientant son index vers l'image*)
 (...)

 163. MIR :-- [dp3]'l a un bébé il a pas d's'yeux / alors il est vilain i' va au coin (*pointant le bébé sur l'image*)
 (...)

 171. MIR :-- et ! / Papa i' peut s'fâche !
 (...)

 172. M :-- (...) tu vois / Miriam / i'va pas se fâcher / le papa / pa'ce que i'y a écrit / Papa rit avec nous ! (*suivant du doigt les caractères écrits*) / il rit de la bêtise du petit (*pointant successivement sur l'image le sourire du papa et le bébé*)

En 158, Miriam est la première à signaler au cours de cette séance, l'action du bébé sur la chaussure de Lou, elle interprète par ailleurs l'absence (du dessin explicitement figuratif) de ses yeux comme un motif de punition ou un choix iconique indiquant « qu'il est vilain » (163), attribuant au personnage du Papa (171), seul adulte de l'image, le rôle de celui qui se fâche. L'enseignante recourt alors explicitement aux appuis iconiques (« pointant successivement le sourire du papa et le bébé ») et textuels : « pa'ce que i'y a écrit / Papa rit avec nous ! » (*suivant du doigt les caractères écrits*) que fournissent l'album. On trouve, pour ce groupe, trois autres références explicites aux caractères écrits³⁸⁶ effectuées par l'enseignante, alors qu'il n'y en avait qu'une en fin d'année (S3-ALA) pour les TPP.

Parallèlement, nous relevons, en fin d'année, à plusieurs occasions des interventions situant l'activité d'élèves dans le domaine du « **parler de l'écrit** ». Parmi l'ensemble des signes (pictogrammes, caractères écrits, dessins de personnages et de décor) que

³⁸⁶ Dans S3-POB, 283.M :-- regardez sur cette page [dp7] / Nora / tu as vu ? / tout le monde a les yeux fermés ! / POB / le chat / (*les pointant successivement*) et ici il y a écrit / (*suivant du doigt les caractères écrits*) et POB finit par s'endormir / son lutin / tout contre lui (...). Dans S3-ALA, 316.M :-- (...) mais là (*pointant les caractères écrits*) / il y a écrit / il se pose / à l'orée / du / bois / (*illustrant la scansion des syllabes d'un déplacement de son index, de droite à gauche*) (...) 470.M :-- regarde [dp17] / ici / i'y a écrit / ron pschit / ron pschit / ron pschit ! / voilà / i'sont chacun dans leur lit !

contiennent les doubles-pages de l'album *ALA*, il arrive que ce soient les caractères écrits qui retiennent l'attention d'un élève, comme nous le constatons dans cet extrait d'*ALA-S2* :

- | | |
|------|---|
| 211. | SAR :-- [dp12] (<i>se levant et le pointant</i>) oh ! / i' y a un G / i' y a un G comme moi / ici ! |
| 212. | MIR :-- (<i>se levant et les pointant</i>) i'a des dents / i'a des dents ! |
| 213. | MOS :-- sinon / sinon / sinon les enfants / i'vont pleurer ! |
| 214. | M :-- oui ! / oui Sarah ! / assieds-toi ! / assieds-toi ! (<i>adressé à Sarah et Miriam</i>) / regarde / Sarah / elle a bien observé / elle a vu qu'il y a le G (<i>en le pointant</i>) de G***** (<i>son véritable prénom</i>) / c'est le [g] / [g] / Grand / Méchant Loup |
| 215. | SAR :-- [g] / [g] / Grand |
| 216. | MOS :-- (<i>se levant et levant les bras le plus haut possible</i>) il est grand / il est grand le Méchant loup ! |

En 211, à l'occasion d'un retour collectif sur la dp12, Sarah (dont le véritable prénom commence par la lettre G) manifeste son intérêt pour l'un des éléments de cette double-page : un signe écrit qu'elle identifie comme étant l'un des signes d'une combinaison de signes qui la représente - son prénom : « i' y a un G comme moi / ici ! ». Pour Miriam (212) et Mossa (216), ce sont des signes iconiques qui les mettent en langage, précisant les caractéristiques physiques du personnage du loup (« il a des dents », « il est grand ») ou l'effet qu'il peut faire aux enfants (213.MOS :-- « sinon / les enfants / i'vont pleurer). Ces interventions participent à la construction collective de significations à propos de ce personnage de la littérature jeunesse, mais ce que l'enseignante reprend ici, c'est l'intervention inédite de l'une des élèves saisissant probablement l'opportunité de leur signaler que certains aspects de l'accès à l'écrit sont à leur portée. Elle étend (en 214) l'expérience de la familiarisation avec l'écrit en isolant la prononciation de la consonne commune à « grand » et au (véritable) prénom de Sarah et en la répétant « [g] ». Celle-ci s'essaie alors (en 215) à cet usage métalinguistique de repérage de phonème dans la langue, alors que Mossa (216) reprend l'adjectif « grand » sur le plan sémantique pour formuler une caractéristique du personnage.

Lors de la séance suivante *ALA-S3*, à propos de cette même double-page, on relève un nouvel épisode d'échanges langagiers portant, à l'initiative de la même élève, sur l'écrit :

401. SAR :-- [dp12] i'y a le G à moi / ici ! / (*en orientant son index vers « Grand »*)
 402. M :-- oui / i'y a le G de G***** (*son véritable prénom commençant par G*)
 403. MOS :-- et i'y a ses dents qui vont / qui vont manger les enfants / i'vont pleurer !
 404. M :-- oui
 405. MIR :-- et là / c'est / lou::p ! (*faisant glisser son index par un va et vient sur les caractères écrits de la dp12d*)
 406. M :-- le Grand Méchant Loup (*en suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite*)

En 401, c'est à nouveau Sarah qui est à l'origine de l'intervention caractérisant un savoir sur l'écrit (la graphie et le nom de la lettre), comme le valide la maitresse en 403, mais ce qui témoigne d'une reconfiguration entre les pairs, c'est que Miriam en 406 intervient avec pertinence à propos des caractères écrits localisant la page (dp12d) et l'endroit de la page où est écrit le mot « loup ». Lors de la séance précédente, c'est le signe iconique des dents de ce personnage qui l'avaient mise en langage) quant à Mossa il reprend l'évocation de ce signe iconique, la coordonne à une action possible du loup (« i'mange les enfants ») et à l'effet que cette action peut produire sur les enfants (« i'vont pleurer »). Il revient sur une activité de nature sémantique.

Ces deux extraits montrent comment d'une séance à l'autre Miriam commence à s'intéresser à l'écrit et à ébaucher un mode d'agir-parler-penser référant à un savoir sur l'écrit que met en scène l'enseignante (suivre du doigt les caractères écrits), après qu'une initiative de Sarah a orienté les échanges vers les caractères écrits d'une double-page de l'album. Quant à Mossa, il a repris une remarque initiée par Miriam (en S2-ALA, sur les dents du loup), parvenant alors (en S3-ALA) à coordonner trois éléments (dents/manger/pleurer) témoignant ce faisant d'une construction pertinente de significations à propos de rôle du loup dans la littérature. Si la présentation des deux extraits peut donner l'impression de mettre en avant le niveau de développement de Sarah, ce sont finalement les déplacements opérés par Miriam et Mossa qui témoignent le plus d'un travail collectif de construction de signification. Agir dans la zone de développement proche de Sarah (en S2, en l'incitant à prononcer le son commun à « grand » et à son prénom ([g]), semble avoir néanmoins permis à chacun d'expérimenter de nouveaux modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums, ce qui témoigne d'un fonctionnement de communauté d'apprentissage.

Plus tard, lors de cette même séance, une intervention de Mossa manifeste sa capacité à s'emparer de mode d'agir-parler-penser référant à l'écrit de l'album³⁸⁷ :

- | |
|---|
| 470. M :-- [<i>s'adressant à Mossa</i>] regarde <u>(dp17)</u> / ici / i'y a écrit / <u>ron pschit / ron pschit / ron pschit !</u> / voilà / i'sont chacun dans leur lit ! |
| 471. MOS :-- j'voulais où i'y a écrit / le le / la Sorcière |

Après que l'enseignante (470) s'est adressée personnellement à Mossa pour orienter son attention vers les caractères écrits de la dp17, il reprend (en 471) le thème de l'écrit pour signaler quel passage de l'album l'intéresse particulièrement. Ce passage montre que c'est à la suite immédiate d'un énoncé référant à l'écrit qui lui a été personnellement adressé que Mossa (comme nous l'avons vu pour Indiya, dans le groupe de TPP, 2.1.2.2.3) a activement mobilisé le registre de l'écrit. Par ailleurs, ce passage montre une spécialisation de la manière de signifier sa préférence, puisque qu'en début d'année (lors de la séance AR-S2, Annexe V) s'était déroulé l'épisode suivant :

- | |
|--|
| 28. M :-- <u>(dp3)</u> <u>quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous ! / et puis / (dp4)</u> |
| 29. MOS :-- (<i>se levant soudainement et pointant le bébé sur l'image</i>) i'y a l'bébé / attends ! |
| 30. M :-- <u>Papa part</u> (<i>retournant l'album sur ses genoux</i>) |
| 31. MOS :-- ATTEN::DS ! (<i>restant debout face à la maîtresse, se secouant d'insatisfaction, semblant prêt à pleurer</i>) / je veux voir bébé:: |

À l'occasion de la phase de LO du premier album (AR), alors que l'enseignante s'apprête à passer à la page suivante (28), Mossa (29) pointe un personnage sur l'image semblant signaler qu'on ne lui a pas accordé l'attention nécessaire (« attends ! »). Mais l'enseignante poursuit la lecture de l'album (30), Mossa manifestant alors (en 31) plus vivement le mécontentement que son intérêt pour ce personnage ne soit pas davantage pris en compte.

Ces deux derniers extraits montrent une appropriation par cet élève, entre le début (album AR) et la fin de l'année (album ALA), d'une capacité à signifier sa préférence pour un personnage sans recourir à la manifestation corporelle et impérieuse de résister à l'enchaînement des événements du récit, tout en signalant sa capacité à parler de l'écrit.

³⁸⁷ Nous relevons également, dans cette même séance, l'intervention suivante : 416.MOS :-- i' y a écrit le chat ! / i' y a écrit le Loup ! (dp14).

Après avoir présenté plusieurs extraits de corpus renseignant sur la capacité des élèves de ce groupe à « parler de l'écrit », nous lui donnons suite en nous intéressant à l'autre dimension des savoirs sur l'écrit : « parler l'écrit ».

On ne relève qu'une occurrence renseignant sur l'aptitude d'élève à « parler l'écrit » lors des séances de classe, au cours de la phase de discussion d'AR-S3 (Annexe V) :

- | | |
|--|---|
| 165. M :-- <u>tchou tchou</u> ! (<i>en faisant le geste du mécanicien qui tire une manette pour actionner la vapeur</i>) | } |
| 166. BAS :-- tchou tchou ! (<i>en reproduisant le même geste</i>) | |
| 167. MOS :-- (<i>regardant Bastien et reproduisant le même geste</i>) tchou tchou ! | |
| 168. BAS :-- tchou tchou ! (<i>poursuivant son geste</i>) | |
| 169. MOS, BAS :-- tchou tchou ! (<i>poursuivant son geste</i>) | |
| 170. SAR :-- le train / part | |
| 171. M :-- <u>le train part</u> ! | |

Alors que l'enseignante reprend la lecture d'un passage de l'album (165), deux élèves (Bastien et Mossa) reprennent en écho (168) ou en chœur (166, 167, 169) l'onomatopée et le geste associé ; quant à Sarah, elle anticipe sur la suite de l'album en formulant, avec la syntaxe de langue écrite de ce passage narratif, la phrase (170) que l'enseignante s'apprêtait à lire (171). À plusieurs occasions, nous avons relevé dans le corpus de ce groupe des reprises en écho partielle de cette courte phrase (Exemple de S3-AR : 72. M :-- le train / part, 73. SAR, BAS, MOS, JUL :-- part, 74. MIR :-- part !) ou oralisée (Exemple de S2-AR : 60. M :-- le train part (...) 62. MOS :-- le train / i'part). Mais dans l'extrait ci-dessus, l'énoncé de l'élève devance la lecture oralisée, il s'agit bien sûr d'une reprise (elle survient à la troisième séance de lecture de l'album AR) mais elle est différée, mémorisée³⁸⁸.

C'est surtout lors des rappels de récit, où l'élève est en charge de faire part de l'histoire, que nous pourrions observer dans quelle mesure il « parle l'écrit ».

Néanmoins, nous avons relevé un autre aspect s'inscrivant selon nous dans cette activité « parler l'écrit », il s'agit des énoncés d'élèves portant sur leur activité de lecteur. Dans cet extrait de S3-ALA, au début de la phase de LO alors que l'enseignante finit de lire le titre de l'album (3), Nora (4) annonce qu'elle connaît les personnages des affreux puis resitue son intervention dans la sphère plus spécialisée

³⁸⁸ Lors de la phase de LO de cette troisième séance, Sarah avait formulée en 75 une question qui a pu contribuer à stabiliser cette forme syntaxique : « Pourquoi le train part ? ».

de l' « histoire » que contient l'album en ajoutant qu'elle la connaît « par cœur ». L'enseignante (5) marque son étonnement, mais Nora confirme sa capacité avec, semble-t-il, une certaine fierté (« en souriant »). Julie s'octroie la même capacité que Nora, en manifestant une surenchère (7, « par cœur par cœur »). A la fin de la phase de LO, en 166, Nora associe sa participation à la lecture oralisée à l'activité de « connaître par cœur », l'enseignante (167) nuance avec encouragement cette qualification en précisant que Nora (par ses nombreuses reprises partielles en chœur ou en écho) l'a « bien aidée à lire ».

- 3. M :-- les affreux !
- 4. NORA :-- moi je les connais / l'histoire ! / je la connais par cœur !
- 5. M :-- c'est vrai ?
- 6. NORA :-- (*elle acquiesce en souriant*)
- 7. JUL :-- moi / je la connais par cœur / par cœur !
- 8. M :-- tu vas pouvoir m'aider à la lire / alors ! //(*dpB / dpT*) au lit / les affreux !
- (...)
- 166. NORA :-- (*en souriant*) moi / je la connais par cœur !
- 167. M :-- c'est bien / Nora / tu m'as bien aidée à la lire !

Comme nous l'avons précisé dans la partie méthodologique, il n'y a pas, dans ces séances, d'entraînement au rappel de récit et moins encore à apprendre le texte par cœur, mais plutôt à se mobiliser pour « savoir ce qu'il y a écrit » et à se référer à un usage canonique de l'album, comme en témoigne cet extrait d'ALA-S1 :

- 89. M :-- j'ai entendu des enfants / qui / déjà / savaient / ce que i' y avait écrit ici (*dpT*)
- (...)
- 91. M :-- (...) quand je suis arrivé à cette page (*dpT*) / i'y a des enfants qui savaient / quel était le titre du livre / tu t'appelles comment i' s'appelle / ce livre ? // je l'ai dit une fois ici / (*en suivant du doigt les caractères écrits du titre sur la couverture*) / et vous / vous l'avez redit ici (*dpT*)

Lors de la phase de LO, Sarah a synchronisé la reprise du titre inscrit sur la page de présentation de l'album³⁸⁹ (*dpT*) avec la lecture qu'en réalisait l'enseignante³⁹⁰. Au début de la phase de discussion, l'enseignante (89) revient sur ce fait, le présentant comme un mode d'agir-parler-penser pouvant s'apparenter à « savoir ce qui est

³⁸⁹ Tous les albums n'ont pas une page de présentation reprenant le titre, l'auteur, l'édition, etc. mais chacun des trois albums de ce corpus était constitué de cette page, que nous avons codée par l'abréviation *dpT* (double page rappelant le titre).

³⁹⁰ 10.M :-- (*dpB // dpT*) au lit / les affreux !

11.SAR : -- // // // // // // // // les affreux ! (*en souriant*) / au lit les affreux !

écrit », elle explicite en 90 que l'énoncé correspondant à cette double-page est une reprise du titre de l'album (« je l'ai dit une fois ici / et vous / vous l'avez redit ici»). Lors de la séance suivante (S3-ALA), Vincent (1) inaugure la phase de LO en donnant le titre de l'album – témoignant ce faisant de son appropriation d'un mode d'agir-parler-penser relatif à l'usage de l'album (on commence par dire le titre) et de la mémorisation de ce que l'écrit a fixé, c'est ce que semble valider l'enseignante (2) en utilisant le verbe « savoir », nommant alors une forme de l'activité de la pensée³⁹¹ (« tu sais ce qu'i' y a écrit ») :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. VIN :-- au lit / les affreux !2. M :-- bravo ! / tu sais ce qu'i' y a écrit ! |
|---|

Ce sont lors de séances de fin d'année scolaire que de tels échanges langagiers ont lieu et que l'enseignante explicite que connaître l'album, engage à savoir ce que l'écrit a fixé, conjointement à la prise en compte des éléments iconiques - davantage déchiffrables par les élèves. Ces extraits se situent essentiellement en fin d'année, probablement parce que la classe s'est par ailleurs engagée dans la production d'écrit (rédaction collective de listes, de lettres, pratique d'écriture du prénom, d'entraînement à l'encodage...) mais aussi parce que l'enseignante estime que le développement des élèves est plus favorable à une mobilisation explicite sur le code grapho-phonétique dans le contexte de lecture d'album³⁹². Il sera intéressant de voir à l'occasion de l'étude des rappels de récit (Hypothèse 3) si pour les élèves de ce groupe, l'analyse de l'activité langagière (observable : verbale ou paraverbale) mise en œuvre présente des différences significatives, dans le domaine de la découverte du fonctionnement de l'écrit, entre le troisième album et les deux autres.

2.2.1. Conclusions intermédiaires

L'étude des données quantitatives relatives aux séances 2 et 3 du groupe de PP montre une augmentation de la durée des séances, corrélée à une augmentation du

³⁹¹ Nous nous référons, comme nous l'avons fait dans la partie théorique (4.2) à Astington qui met en évidence que la théorie de l'esprit (« comment les enfants découvrent la pensée ») s'établit à partir de ce que les adultes ou pairs plus âgés explicitent de la différence entre vouloir, savoir, penser, croire...

³⁹² Or Vygotski (1934) tout comme certains courants de la recherche actuelle (Brigaudiot, Boiron, Thévenaz...) encouragent à orienter l'activité des élèves dès le début de la scolarité, vers l'appropriation des caractéristiques et du fonctionnement de l'écrit, permettant ainsi la mise en place d'apprentissages favorisant le développement.

nombre d'IL et de la proportion d'IL d'élèves par rapport à celle de l'enseignante³⁹³. Parallèlement l'étude de la proportion d'ILV/ILP signale une baisse de cette dernière. De plus, la proportion d'ILV référant à la lecture est supérieure en S2 et S3 par rapport à S1. L'ensemble de ces éléments indique que les interventions des élèves, en plus d'être plus nombreuses, se verbalisent et se spécialisent à propos de l'album. Enfin, la LME augmente dans chacune des phases par rapport à S1. Il est possible d'envisager que le fait qu'ils connaissent déjà l'histoire en S2 et S3 les incite à intervenir davantage, à anticiper, commenter...

Ce sont d'ailleurs deux aspects de ce dernier indicateur qui nous interrogent :

- La LME est significativement plus élevée lors de la phase de discussion que lors de la phase de LO pour chacune des séances de découverte (S1). Cette tendance ne se confirme pour aucune des séances 2 et 3 des trois albums où la LME n'est que légèrement inférieure lors de la phase de LO par rapport à la phase de discussion. Ce que nous proposons d'interpréter comme une adaptation de l'intervention langagière à la différence de contexte ne peut donc être considéré comme l'appropriation d'un mode d'agir-parler-penser mis en œuvre pour chacune des séances.

- Toutes les valeurs de LME pour ce groupe de PP sont supérieures lors des phases de discussion à celles du groupe de TPP – ce qui est attendu puisque ces élèves sont estimés plus grands parleurs que les élèves du groupe de TPP. Néanmoins, on relève trois exceptions : en AR-S1 (en cette première séance de l'année, les élèves de ce groupe n'ayant pas cerné ce qui était attendu ont peut-être manifesté une certaine retenue) ; ainsi qu'en BNPOB-S2 et ALA-S2. Nous avons noté l'effet *galvanisant* de la séance 2 dans le groupe des TPP, marqué par une longueur d'énoncés alors supérieure lors de la phase de discussion à celles de toutes les autres séances (S1 et S3), au point de dépasser à deux reprises celle des élèves du groupe de PP.

³⁹³ À l'exception des phases de discussion de S2 où la proportion d'IL d'élèves est légèrement inférieure ou égale à sa valeur en S1, phénomène que nous proposons d'expliquer par le fait que l'enseignante intervient plus fréquemment pour inciter tel élève à préciser son ressenti, le lien avec son expérience personnelle.

Concernant les modalités d'IL des élèves de ce groupe, nous avons identifié que la forme paraverbale est dominante pour toutes les phases de LO de séances de découverte (S1) ainsi que pendant les épisodes de LO de l'album *BNPOB*. Nous avons constaté un équilibre entre les modalités (paraverbale, verbale et mixte) en *ALA-S2* se concluant par une dominance verbale en *ALA-S3*. L'étude de la nature des IL informe qu'il n'y a aucune transaction intertextuelle à l'occasion de ces phases de LO, très peu de transactions personnelles et des transactions critiques très majoritairement paraverbales. Si les transactions iconiques et textuelles sont quasiment absentes des séances de découvertes, elles se développent graduellement lors des séances suivantes en s'orientant vers davantage d'énoncés originaux et moins de reprises en écho. L'évolution des transactions expressives et créatives est assez similaire : peu représentées lors des séances de découverte mais se développant graduellement lors des séances suivantes - sous forme verbale et mixte, et de nature plus originales que de reprises en écho.

Ce qui interroge, c'est que ces deux catégories restent peu représentées lors des séances de découverte, au fil des mois, même si leur évolution en S2 et S3, après qu'une phase de discussion a diversifié l'expérience langagière des élèves à propos de l'album, atteste de l'élargissement de l'éventail de modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums.

Nous proposons de compléter l'analyse des variations relevées dans le récapitulatif des données quantitatives et dans les phases de L.O en nous s'intéressant au contenu des phases de discussion dont l'analyse qualitative d'extraits, organisée en trois axes (usage de l'album, la compréhension de l'album, les savoirs sur l'écrit) apporte, sur l'activité langagière des élèves, les connaissances suivantes :

Si, dans ce groupe de PP, de fréquentes régulations sont nécessaires à propos de l'usage collectif de l'album et de l'acceptation d'une diversité de points de vue, néanmoins, les élèves de ce groupe développent une activité contribuant à la construction collective de significations, témoignant d'une possibilité de mobilisation collective à propos des caractéristiques, actions et états émotionnels des personnages et de l'implicite, des *blancs* de l'histoire. De plus, plusieurs élèves ont interrogé des

contenus iconiques nodaux (variations de taille et de couleurs des personnages) mettant au travail au sein du groupe la question de choix iconographiques de l'auteure et de la permanence du personnage.

L'activité langagière des élèves s'est également développée dans le domaine des savoirs sur l'écrit. Si, dès le début de l'année, l'enseignante réfère explicitement aux caractères écrits de l'album, nous relevons que plusieurs élèves interviennent en référant d'eux-mêmes explicitement à ces caractères - l'intérêt pour cette catégorie de signe s'étendant progressivement aux autres élèves du groupe manifestant ainsi une capacité à parler de l'écrit. Quant à la capacité de « parler l'écrit », nous relevons une intervention d'élève (une reprise anticipée du texte oralisé), catégorie que nous proposons de compléter par des énoncés relatifs à l'activité de lecteur des élèves (« connaître par cœur », « dire ce qui est écrit »). L'hypothèse 3 s'intéressant à l'analyse de rappels de récits d'élèves, permettra de compléter ces connaissances sur l'appropriation des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums. Mais nous nous intéressons avant cela à l'étude du groupe de TGP.

2.3. Le groupe de TGP

Nous rappelons que ce groupe est issu de la classe A et non de la classe B, comme c'est le cas pour les groupes de TPP et de PP. Cette classe, la première dans laquelle les séquences ont été mises en œuvre en 2015-2016, se trouve dans une école qui accueille des élèves issus de catégories socioprofessionnelles relativement plus favorisées que pour la classe B. L'enseignante est la même mais - comme nous l'avons précisé dans la partie méthodologique (cf. 3.6), elle met en œuvre les lectures oralisées avec plus de retenue (notamment dans la production gestuelle) que l'année scolaire suivante. De plus, l'effectif de la classe s'élevant à 24, ce groupe de TGP compte 6 élèves et non pas 7, comme le groupe de TPP ou de PP.

L'étude de l'appropriation des modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums par les jeunes élèves de ce groupe distinguera une partie quantitative et une partie qualitative.

2.3.1 Analyse quantitative

Comme nous l'avons fait pour les deux groupes de la classe B, pour organiser l'analyse quantitative de ce groupe, nous proposons de rassembler les données de l'Annexe XI relatives aux différents indicateurs, dans le tableau suivant :

		AR			BNPOB			ALA		
		S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1. Durée	L.O	2'21	3'40	3'10	2'13	2'49	2'53	4'05	4'49	4'57
	D	9'35	13'26	13'22	8'42	14'47	8'26	10'22	16'59	10'32
	Total	12'06	17'06	16'32	10'55	17'36	11'19	14'27	21'48	15'29
2. Nb IL	L.O	25	90	60	32	46	38	71	104	89
	D	174	237	228	133	201	121	150	297	185
	Total	199	329	288	165	247	159	221	401	274
3. ILÉ /ILM	L.O	56%	66%	63%	50%	68%	63%	58%	62%	62%
	D	57%	58%	60%	55%	54%	54%	49%	56%	64%
4. ILP /ILV	L.O	21%	10%	13%	25%	23%	25%	35%	20%	13%
	D	10%	7%	10%	22%	27%	18%	6% ³⁹⁴	10%	11%
5. ILV réf. L	L.O	100%	96%	97%	75%	79%	100%	100%	98%	100%
	D	99%	95%	100%	98%	100%	94%	94%	99%	97%
6. LME	L.O	4,8	4,5	3,6	7,9	3,6	3,6	5,6	4,5	4,8
	D	4,4	5	4,7	6,7	5,8	3	7,7	5,8	4,2

Tableau 19 : Synthèse des données quantitatives du groupe de TGP (S2 et S3)

Comme nous l'avons observé pour les deux autres groupes, la **durée des séances** montre une augmentation systématique pour les séances 2 et 3 par rapport à la séance 1, tant pour la phase de lecture oralisée que pour la phase de discussion (à l'exception de la phase de discussion de *BNPOB* - S3³⁹⁵). Cette augmentation de la durée est associée à celle du **nombre d'IL**, supérieur pour chacune des deux phases de S2 et S3 au nombre d'IL en S1 (à la même exception près que celle repérée ci-

³⁹⁴ Nous rappelons qu'au cours de la partie « discussion » de cette séance, l'enregistrement vidéo s'est arrêté à l'intervention 179 (sur 251), ce qui limite la fiabilité du nombre d'ILP pour cette séance.

³⁹⁵ Nous proposons d'expliquer cette « irrégularité » par l'absence de Yasmina, élève intervenant habituellement fréquemment.

dessus pour la durée des séances). Nous remarquons également que pour ce groupe, le nombre d'IL est toujours supérieur en S2 qu'en S3. Cette augmentation du nombre d'IL est couplée à une augmentation de la **proportion d'IL d'élèves** qui est, elle aussi, supérieure en S2 et S3 à celle relevée en S1 pendant la phase de LO. Lors de la phase de discussion, cette tendance se vérifie pour *AR* et *ALA*, mais la valeur de la proportion d'IL d'élèves est pour l'album *BNPOB* légèrement inférieure en S2 et S3 (54%) à celle relevée en S1 (55%). Cet album, suscitant moins de questions liées à la teneur des illustrations et aux non-dits du texte qu'*AR* et moins de transactions expressives et créatives qu'*ALA*, semble rapprocher les échanges de la structure de type M-Elv-M-Elv qui caractérise - nous l'avons vu à l'occasion de l'étude de l'hypothèse 1 davantage le groupe de TGP que celui des TPP et des PP (où l'on trouve des épisodes tels que M-Elv1- Elv2-Elv3, la proportion d'IL d'élèves pouvant alors atteindre 66%³⁹⁶). Par ailleurs, si l'on s'intéresse, dans ce volume d'IL d'élèves, à la **proportion d'ILP**, la ligne 4 du Tableau 18 indique qu'elle diminue en S2 et S3 par rapport à S1 à l'occasion d'*AR* et de la phase de LO d'*ALA*³⁹⁷. En revanche, c'est une autre tendance que nous observons pour *BNPOB* où nous venons de voir que la proportion d'IL d'élèves est légèrement plus modérée en S2 et S3 qu'en S1. En effet, la proportion d'ILP est relativement stable pour la phase de LO (25, 23 et 25% pour respectivement S1, S2 et S3) et pour la phase de discussion, plus élevée en S2 (27%) qu'en S1 (22%) mais moins élevée en S3 (18%) - ces trois valeurs étant supérieures à toutes les autres valeurs d'ILP de ce groupe lors des phases de discussion. Il semble donc que cet album, présentant moins d'implicite ou d'imaginaire que les deux autres, réduise quelque peu la participation (IL) des élèves de ce groupe, mais en favorise le mode paraverbal. Parallèlement, toujours à propos de *BNPOB*, la **proportion d'IL référant à la lecture** est pour ce groupe, la plus modeste lors des phases de LO de S1 et S2 de *BNPOB* (75 et 79%³⁹⁸) alors qu'elles oscillent

³⁹⁶ C'est le cas de la phase de discussion d'*AR* - S3 - PP.

³⁹⁷ Nous rappelons que suite à l'arrêt de l'enregistrement vidéo au cours de la phase de discussion de cette séance, le dénombrement de la quantité d'ILP a été interrompu.

³⁹⁸ Les IL ne référant pas à la lecture sont situées en début de L.O. En S2, alors que la maîtresse installe le dictaphone, Félix et Gontran font mine de jouer au tir à l'arc. En S3, alors que l'enseignante aide Félix à manipuler la fermeture éclair de sa veste, Félix et Yasmina commentent ce que font les élèves des autres groupes.

habituellement entre 94 et 100% - comme l'indique la ligne 5 du Tableau 18, confirmant ainsi qu'à l'exception de deux phases de LO pour cet album, les ILV de ces élèves réfèrent massivement à l'objet d'étude (l'album). En revanche, pour ce groupe, la LME n'est jamais aussi élevée que lors de S1 qui consiste en une découverte de l'album et une mise en discussion des *semences* des élèves. Lorsque les séances sont plus « dirigées » (orientées vers l'expression du ressenti, de l'expérience personnelle - S2, ou l'explicitation d'obstacles cognitifs et culturels - S3), la LME diminue pendant la phase de LO, mais également lors des phases de discussion de *BNPOB* et *ALA*, et augmente légèrement en S2 et S3 d'AR. On note néanmoins que la LME en S2, reste, lors de la phase de discussion, comme pour le groupe de TPP, supérieure à celle en S3. Mais il semblerait que l'expérience partagée de parler en groupe à propos d'un même objet réduise la longueur des prises de parole de ces élèves de TGP. L'analyse qualitative peut permettre de préciser ce résultat (auteur e.s, contenu et structure des énoncés longs en S1 et auteur e.s, contenu et structure des énoncés moins longs en S2 et S3) qui soulève d'importantes questions : la participation de tous se fait-elle au prix de l'abrévement des énoncés des TGP ? Les échanges langagiers dirigés conduisent-ils à un abrévement des énoncés des TGP ou permettent-ils une adaptation à la construction collective de significations ?

2.3.2 Analyse qualitative

L'analyse qualitative distingue la phase de lecture oralisée (LO) puis la phase de discussion.

2.3.2.1 Phase de LO

Comme nous avons procédé pour les groupes précédents, nous répertorions dans les transcriptions de phases de LO de S2 et S3 des trois albums, d'abord les signes mettant visiblement les élèves en langage (Annexe XIV, Tableaux 7, 8 et 9), puis nous catégorisons les interventions langagières des élèves (Annexe XV, Tableaux 7, 8 et 9) - ainsi, pouvons-nous estimer quelles modalités et quels types de transactions caractérisent ces phases de lecture oralisée. Dans un deuxième temps, nous étudions des aspects de l'activité langagière des élèves de ce groupe de TGP, à partir d'extraits

d'échanges langagiers portant sur l'usage de l'album, sa compréhension et les savoirs des élèves sur l'écrit.

2.3.2.1.1 Signes mettant en langage lors de la phase de LO

Nous introduisons cette partie en indiquant que ce groupe est celui dans lequel, au cours de la phase de LO, les élèves ont produit le moins d'IL, toutes séances confondues (S1, S2, S3³⁹⁹), ce que nous pouvons expliquer par le fait qu'il y a un élève de moins que dans les autres groupes, mais aussi par la capacité potentielle de ces élèves à ne pas se manifester pendant la lecture oralisée ou encore par la relative retenue de l'enseignante qui pourrait susciter moins d'intervention d'élève. Néanmoins, la répartition du volume d'IL des élèves de ce groupe nous permet de constater que si les combinaisons de sources Album-maitre et Album-pair sont les moins représentées en S1⁴⁰⁰ (il n'y a même aucune occurrence pour la dominante paraverbale dans la combinaison Album-pair et très peu dans la combinaison Album-maitre - à l'exception de l'album *ALA*), elles augmentent modestement en S2 et S3 pour chaque album, avec un volume sensiblement équivalent en S2 et S3⁴⁰¹. La dominante verbale de la combinaison Album-pair est elle aussi très modestement représentée en S1, mais augmente légèrement en S2 et S3 pour chaque album. Nous relevons également que ce sont les élèves de ce groupe qui interrogent ou commentent le plus fréquemment un aspect de l'organisation matérielle de la lecture d'album qu'ils ont repérée : le dictaphone.

Ce qui fait majoritairement signe pour les élèves de ce groupe, dans toutes les séances, c'est la combinaison de sources qu'est l'album. Puisque les tableaux 7, 8 et 9 des Annexes XIV et XV distinguent les IL verbales et paraverbales, nous pouvons ajouter que les interventions des élèves, relatives à l'album, sont majoritairement verbales, même si la part d'IL paraverbales est de plus en plus représentée en S2 et S3

³⁹⁹ Données fournies par les tableaux 4, 5 et 6 de l'Annexe XI.

⁴⁰⁰ Comme indiqué dans les tableaux 1, 2 et 3 de l'Annexe XII.

⁴⁰¹ À l'exception d'*ALA-S3*, dont le nombre d'IL ayant pour origine la dominante de la source Album-maitre est inférieur à celui en *ALA-S1* et *ALA-S2*. Ce fait peut être corrélé au nombre plus modeste de productions gestuelles de l'enseignante en S3, comme nous l'observons dans les transcriptions de toutes les séances *ALA-S3*, pour tous les groupes.

au fil des albums. Nous notons également que ce groupe est le seul pour lequel la dominante Texte écrit de l'album est source d'intervention, et ce, dès le début de l'année (en AR-S2⁴⁰²).

Pour illustrer ces constats, nous proposons un extrait de LO, provenant d'AR-S2 (Annexe VIII) :

31. **FÉL** :-- et là / i'y a écrit quoi aussi? (*se levant et pointant un tampon rectangulaire de la bibliothèque*)
32. M :-- encore que c'est le livre de la bibliothèque de Bordeaux (*faisant un geste de mise à distance pour qu'il retourne s'asseoir*)
- (...)
36. M :-- (...) quand on a joué joué tout l'après midi / fourbi / chambouli / (dp2) moi / je dis / au revoir / au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
37. THI :-- (*il fait un geste d'au revoir*)
38. **FÉL** :-- en'ouoir ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
39. M :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi
40. **FÉL** :-- oh i'y a le bébé ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
41. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous
42. ROM :-- (*il sourit*)
43. M :-- (dp4) et puis Papa part / au revoir Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
- (...)
45. GON :-- bah ! / faut envoyer des bisous / blic / blic ! (*regardant l'album et joignant le geste à la parole*)
- (...)
48. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore ! (*faisant trois fois mine de taper sur sa jambe, poing serré*)
49. **MAX** :-- // encore ! / encore !
- (*faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
50. **YAS** :-- // encore ! (*faisant mine de taper dans le vide, poing serré*)
51. GON :-- encore ! / encore ! (*faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
52. **FÉL** :-- i's'est pas fait mal !

En 31, Félix manifeste à nouveau⁴⁰³ son intérêt pour une forme d'écriture qu'il interroge : le tampon de la bibliothèque, comme le précise l'enseignante en 32. Alors qu'elle entreprend la lecture oralisée du texte, en marquant le passage du narratif au discours par l'intonation et l'accompagnant d'un geste d'au revoir, Thiméo (37) reprend ce geste que Félix (38) synchronise avec l'énoncé auquel il correspond. Seule la partie discours du texte oralisé (« au revoir ») est reprise, ce qui n'est pas le cas de

⁴⁰² Nous rappelons que, pour les deux autres groupes étudiés, le texte écrit de l'album a fait l'objet d'intervention d'élèves en fin d'année : ALA-S2 pour le groupe de PP et ALA-S3 pour celui de TPP.

⁴⁰³ En effet, en 28, Félix a supposé que la première apparition du tampon de la bibliothèque était une reprise du titre du livre - 28. **FÉL** :-- et là / i'dit= / là i'y a écrit / en'ouoir ! (*se levant brièvement et pointant le tampon circulaire sur la dpV*)

la partie narrative (« quand on a joué... moi je dis»). L'un des personnages composant l'image de la dp2 motive l'intervention suivante de Félix (40) qui verbalement, désigne le personnage et gestuellement, reproduit son geste (ou lui adresse le même geste). Romain (42) semble amusé par le passage mis en scène sur la dp3 alors que Gontran (45) signale ce qui paraît manquer à la dp4 : « bah ! / faut envoyer des bisous ! ». Le texte oralisé par l'enseignante et la gestuelle associée (48) incitent Maxime (49) à synchroniser son intervention verbale et gestuelle avec celle de l'enseignante. Yasmina (50. « elle regarde Maxime) rejoint Maxime dans ce qu'elle a entrepris - adoptant la gestuelle de celle-ci, Gontran reprend en écho (51) l'initiative de Maxime alors que Félix fait référence à un malentendu discuté lors de la séance précédente⁴⁰⁴ « i's'est pas fait mal ».

Cet extrait donne un aperçu de l'éventail de ce qui met les élèves de ce groupe en langage dès le début de l'année : une marque d'écrit « anecdotique » (le tampon de la bibliothèque), une potentielle lacune de l'histoire (« faut envoyer des bisous »), la polysémie de l'image (« i's'est pas fait mal ») mais aussi des sources plus courantes comme des interventions magistrales verbales et gestuelles de pairs - dont ces élèves vont développer l'usage. Cet éventail témoigne de pratiques familiales (ou des professionnels de la petite enfance avec lesquels ces enfants ont aussi grandi) préparant ces élèves à l'identification d'une ample diversité de signes fournis par l'album et à la capacité d'en parler.

Nous allons préciser les caractéristiques de cette capacité de parler à propos de l'album en étudiant l'activité langagière des élèves de ce groupe de TGP lors des phases oralisées de S2 et S3 des trois albums.

2.3.2.1.2 Activité langagière lors de la phase de LO

Comme nous l'avons fait pour les groupes précédents, nous nous référons aux documents de travail qui synthétisent des données des transcriptions de séances (Annexe XIII, Tableaux 7, 8 et 9 pour la séance 1 et Annexe XV, Tableaux 7, 8

⁴⁰⁴ Cf. un épisode dont nous avons déjà parlé précédemment (AR-S1-TGP, 14.MAX :- pourquoi il est tombé ?)

et 9). Ils permettent de visualiser l'activité langagière des élèves de ce groupe de TGP lors des phases de LO, distinguant la catégorie verbale de la paraverbale et la mixte. Pour identifier une éventuelle appropriation par les jeunes élèves de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums, nous proposons d'observer s'il y a des variations dans la répartition des modalités d'activité langagière d'une part (verbale, paraverbale ou mixte), et d'autre part, dans la répartition de leur nature (type de transaction ou référant à la situation scolaire de lecture).

Pour ce groupe, la **modalité d'IL** d'élèves la plus représentée en séance de découverte (S1) est verbale (Annexe XIII), par rapport aux autres modalités et par rapport à la modalité verbale des autres groupes. Le volume d'occurrences de cette modalité augmente encore en S2 et S3 (Annexe XV), marquant une certaine stabilité entre S2 et S3. Parallèlement, on trouve très peu d'IL paraverbales ou mixtes dans l'ensemble des séances de découverte (hormis en ALA-S1 où, en cette séance de découverte de fin d'année, la modalité paraverbale est conséquemment représentée). Mais après que les élèves ont eu une expérience commune de la lecture de l'album (en S1), ces deux modalités se manifestent davantage et plutôt équitablement en S2 et S3 (à l'exception de la modalité mixte, peu représentée pour l'album *BNPOB*).

Le nombre d'interventions groupées (ex : 85.FEL, MAX, YAS) est le plus modeste relevé dans les trois groupes⁴⁰⁵, on relève une seule occurrence pour le premier album, néanmoins, ce nombre augmente de façon graduelle au fil des albums.

Il semble que les élèves de ce groupe privilégient systématiquement les ILV individuelles lors des séances de découverte, marquant une dominance de l'activité langagière verbale à propos de lecture d'album - ce qui n'est pas si surprenant, venant de très Grands Parleurs. Les modalités d'interventions paraverbales et mixtes se développent au fil des séances, sans amoindrir la part de modalité verbale, ce qui traduit selon nous l'expérimentation renouvelée d'un mode d'agir-parler-penser adapté en cette première année de scolarité, élargissant l'éventail de signes, supports potentiels à la construction collective de significations.

⁴⁰⁵ Nous avons dénombré les interventions groupées à partir des Annexes XII et XIV et pu établir les résultats suivants : TPP : 43 ; PP : 52 et TGP : 26.

Ce paragraphe ayant précisé les modalités des IL de ces élèves lors de la phase de lecture oralisée, il convient maintenant de s'intéresser à **la nature de ces interventions**, aux catégories de transaction dans lesquelles elles s'inscrivent.

Nous notons que les phases de LO de ce groupe sont les seules dans lesquelles toutes les catégories de transaction sont représentées, même modestement - une **transaction intertextuelle** qui reprend probablement une transaction expressive et créative d'un autre élève⁴⁰⁶ et une dizaine de **transactions personnelles**, que se répartissent trois élèves⁴⁰⁷. Nous poursuivons la présentation (par ordre croissant d'importance) de la nature des catégories d'intervention langagière en ajoutant que ses élèves interviennent (souvent verbalement) à propos de **la situation scolaire de lecture d'album**. Ce qui les différencie des autres groupes dans ce domaine, c'est qu'en plus d'évoquer ou d'interroger une caractéristique matérielle ou humaine de son organisation (comme la présence du dictaphone, ou le mouvement d'un pair), ils suppléent à ou interrogent l'activité de la maîtresse (en répondant à la question d'un pair restée sans réponse ou signalant une lacune supposée). **Les transactions critiques** sont très majoritairement paraverbales pour les trois albums. **Les transactions expressives et créatives** se trouvent sous une forme mixte (paraverbale et verbale) pour le premier album (AR) avec une majorité de reprises en écho (d'intervention de l'enseignante ou de pair). Même s'il y a peu d'occurrence pour l'album BNPOB, nous observons qu'elles sont majoritairement paraverbales et présentent un équilibre entre la proportion de reprises en écho et celle d'interventions originales. Pour le dernier album, cette catégorie de transactions reste modestement représentée, mais regroupe exclusivement des énoncés originaux - strictement verbaux ou mixtes. La catégorie représentée par le plus grand volume d'IL, sous forme verbale ou mixte, est celle des **transactions iconiques et textuelles**,

⁴⁰⁶ En ALA-S2, Félix et Yasmina jouent en début de séance à téléphoner à la Sorcière ; 3. FÉL :-- allo ? laissez-moi parlo !. Quelques énoncés plus tard, Gontran interpelle l'enseignante ; GON :-- Camille / tu sais que dans le film des Minions / i'dit / quoumpou el pa pailleu ? (avec un accent américain et en souriant). La transaction intertextuelle semble mettre en lien la transaction expressive et créative de Félix et un maniement ludique de la langue que Gontran a rencontré dans le film des Minions. Nous convenons que cette mise en lien avec à une autre œuvre de la culture ne concerne pas directement l'album.

⁴⁰⁷ Maxime, Gontran, et Félix.

toutes séances de ce groupe confondues⁴⁰⁸, regroupant autant d'énoncés originaux que de reprises en écho.

Pour illustrer ces analyses de modalités et de la nature des interventions langagières des élèves lors de la phase de lecture oralisée, nous proposons deux extraits de corpus. Le premier, confirmant la réceptivité à une ample diversité de signes fournis par l'album (que nous avons mise en évidence dans le paragraphe précédent) ainsi que la capacité d'en parler - que nous allons préciser. Le deuxième extrait montre des formes particulières de transaction expressive et créatives (projections) et de références à la situation de lecture d'album (interpellation de ou suppléance à l'enseignante). Le premier extrait de la lecture oralisée se situe au moment au début de la troisième séance l'album *BNPOB* (S3, Annexe IX) :

7. M :-- (...dpT) bonne nuit POB ! / (dp1) il est l'heure de dormir / POB est au lit
8. **MAX** :-- mais i's ont oublié de fermer les volets !
9. M :-- (dp2F) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
10. **FÉL** :-- Maman !
11. **MAX** :-- Maman
12. **GON** :-- la maman
13. M :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
14. **GON** :-- (il acquiesce en souriant) / elle est pas fâchée !
15. M :-- non / (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire / qui va la lui raconter ?
16. **GON** :-- Papa !
17. **CLÉ** :-- (en murmurant) Papa
18. **MAX** :-- Papa !
19. M :-- (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
20. **CLÉ** :-- (elle sourit)
21. **GON** :-- (en souriant) il il il / est pas fâché !
22. M :-- (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant) il faut dormir / il est tard ! / (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boi::re !
23. **GON** :-- (en souriant) faut dire / s'il te plaît !
24. **FÉL** :-- (il se penche pour voir quel personnage figure derrière le volet-porte) / c'est la maman

Alors que l'enseignante (7) inaugure la lecture de l'album, Maxime (8) revient sur un détail de l'illustration qui l'avait déjà incité à intervenir lors de la phase de discussion de la séance précédente⁴⁰⁹, réintroduisant, en ce début de lecture oralisée, cette

⁴⁰⁸ À l'exception de *BNPOB*-S1 et *ALA*-S1 où les transactions critiques réunissent le plus grand nombre d'IL. Dans le cas de *BNPOB*, le volume global d'IL est modeste (11) et 6 de ces IL sont des transactions critiques ; dans le cas d'*ALA*, la découverte de l'univers imaginaire de cet album (S1) semble provoquer un grand nombre de manifestations paraverbales positives (sourires).

⁴⁰⁹ (*BNPOB*-S2) 154. **MAX** :-- i's ont pas encore fermé les volets !

critique de l'action des personnages des parents. Gontran (23) procède à un type de transaction similaire (critique) signalant avec malice (« *en souriant* ») une lacune dans les dialogues. À la question que pose le texte (lu en 9), Félix (10) répond avec pertinence, sa proposition est reprise en écho par Maxime (11) puis par Gontran (12) qui y ajoute l'article défini situant indubitablement sa réponse dans l'univers de l'histoire (« la maman »). Alors que le contenu de la page suivante est dévoilé (13), Gontran (14, 21) précise l'état émotionnel du personnage, cette dimension de l'état émotionnel des personnages ayant été mise en discussion dès la séance 1, après que Félix a contesté la modalité de lecture oralisée de l'enseignante⁴¹⁰. À la question suivante posée par le texte (lue en 15), trois élèves répondent (16. GON) ou reprennent (17.CLÉ, 18.GON) avec pertinence, montrant leur capacité à anticiper sur la suite du récit connu. Lorsque la réponse à la question posée par le texte rencontre une hésitation, Félix (24) recourt à une stratégie qui a été évoquée brièvement mais validée par l'enseignante lors de la séance de découverte (soulever le volet-porte pour identifier quel parent va satisfaire la demande de POB⁴¹¹).

Cet extrait montre que les élèves de ce groupe procèdent à des remises en question d'actions des personnages, de choix de l'auteure, de l'interprétation proposée par le lecteur expert en ancrant leur activité dans ce qui a déjà été discuté, lu, au sein du groupe, sans la limiter à une tonalité contestataire puisqu'ils commentent et anticipent des éléments du récit.

L'extrait suivant (ALA-S3, Annexe X) montre, comme nous l'avons annoncé, des formes particulières de transaction expressive et créatives et de références à la situation scolaire de lecture d'album :

Nous trouvons dans cet extrait des interventions qui manifestent des formes d'activité langagière que nous avons déjà rencontrées à l'occasion de l'étude des groupes précédents : un énoncé synchronisé avec une partie du texte oralisé (46.FÉL), un commentaire sur des caractéristiques de personnage (47.ROM), des reprises de

⁴¹⁰ (BNPOB-S1) 23. FÉL :-- non ! mais / i'se fâche pas / i'fait comme ça (*souriant légèrement*)-

⁴¹¹ (BNPOB-S1) 92.YAS :-- (elle soulève le volet-porte de la dp2) / (dp2Ouv.) c'est Maman ! M :-- c'est sa maman / Yasmina / c'est Maman Ours / très bien Yasmina (...) 101.M :-- oui / i'y a des enfants qui avaient deviné que ce s'rait le papa / que c'était le papa qui se#(...) qui se cach'rait derrière la porte (dp3Ouv.) / c'est pas toujours la maman !

formule de régulation de groupe initialement énoncées par l'enseignante (48.M, 51.YAS), la marque de l'amusement apporté par une scène de l'album (52.MAX). Mais ce qui est caractéristique des élèves de ce groupe lors des lectures oralisées, tant dans le registre de l'album que de la situation scolaire de lecture d'album, c'est la proportion de questions, d'interventions rectificatives, de référence aux caractères écrits et d'anticipations imaginaires ou fidèles au récit.

- | |
|--|
| 45. M :-- (voix parlée) <u>y' a quelqu'un caché par ici ?</u> (orientant un index vers sa droite) / <u>ou / par là ?</u> (orientant un index vers sa gauche) / (dp 9d) <u>aië aië aië ! / c'est l'Ogre !</u> |
| 46. FÉL :-- //////////////////////////////////////c'est l'Ogre ! |
| 47. ROM :-- hé ! (se levant et les pointant sur l'image) / il a un / il a un ciseau et une fourchette ! |
| 48. M :-- assieds-toi |
| 49. FÉL :-- c'est pas un / un ciseau ! / c'est un COUteau ! |
| 50. M :-- (dp10) <u>Sufi ! / die Zélie !</u> (avec un index autoritaire) / <u>RAHOUWOA !</u> |
| 51. YAS :-- (elle sourit et regarde Romain qui n'est pas encore assis) / hé assis-toi ! |
| 52. MAX :-- (elle sourit) |
| 53. M :-- (dp11) <u>allez / l'Ogre / à la queue leu leu !</u> (orientant un index vers sa droite) |
| 54. FÉL :-- pourquoi è' fait ça / la Sorcière ? (essayant de reproduire le regard de la Sorcière et un index orienté vers sa gauche) |
| (...) |
| 85. M :-- (en chuchotant) <u>ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !</u> |
| 86. FÉL :-- mais i' vont tomber / là ! |
| 87. M :-- (dp18) <u>bonne nuit / Sufi ! // bonne nuit Zélie !</u> (la pointant sur l'image) / <u>dit le chat !</u> |
| 88. YAS :-- c'est qui Zélie ? |
| 89. ROM :-- i'y a / i'y a / i'y a un ro' bich |
| 90. MAX :-- est-ce que j'peux montrer quelque chose ? |
| 91. M :-- (elle referme l'album et montre la quatrième de couverture) |
| 92. ROM :-- /// t'as pas vu ro' bich ? |

En effet, les questions interrogent l'action de personnage dessinés (54.FÉL), la confusion que peut induire leurs noms (88.YAS), ou le fonctionnement de la situation scolaire de lecture - Maxime demandant en 90 si elle peut « montrer quelque chose » et Romain, en 92, si l'enseignante a omis de lire un caractère écrit, qu'il a déjà signalé en 89⁴¹². L'intervention de Yasmina interroge d'ailleurs, au-delà de la proximité phonologique des noms de l'héroïne et de son chat, la difficulté que peut représenter l'appréhension conjointe du texte oralisé, de l'image et d'un geste de pointage : en 87, l'enseignante pointe le personnage de Zélie et oralise l'incise dans laquelle le jeune

⁴¹² C'est à la toute fin de cette séance (ALA-S3, 286.M) que l'enseignante a saisi que « ro'bich » signifiait « ron pschit » et que Romain désignait l'onomatopée « ZZZ » figurant sur la dernière double-page de l'album.

auditeur peut n'entendre que « le chat », puisque cette structure d'incise n'existe pas dans le langage oral. Par ailleurs, Félix (49) intervient pour rectifier la désignation que fait Romain (47) d'un accessoire de l'Ogre, comme pourrait le faire un adulte qui amplifie la syllabe qu'il est important de percevoir (« COUteau »). Enfin, alors que l'extrait précédent donnait à voir des exemples d'anticipations du récit connu (quel personnage de parent va satisfaire la demande de POB), Félix (86) fournit un exemple d'anticipation imaginaire sur ce qui pourrait arriver à Zélie et à son chat, en équilibre sur un simple lit d'enfant en vol.

Les interventions des élèves lors de la phase de LO, constituant les *semences* du début de la phase de discussion qui la prolonge, elles font l'objet des échanges langagiers au début de cette deuxième phase dont nous allons maintenant aborder l'analyse.

2.3.2.2 Phase de discussion

Pour cette étayer cette partie, nous faisons le choix de relever, comme nous avons procédé pour les groupes précédents, dans les phases de discussion de S2 et S3 de ce groupe, des passages dont l'analyse renseigne sur les mouvements cognitivo-langagiers engagés dans les trois domaines intéressant les modes d'agir-parler-penser d'une communauté scolaire de lecteurs d'albums : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire et la découverte du fonctionnement de l'écrit. Comme nous l'avons fait pour le groupe précédent, les analyses que nous proposons dans la partie suivante sont majoritairement celles d'aspects de l'activité langagière d'élèves que nous n'avons pas ou pas fréquemment rencontrés dans les transcriptions des discussions au sein des autres groupes .

2.3.2.2.1 L'usage de l'album

Dans ce groupe, l'usage collectif de l'album est marqué par peu de déplacements physiques d'élèves, peu de passages où un élève est incommodé par l'action ou l'énoncé d'un pair. Certaines interventions témoignent de leur aisance (réelle ou plus

confuse) à se repérer dans l'album⁴¹³ et leur capacité à anticiper un épisode suivant de l'histoire connue⁴¹⁴. Néanmoins, l'expérience de certains aspects de l'usage collectif de l'album semble être une découverte. En effet, lors de la séance 2, il est proposé aux élèves **d'exprimer leur préférence ou un passage les ayant marqués dans l'album**, comme dans cet extrait d'AR-S2 (Annexe VIII).

251. M :-- voi::là ! / alors / Yasmina / (*refermant l'album*) est-ce que tu peux nous dire s'i' y a quelque chose que tu aimes bien dans ce livre ? // vas-y dis-moi / ce que= / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ?
252. YAS :-- (*se levant brièvement et faisant glisser son index sur les caractères écrits du titre*) là / où i'y a é= / i'y a écrit / la lune
253. M :-- oui / là i'y a écrit / AU revoir (*suivant du doigt les caractères écrits*) / i'y a pas écrit la lune !
- (...)
257. M :-- (...) alors Yasmina / est-ce qu'i' y a quelque chose que tu aimes bien dans ce livre (*le feuilletant*) / qu'est-ce que tu aimes bien ?
258. YAS :-- (*elle se lève en souriant*)
259. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) dis-le moi quand tu es assise / là
260. YAS :-- (*elle retourne s'asseoir*) / au revoir
261. M :-- tu aimes bien quand i'dit au revoir ! / mais au revoir à qui ? / à Bon-Papa / aux girafes / à son papa / le matin / le soir ? / quand i'dit au r'voir à sa maman (*montrant progressivement avec ses doigts la quantité de possibilités*) / tu aimes bien quoi ?
262. YAS :-- (*elle regarde la maîtresse en souriant*)
263. M :-- je te demande c'que tu aimes / bien
264. YAS :-- la moust= / là / Bon-Papa / la moustache ! (*se levant et pointant l'intérieur de l'album entrouvert*)
265. M :-- tu aimes bien quand (*feuilletant l'album pour atteindre la dp9*) / quand / i'fait un bisou à Bon-Papa et à sa moustache / et tu aimes bien / quand ça PIQUE ! (*en venant piquer de son index le dessus de la bouche*)
257. YAS :-- oui (*en souriant*)

Alors que l'enseignante (251) interpelle pour la première fois dans ce groupe une élève sur ses préférences, celle-ci – Yasmina- ne semble pas saisir ce qui est attendu puisqu' elle tarde à intervenir. Alors, l'enseignante la relance « vas-y / dis-moi ce que= » et se reprend, prenant conscience qu'il n'y a peut-être rien que Yasmina a

⁴¹³ Dès le début de l'année, en AR-S2, Félix (28) emploie à bon escient le terme de « page », puis (en 309) il guide l'enseignante pour retrouver un passage de l'album en AR-S2 (« non / c'est par là (*se levant pour tourner la page et atteindre la dp6*). Maxime s'essaie quelques énoncés plus tard à cette même pratique. Alors que l'enseignante dit (270) : « alors attends / je cherche (*en feuilletant l'album de la dp9 vers la dp5*) », Maxime remet en question son intervention (en 271) : « (*se levant et commençant à feuilleter dans le sens contraire*) c'est par là les girafes ».

⁴¹⁴ C'est le cas de Félix, en AR-S3, après une intervention de l'enseignante (163) signalant la disparition de la larme de Lou, il enchaîne (en 164) sur l'énonciation à point nommé du texte et la reprise du geste que l'enseignante avait associé lors des deux lectures oralisées précédentes « tchou tchou ! / tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien...*) »

apprécié : « est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ? ». Cette élève intervient alors comme l'a beaucoup fait Félix au cours de cette séance : en se levant et pointant des caractères écrits (252) du livre et en proposant une formulation. Après avoir rectifié leur signification (en 253), l'enseignante (257) relance Yasmina dont elle suppose qu'elle a pu agir par mimétisme, se représentant que ce qui est attendu des élèves, c'est qu'ils viennent pointer des caractères écrits. Yasmina maintient son intention de déplacement (258) que l'enseignante interrompt gestuellement et verbalement en 259. Yasmina (260) reprend alors le dernier élément de l'album évoqué dans les échanges langagiers (par l'enseignante en 253) ou propose la réponse la plus générale possible, peut-être pour se mettre à l'abri d'une éventuelle erreur. Pour l'inciter à préciser cette réponse générale, l'enseignante évoque les différentes scènes d'au revoir de l'album (261), ce qui semble laisser Yasmina (262) en recherche d'une participation opportune. Après que la demande d'origine a été reformulée (263.M), Yasmina (264) cite une caractéristique de l'un des personnages (la moustache de Bon-Papa) que l'enseignante (265) resitue dans la scène à laquelle réfère Yasmina, qui donne son approbation en 266.

Quelques énoncés plus tard, c'est au tour de Thiméo de préciser ce qu'il préfère. Il amorce son intervention verbalement (292) avant de s'approcher pour observer l'une des doubles-pages, semblant s'apprêter à signaler sa préférence pour le même passage que Gontran :

- | | |
|------|---|
| 291. | M :-- d'accord / et i' y en n'a pas un que tu préfères ? |
| 292. | THI :-- je préfère //// (il se lève et observe longuement la <i>dp5</i>) |
| 293. | GON :-- c'est moi / j'ai dit ! |
| 294. | M :-- mais mais mais / il a le droit aussi de préférer ce passage ! |
| 295. | GON :-- et moi / j'ai le droit ? |
| 296. | M :-- (ton attendri) mais oui / toi aussi ! / bien sûr ! |

Mais cette éventualité amène Gontran à signaler (293) qu'une même préférence ne peut pas être accordée à deux élèves distincts – ce que récuse l'enseignante en 294, et amène Gontran (295) à envisager que si la préférence du passage a été accordée à Thiméo elle pourrait lui être retirée ! L'enseignante le rassure (296), et lorsque,

quelques énoncés plus tard Romain signale la même préférence (317), Gontran (319) manifeste son appropriation de cette forme collective d'usage de l'album :

- | | |
|-------|---|
| 317. | ROM :-- j'aime bien / encore ! (<i>en souriant</i>) |
| 318. | M :-- t'aimes bien quand i'dit / encore ! / encore ! / encore ! (<i>faisant trois fois mine de taper sur sa jambe, poing serré</i>) |
| (...) | |
| 319. | GON :-- moi aussi ! |

Ces extraits témoignent de la difficulté pour plusieurs des élèves de ce groupe à exprimer une préférence, alors que nous avons constaté dans les autres groupes que les élèves évoquent volontiers ce qui leur a plu ou les a marqués. De plus, nous avons constaté que, certains élèves situent leur réponse en dehors de l'album⁴¹⁵, ou ne répondent pas à la question⁴¹⁶.

Nous proposons maintenant de nous intéresser à l'étude d'épisodes où l'activité langagière des élèves de ce groupe traduit un usage **analytique, critique ou ludique** de l'album, mettant en évidence **un large panel d'interventions** traduisant mise à distance et réflexivité vis-à-vis de cet objet culturel.

L'aspect analytique peut-être illustré par cet extrait de S2 - BNPOB (Annexe IX) :

- | | |
|-----|---|
| 59. | M :-- tout l'monde se rapp'lait que c'était / (<i>dp3Ouv.</i>) son papa // après la maman / le papa ! |
| 60. | GON :-- après l'a / après le papa / la maman ! / et après la maman / le papa ! |
| 61. | M :-- voilà ! / et après / ils viennent tous les deux / les parents ! |

À l'occasion de la deuxième séance de lecture de l'album BNPOB, l'enseignante (59) revient sur l'identification du personnage de parent réussie par les élèves (« tout l'monde se rapp'lait que c'était/ (*dp3Ouv.*) son papa ») qu'elle resitue dans le

⁴¹⁵ Nous avons déjà étudié avec le groupe de TPP, que les contours de l'album sont parfois mal définis. Nous avons également constaté que dans le groupe de TGP, alors que l'enseignante demande (en 107 de BNPOB-S2) à Romain « ce qu'il a préféré dans cette histoire », il évoque un autre titre de POB (en 110). Ce même élève, en ALA-S2, alors qu'il est invité à faire part de « ce qu'il aime bien ou qui lui fait peur » dans cette histoire (349.M), rappelle (en 356) l'un de ses cauchemars évoqué lors de la séance précédente en 216, ALA-S1). Enfin, en ALA-2, alors qu'il est incité, à la suite des autres élèves, à préciser quel pyjama endossé par les « affreux » il aimerait (M.280), il réfère (en 281) à un pyjama lui appartenant : « bein moi / dans ma maison / j'ai un pyjama qui a le triangle ici / (*posant son index sur son buste*) ».

⁴¹⁶ C'est le cas de Clémentine (en 246 de BNPOB-S2 ainsi qu'en 283 d'ALA-S2) qui a intégré la classe en cours d'année (début mars) et dont nous avons précisé dans la partie méthodologique, que la place qui lui a été attribuée dans le groupe de TGP (place laissée vacante par Thiméo qui a déménagé) s'est révélée mal adaptée.

déroulement chronologique de l'histoire (« après la maman / le papa »). Gontran (60) enrichit ce récapitulatif en donnant, à l'aide d'un connecteur temporel (« après »), « l'algorithme » d'apparition des personnages des parents, que l'enseignante valide (61) et complète en précisant l'épilogue « et après / i' viennent tous les deux ». Ce même élève exprime son étonnement (en ALA-S2, Annexe X) lorsqu'il repère ce qui semble être un hiatus temporel, à partir d'une couleur - et peut-être aussi d'une forme - choisies par l'auteure :

- | | |
|------|--|
| 106. | M :-- là (<i>pointant Zélie sur l'image</i>) / tu as vu / elle fait un bisou à son p'tit chat ! / blic / blic |
| 107. | GON :-- mais / on dirait qu'c'est l'matin ! |
| 108. | M :-- comment tu reconnais que c'est le matin ? |
| 109. | GON :-- on voit du soleil |
| 110. | M :-- oui / on dirait le soleil qui se lève / on voit du jaune (<i>en souriant et dessinant de son index un cercle</i>) |
| 111. | FÉL :-- montre ! (<i>il cherche à voir la couverture de l'album</i>) là / c'est nuit / et là (<i>quatrième de couverture</i>) c'est le soleil |

En ce tout début de phase de discussion, l'enseignante (106) reformule le complément textuel (« bisous ») associé à l'image inédite proposée en quatrième de couverture. Gontran signale comme une contradiction (« mais ») le moment de la journée auquel semble se situer la scène (« on dirait qu'c'est l'matin ! »). Après que l'enseignante lui a demandé de préciser quel indice l'a amené à cette inférence (108), il désigne (109) ce que la couleur et la forme du médaillon dans laquelle se situe cette scène l'ont amené à reconnaître : « on voit du soleil ». Félix, semblant le découvrir (« montre ! ») le met en contraste avec l'image de la couverture de l'album (111).

L'activité critique de ces élèves, déjà pointée lors de la phase de LO⁴¹⁷, se manifeste aussi lors des phases de discussion où l'on des échanges où les jeunes lecteurs semblent signaler « les limites » de l'album. À l'occasion de chacune des lectures de l'album AR, Félix a persévéré dans l'interprétation d'une image (dp11) ajoutant un événement *attracteur* (une blessure) au coucher paisible proposé par l'auteure. La première occurrence lors de la phase de discussion d'AR-S1 (Annexe VIII) :

⁴¹⁷ Notamment ; comme nous l'avons vu ci-avant en BNPOB-S3, avec Gontran qui précise qu'il faut dire « s'il te plaît »(23) et Maxime qui déplore que les volets ne sont pas fermés(8).

L'enseignante (119) revient sur une intervention de Thiméo⁴¹⁸ évoquant un *blanc* du texte, un élément non mentionné dans le scénario du coucher : le repas, qui a probablement précédé le coucher. Maxime (120) s'apprête à intervenir, mais est interrompue par Félix (121) qui verbalise une autre interprétation de l'image (« i' s'est fait mal »), ce changement de thème semble surprendre l'enseignante (122, « heu / i's'est fait mal ou il a mangé ? »). Félix (123) confirmant ce point de vue sur la scène est invité (M.124) à motiver son interprétation, il invoque (125) alors la posture du personnage de Lou.

- | | | | |
|------|-------------|---|---|
| 119. | M :-- (...) | lorsque j'ai lu cette page (dp11) / alors / oui / j'ai entendu un enfant qui a dit / il a mangé ! / (s'adressant à Thiméo) comment tu sais qu'il a mangé ? | |
| 120. | MAX :-- | pa'ce que# | } |
| 121. | FÉL :-- | heu / i's'est fait mal ! (se levant et venant pointer le pied de Lou sur l'image) | |
| 122. | M :-- | heu / i's'est fait mal / ou il a mangé ? | |
| 123. | FÉL :-- | i' s'est fait mal ! | |
| 124. | M :-- | comment tu reconnais qu'i' s'est fait mal ? | |
| 125. | FÉL :-- | c'est que / i'lève la jambe ! / l'autre jambe (se levant et pliant sa jambe droite) | |
| 126. | M :-- | mais / et pourquoi i'lève la jambe ? / (pointant Lou sur l'image) où est-ce qu'il est / là ? | |
| 127. | FÉL :-- | l'autre jambe / l'autre jambe (se levant et pointant exactement la jambe levée de Lou sur l'image) | |
| 128. | M :-- | oui / i'lève l'autre jambe comme s'il avait mal au pied / (levant sa jambe droite et sur un ton plaintif) oh ! / j'ai mal au pied / j' p'eux pas l'poser par terre ! / (reprenant une voix normale) est-ce qu'i' lève la jambe pa'ce qu'il a mal au pied ? / ou est-ce qu'il monte l'escalier ? | |
| 129. | MAX :-- | i' monte l'escalier (se levant brièvement, souriant et faisant mine de monter une escalier) | |
| 130. | FÉL :-- | il a mal au pied | |
| 131. | M :-- | est-ce qu'il monte l'escalier ? | |
| 132. | FÉL :-- | non | |
| 133. | M :-- | ou est-ce qu'il a mal au pied ? | |
| 134. | FÉL :-- | il a mal au pied | |
| 135. | M :-- | bah ! / Maxime / tu as vu un escalier / toi ? | |
| 136. | MAX :-- | oui ! (en souriant) | |

L'enseignante l'invite (en 126) à envisager ce à quoi cette posture peut aussi correspondre, étant donné le lieu dans lequel il se trouve (l'escalier) - accompagnant sa question d'un geste de pointage. C'est à ce dernier geste que Félix (127) donne suite en signalant son manque de précision. L'enseignante prend en compte cette interprétation et la « met en scène » en verbalisant un déroulement possible («

⁴¹⁸ 20.M :-- (...dp11) maintenant c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir ; 21.THI :-- et i' mange

comme s'il avait mal au pied ») avant de requestionner l'interprétation de cette scène (128). Félix persiste (130) en synchronie avec Maxime (129) qui elle, formule une interprétation adéquate invoquant élément mobilier qui peut expliquer la posture de Lou. L'enseignante adresse alors une question fermée à Félix qui confirme son point de vue (en 132 et 134), elle réinterpelle alors Maxime (en 135) sur le repérage de l'escalier puis obtient son approbation (136). Quelques échanges plus tard, elle interpelle (en 145) nominativement Félix, reformulant l'interprétation, construite collectivement, en s'appuyant explicitement sur les signes iconiques (dessin de l'escalier) et textuels (caractères écrits). On ne peut pas dire que sa réponse traduise une réelle adhésion (146) :

145. M :-- bah oui ! / regarde ! / ici (*s'adressant à Félix et suivant progressivement de son index le dessin des marches sur l'image*) / je monte / je vais tout droit / je monte / je vais tout droit / et je monte / donc / pour monter / il faut lever la jambe ! (*levant la jambe droite*) / pa'ce que regarde quand j'ai lu ici / (*pointant les caractères écrits*) j'ai pas lu / aïe ! / j'ai mal au pied ! / je peux pas poser mon pied par terre / j'ai lu (*suivant du doigt les caractères écrits*) / maintenant c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir ! / tu as vu **Félix** / comme i' monte l'escalier ?
146. **FÉL** :-- (*il acquiesce brièvement*)

Il nous semble important d'étudier cet extrait, malgré sa longueur, car il indique dès la première séance de l'année, la tonalité que peuvent prendre des échanges avec des élèves dits « très grands parleurs » persistant dans l'énonciation d'une certitude malgré les interventions argumentées de pairs et de l'adulte. Félix réintroduit en effet son interprétation initiale lors de chacune des autres séances, et dès la phase de LO⁴¹⁹. Ce que traduit la récurrence de cette intervention est peu probablement un problème effectif de compréhension, mais plutôt l'expression des « limites » de cet album dont Félix propose une extension, en tentant d'introduire un événement « dramatique ». Il sera particulièrement intéressant de prendre connaissance et d'étudier les énoncés qu'il formulera à propos de cette double-page, lors du rappel de récit.

⁴¹⁹ En AR-S2, après que l'enseignante a lu le texte de la dp11, Félix intervient (en 84): « i' lèv' la jambe / pa'ce que / il a ma::l ! mal mal ! ». En AR-S3, à la lecture de ce même passage, il formule (en 53) la question suivante : « pourquoi il a mal ? », et en AR - S4 (76.FÉL) alors que cette question est reprise lors des discussions de S2 (M.210 à M.235 = 25IL) et S3 (375 à 387 = 12 IL) mais Félix fait preuve de moins en moins d'insistance puisque le nombre d'IL diminue au fil des séances.

On retrouve une remarque semblant également s'inscrire dans une proposition d'extension de l'album dans un extrait de *BNPOB-S2* (Annexe IX) :

En séance 2, invité à exprimer son ressenti sur un passage de l'album qu'il choisit, Félix évoque (en 121) une action du personnage en contraste avec le thème principal de l'album (« j'aime bien quand / quand i's réveille »). L'enseignante s'assure en 122 qu'il a saisi le propos principal de l'album – ce qui se confirme, à la suite de Maxime, en 124. Il se pourrait alors qu'il apprécie lorsque POB n'est pas encore endormi, comme le formule l'enseignante en 125, mais par sa réponse négative (FÉL.128), Félix semble dire, en creux, qu'il aimerait « qu'ce soit le jour et que i'puisse se lever » en acquiesçant (en 132) à cette formulation de l'enseignante (131).

- | | |
|------|---|
| 120. | M :-- (...) Félix ? / est-ce qu'il y a quelque chose qui te plaît ? |
| 121. | FÉL :-- et bé / j'aime bien quand / quand / i's réveille ! |
| 122. | M :-- alors / est-ce que il s'éveille / ou est-ce qu'il ne dort pas encore ? |
| 123. | MAX :-- i'n'dort pas encore |
| 124. | FÉL :-- i'dort pas encore |
| 125. | M :-- alors / tu aimes bien quand i' dort pas encore / tu aimes bien quand il appelle ses parents ! |
| 126. | FÉL :-- non ! / j'aime pas quand i'dort / et i'fait nuit |
| 127. | M :-- (...) donc / tu aimes bien quand il est pas encore endormi ? |
| 128. | FÉL :-- non |
| 129. | M :-- qu'est-ce que tu aimes bien / alors ? |
| 130. | FÉL :-- j'aime bien //// |
| 131. | M :-- tu aim'rais qu'ce soit le jour ? / et que i'puisse se lever ? |
| 132. | FÉL :-- (<i>il acquiesce</i>) |

Quelques échanges langagiers plus tard, Maxime précise l'identité de son personnage préféré, elle est alors invitée à préciser (en 169) quelle action de ce personnage l'intéresse plus particulièrement :

169. M :-- (...) **Maxime** / elle aime bien / le chat ! (...) / qu'est-ce que tu aimes bien / chez le chat ? (...)
172. **MAX** :-- quand i' mange des croquettes
173. M :-- est-ce que dans cette histoire (*faisant un geste circulaire autour de l'album*) / on le voit manger des cro= / des croquettes ? (*feuilleter de la fin vers le début*)
174. **YAS** :-- non
[*l'enseignante renouvelle la question en montrant au groupe chaque double-page de l'album*]
182. M :-- **(dp2F...)** alors / (*à Maxime*) tu aimes bien quand il fait quoi / le chat / pa'ce que / i'mange pas de croquettes dans cette histoire !
183. **MAX**:-- heu / quand / quand // (*en souriant*) i'fait des cacas !
184. M :-- est-ce que dans cette histoire (*soulevant un p'tit peu l'album qui est ouvert face aux élèves*) / on le voit faire des cacas ?
185. **MAX**:-- (*elle fait non de la tête*) (...)
188. M :-- alors / tu préfères quand il fait quoi ?
189. **MAX** :-- quand / quand / quand i' lit des livres
190. M :-- quand il va chercher un livre ! / c'est vrai qu'il est étonnant ce chat ! / on dirait qu'il va chercher un livre dans l'étagère de POB !
191. **MAX** :-- peut-être i'va lire un livre / au Petit Ours Brun
192. M :-- c'est vrai ! / on dirait qu'i' va lui lire un livre (*pointant le chat sur l'illustration*)
193. **FÉL** :-- ou peut-ite= / ou peut-être i'va lui / griffer !

Maxime cite en 172 une action plausible de chat (« quand i'mange des croquettes ») mais qui n'est pas mise en scène dans l'album, comme le confirme Yasmina (174) et comme le signifie l'enseignante (173) en montrant chacune des doubles-pages invitant les élèves à observer les actions du chat. Maxime, à nouveau questionnée (182) sur l'action de ce personnage qu'elle préfère, propose une réponse (183) se situant elle aussi en dehors de l'album, y ajoutant (en souriant) la dimension « provocante » de la prononciation publique du terme « caca ». Elle reconnaît en 185, que cette proposition n'est pas dans le propos de l'album puis en formule une autre (« quand i'lit des livres » en 189) qui n'est pas mise en scène dans l'histoire mais que l'enseignante reconnaît (en 190) comme envisageable de relier à l'une d'elles (« on dirait qu'il va chercher un livre dans l'étagère de POB »). Maxime (191) reprend sa réponse avec précaution en la situant dans le propos de l'album (« peut-être i'va lire un livre / au Petit Ours Brun ») et Félix confirme (en 193) sa propension à vouloir introduire une dimension plus dramatique que celle proposée par l'auteure (« peut-être i'va lui / griffer ! »).

Après ces divers extraits illustrant les interventions semblant traduire une critique des limites de l'univers de l'album, nous proposons d'analyser la dimension ludique que les élèves de ce groupe peuvent donner aux échanges langagiers. Néanmoins cette dimension, lorsqu'elle se manifeste en début d'année, prend surtout la forme de

transaction expressive et créative, avec reprise en écho du texte oralisé⁴²⁰ puis quelques rares transactions créatives inédites dont on remarque, à la différence de ce que nous avons étudié au sein des deux autres groupes, qu'elles ne sont pas reprises collectivement – comme dans cet extrait d'AR -S2 (Annexe VIII) :

- | | |
|------|---|
| 134. | M :-- oui / effectivement / il a une larme (<i>la pointant sur l'image</i>) |
| 135. | GON :-- ouin ouin ! (<i>faisant mine de pleurer</i>) |
| 136. | M :-- qu'est-ce qu'i' s'passe ? |
| 137. | MAX :-- pa'ce qui' / i'pleure |

Après que la présence d'une larme sur la joue de Lou a été confirmée par l'enseignante (134), Gontran (135) propose l'onomatopée et le mime correspondants. Aucun des membres du groupe ne reprend en écho son intervention, la suite des échanges porte sur la cause des pleurs du personnage, sous forme d'une question pour l'enseignante (136) et d'une réponse pour Maxime (137).

Lors de la séance suivante, en AR-S3, à propos de la même double page (dp7), le déroulement des échanges ressemble à celui étudié ci-dessus, à ceci près que les pairs (Thiméo, Maxime et Félix en 150) ne manquent pas ici de marquer leur étonnement.

- | | |
|------|--|
| 148. | M :-- (<i>ton attendri</i>) i' pleure |
| 149. | GON :-- oin ! / oin ! / oin ! (<i>faisant mine de pleurer</i>) |
| 150. | THI, MAX, FEL :-- (<i>ils regardent Gontran, intrigués</i>) |
| 151. | M :-- alors / pourquoi i'pleure ? / i's'est fait mal ? |

Néanmoins, nous avons déjà mentionné un extrait de BNPOB-S2 (cf. ci-avant, Chap. III, 1.2.5) où les élèves jouent à tour de rôle à froncer les sourcils et mettre les poings sur les hanches, pour le deuxième album. Mais ce qui nous paraît plus caractéristique de ce groupe, dans la dimension ludique qu'il développe avec l'album, est plutôt de l'ordre de la projection⁴²¹, comme en témoignent ces deux extraits d'ALA-S2 (Annexe X) :

⁴²⁰ C'est par exemple le cas en AR-S1 de 78.M à 88.MAX ; en AR-S2 de 112.M à 114.GON puis de M.141 à à YAS. 144 ou encore en AR-S3, de 155.MAX à 162. MAX.

⁴²¹ Nous rappelons que Terwagne et Vanesse (2008) distinguent au sein de la catégorie des transactions expressives et créatives les représentations théâtralisée ou dessinée, des projections.

259. M :-- (dp14) (...) là / j'ai entendu des enfants qui voulaient choisir un pyjama / toi tu veux lequel **Félix** ?
 (...)

262. **FÉL** :-- (se levant brièvement et pointant sur l'image) ç'ui là / ah non ! / ç'ui là !

263. M :-- celui-là / donc / celui de l'Ogre ! / toi tu veux le pyjama de l'Ogre ? (souriant et le pointant sur l'image)

264. **FÉL** :-- (il sourit)

(...)

266. M :-- toi tu veux lequel ?

(...)

269. **YAS** :-- (elle se lève brièvement et pointe successivement les chaussons et le pyjama de l'Ogre)

270. M :-- les chaussons de l'Ogre ! / et le pyjama ! / et Gontran ?

271. **GON** :-- (se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas) moi / j'veux ç'ui là !

272. M :-- ça / c'est celui de la Sorcière !

273. **FÉL** :-- (se levant brièvement et pointant les chaussons de l'Ogre) moi / aussi / j'veux ça !

274. M :-- toi aussi tu veux les chaussons ! / et toi **Maxime** ?

275. **MAX** :-- (se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas)

276. M :-- c'est celui de::#

277. **MAX** :-- du Grand Méchant Loup !

278. M :-- du Grand Méchant Loup / et toi Clémentine ? / tu voudrais lequel / pyjama ?

279. **ELEV** :-- le bonnet de la Sorcière

280. **CLÉ** :-- (elle fixe l'album sans rien montrer ni parler)

En 259, l'enseignante revient sur une proposition dont Félix a eu l'initiative lors de la phase de LO ⁴²², invitant ce dernier à préciser sur quel pyjama porte son choix. Félix employant des déictiques (« c'ui là »), l'enseignante désigne (en 263) le personnage auquel il appartient. Yasmina étant interpellée sur son choix (M.266), donne une réponse strictement paraverbale (269) tout en élargissant la panoplie du choix (« elle pointe successivement les chaussons et le pyjama de l'Ogre »), incitant Félix à compléter le sien (en 273). L'enseignante verbalise l'intervention de Yasmina (270) puis Gontran se démarque (en 271, « moi »), tout en s'appuyant sur la forme utilisée par Félix (pointage et usage de déictique), l'enseignante reprenant son intervention en désignant là-aussi, le personnage auquel il appartient (272). L'enseignante modifie ce procédé (en 276) après que Maxime a, à son tour, donné une forme strictement paraverbale à la formulation de son choix (275) en une reprise verbale suspensive de l'intervention précédente de Maxime, qui la complète alors sans difficulté en 277. Cet usage ludique de l'album a remporté l'adhésion de plusieurs pairs, mais la fin de cet extrait donne un nouvel exemple de la tendance de Clémentine⁴²³ (280) à se soustraire aux échanges.

⁴²² Cf. lors de la phase de LO d'ALA-S2 : 74.FÉL:-- moi / j'prends lui (se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas sur l'image)

Quelques échanges plus tard, de nouveaux échanges langagiers, cette fois-ci exclusivement verbaux, mettent en discussion des possibilités de projections :

- | | |
|------|---|
| 362. | M :-- oui / tu me parles de / TON cauchemar / mais regarde / ici (dp4) / toi / si tu étais Zélie / toi / on dit que ici / c'est Romain / c'est pas Zélie / si tu es dans la forêt là# |
| 363. | FÉL :-- moi / j'suis l'chat ! |
| 364. | M :-- (à Romain) avec ton chat / bien sûr ! / toi t'es avec ton chat / Félix peut-être ! |
| 365. | YAS :-- moi je suis le chat |
| 366. | FÉL :-- non / c'est moi ! |
| 367. | YAS :-- moi aussi |
| 368. | M :-- est-ce que tu aurais peur / si tu voyais une sorcière ? |
| 369. | ROM :-- non |
| 370. | M :-- non ? / qu'est-ce que tu ferais alors ? |
| 371. | ROM :-- alors |
| 372. | M :-- est-ce que tu pars en courant / est-ce que tu demandes au chat d'attaquer ? |
| 373. | ROM :-- je demande au chat d'attaquer ! |

Alors que l'enseignante (362) invite Romain à situer son intervention dans l'univers de l'album (« tu me parles de TON cauchemar / mais (...) si tu étais Zélie (...) si tu es dans la forêt »), Félix (363) reprend la possibilité d'incarner l'un des personnages de l'album en marquant son choix sans l'emploi du conditionnel (« moi/j'suis l'chat »), Yasmina (365) reprend l'intervention de Félix, sans employer l'adverbe « aussi⁴²⁴ » qui aurait pu faire admettre que deux élèves choisissent le même objet. Félix récusé la perspective d'usurpation perçue dans l'énoncé de Yasmina, en 366, (« non !/ c'est moi ») ; celle-ci (367.YAS) introduit alors l'adverbe leur permettant de faire le même choix (« moi aussi »). Quant à Romain, dans le questionnement que propose l'enseignante (368, 370, 372), il est invité à préciser comment il agirait s'il était à la place de Zélie, concluant (en 373) par une adhésion à l'attitude de l'héroïne (« je demanderais au chat d'attaquer »).

Après cette partie montrant certains aspects de l'usage collectif de l'album (comme « exprimer sa préférence ») et les modalités de l'usage analytique, critique et ludique que ces élèves peuvent en faire, nous proposons l'étude leur activité langagière à propos de la compréhension de celui-ci.

⁴²⁴ Adverbe dont nous proposons la définition donnée sur le site du CNRTL (<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/>). Aussi : « Exprime l'idée que deux entités différentes (*au-* issu de *aliud*) présentent une identité (*-si* issu de *sic*) » <consulté le 1^{er} Novembre 2020>

2.3.2.2.2 La compréhension de l'histoire

Comme nous l'avons fait pour le groupe de PP, nous faisons le choix de ne pas reprendre d'échanges langagiers portant sur des objets déjà traités avec les groupes précédents – même si nous reconnaissons qu'il serait certainement intéressant d'étudier comparativement comment, au sein de chacun des groupes, la signification de tel mot (par exemple, « mignon » dans l'album *BNPOB*), la polysémie de telle image ou illustration, les indicateurs iconiques des états émotionnels des personnages ont été discutés ou l'explicitation de leurs actions et énoncés. Nous organisons plutôt l'étude d'extraits de corpus à partir d'entrée paraissant représentatives de la spécificité de l'activité langagière des élèves de ce groupe : **les questions, les formulations de causes ou conséquences des actions des personnages, et les énoncés généraux.**

Nous avons déjà signalé que les phases de lecture oralisées étaient caractérisées, pour les TGP, par des interventions langagières sous forme de questions (« i va où là ? », « pourquoi il a mal ? », « c'est qui Zélie ? »), c'est à la suite de la lecture oralisée que ces questions sont discutées, comme dans cet extrait d'AR-S3 (Annexes VIII) :

61. M :-- alors ! / (*elle referme l'album*) / tout à l'heure / lorsque j'ai lu / cette page / (*elle rouvre l'album pour atteindre la dp1*) / quand on a joué joué tout l'après midi / fourbi / chambouli / alors ! / fourbi / ça veut p=/ c'est pas un prénom ! / ça parle pas de quelqu'un ! / fourbi / ça veut dire qu'il a mis du fourbi ! (*traçant de son index un cercle autour des jouets dispersés sur l'image*) / et le fourbi / c'est comme le / bazar ! / on peut dire / oh ! (*ton fâché et mettant un poing sur une hanche*) mais qu'est-ce que c'est que tout ce fourbi ? / mais qu'est-ce que c'est que tout ce bazar ? / ils ont mis tout ça en bazar ! (*en traçant à nouveau de son index un cercle autour des jouets dispersés sur l'image*)
62. GON :-- chambouli
63. M :-- et chambouli / c'est quand tu as tout chamboulé les jouets ! (*faisant un mouvement de rotation de ses avant-bras, comme un mouvement de moulin*) / normalement / les habits des doudous (*les pointant sur l'image*) / i'sont pas rangés là ! / sauf que lui / il a tout chamboulé ! / il a pris les habits des poupées / et il les a mis / en bazar ! / il a mis du fourbi ! / il a tout chamboulé ! / (*pointant successivement les éléments nommés*) les doudous / i'sont tout chamboulés / la boîte / elle est toute chamboulée ! / les livres ! / i'sont en fourbi ! // fourbi ! / chambouli ! / (*elle sourit*)
64. MAX, GON :-- (*ils sourient*)
65. M :-- alors / à cette page (*dp2*) ! / **Maxime** m'a demandé / qui est-ce qui rentre chez lui / là ? / c'est lequel des enfants / qui repart ?
66. GON :-- (*se levant brièvement et pointant Lou*) lui !
67. M :-- c'est lui ! (*en acquiesçant et pointant longuement Lou*) / il a son manteau ! / il est dans la voiture / il repart chez lui / tu as vu ? / il a son manteau et il est dans la voiture / lui / la prochaine fois / il invitera / la petite fille (*la pointant sur l'image*) / et il lui dit / la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi ! / d'accord **Maxime** ?
68. **MAX** :-- (*elle acquiesce*)

Dans cet extrait la proportion d'interventions de l'enseignante est quantitativement plus représentée que celle d'élèves, elle nous renseigne néanmoins en bien des points sur l'activité langagière de ceux-ci. Une intervention de Gontran⁴²⁵ lors de la lecture oralisée signale, en cette troisième séance, un obstacle cognitif que l'enseignante semble ne pas avoir anticipé et qu'elle entreprend (en 61) de faire surmonter aux élèves par des explications verbales et gestuelles sur le mode explicatif (première partie de son intervention « c'est pas un prénom ») et sur le mode de la théâtralisation (deuxième partie de l'énoncé : « on peut dire / oh ! (*ton fâché et mettant un poing sur une hanche*) mais qu'est-ce que c'est que tout ce fourbi ? / mais qu'est-ce que c'est que tout ce bazar ?), fournissant un synonyme (bazar) probablement connu des élèves. Tauveron (2002 : 24) indique que tant que les protagonistes de la scène ne sont pas nommés, les jeunes lecteurs retiennent difficilement le contenu précédant cette désignation. Ici, Gontran, semblant s'attendre à ce que les protagonistes soient nommés en ce début de récit, s'empare de la formulette inédite proposée par le texte, composée de deux signifiants inconnus « fourbi chambouli » et leur attribue le statut de noms propres. La suite qu'il donne aux échanges témoigne de sa *responsivité active* puisqu'après l'intervention de l'enseignante portant sur le signifiant « fourbi », il complète la deuxième partie de la formulette par « chambouli » (62. GON). L'intervention explicative de l'enseignante s'organise (en 63) à partir d'un exemple accompagné d'une illustration gestuelle (« c'est quand tu as tout chamboulé les jouets » (*faisant un mouvement de rotation de ses avant-bras, comme un mouvement de moulin*) puis déploie l'illustration de cet exemple en invoquant les personnages de l'histoire et leurs actions – ce qui semble amuser Maxime et Gontran (64). Ce que Gontran a signalé ce jour là, c'est que la formulette inédite pouvait être comprise comme une juxtaposition de prénoms, d'ailleurs plusieurs rappels de récits⁴²⁶ confirment que cette signification a été construite par plusieurs élèves. De plus, la gestuelle employée ce jour-là par l'enseignante pour accompagner l'explication du « chambouli » a été mise en œuvre beaucoup plus fréquemment lors des lectures de

⁴²⁵ L'enseignante lit le texte de la dp1 : 20. M :-- quand on a joué / joué / tout l'après-midi / fourbi / chambouli et Gontran interroge : 21 :-- GON :-- bouli ? / c'est qui bouli ?

⁴²⁶ C'est par exemple le cas de Ludivine (GP, classe A), Nora et Emma (groupe de GP, classe B).

proposées l'année suivante aux élèves de la classe B, ceci permet de comprendre que les modifications de modalités de lecture réalisée par l'enseignante sont en grande partie guidées par l'activité langagière des élèves.

En 65, l'enseignante reprend une intervention de Maxime⁴²⁷ survenue lors de la lecture oralisée et contrairement à la question précédente (« c'est qui bouli ? ») envisage qu'un pair puisse participer à la construction de signification en reformulant -vraisemblablement involontairement- la question (« c'est qui qui rentre chez lui / là ? / c'est lequel des enfants qui repart ? »). Gontran en 66 désigne par un pronom (« lui ») en le pointant le personnage qui effectivement rentre chez lui. L'enseignante valide son intervention, verbalisant les indices iconiques permettant cette inférence (« il a son manteau et il est dans la voiture »), Maxime par son acquiescement (68) signale que les explications semblent *suffisamment* répondre à sa question.

Si l'enseignante est intervenue pour étayer ce peut signifier la formulette « fourbi chambouli », elle n'a pour autant toujours pas explicitement nommé le personnage principal dont le nom est précisé à seule une occasion, en dp 7⁴²⁸. Ceci peut expliquer que Gontran renouvelle sa question, quelques échanges plus tard :

⁴²⁷ L'enseignante lit le texte de la dp2 : 23. M : la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi (*posant son index sur son buste*) et Maxime interroge en 24 : -- c'est qui qui vient chez / chez / moi ?

⁴²⁸ « Quand je pars avec Mamie, Maman dit : " Tu pleures, maintenant, mon Lou. Mais tu verras, tu t'amuseras comme un fou !" »

163. M :-- (... dp8) / la larme / a disparu !
164. **FÉL** :-- tchou tchou ! / tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
165. M :-- et on entend / (*posant son index sur le genou de Félix*) le bruit du départ du train ! / tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
166. GON :-- c'est qui / tchou tchou ? / c'est lui / X tchou tchou ? (*orientant son index vers Lou sur l'image*)
167. YAS :-- tchou tchou:: ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
168. ROM :-- TCHOU TCHOU ! / TCHOU TCHOU ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
169. M :-- alors / (*en posant son index sur le genou de Romain*) tu peux expliquer c'que c'est / tu peux lui dire ? / qu'est-ce que c'est / tchou tchou ? / Romain / explique-lui
170. **FÉL** :-- c'est le train !
171. M :-- (*à Romain*) qu'est-ce que c'est / tchou tchou ?
172. ROM :-- (*il semble perplexe*)
173. **FÉL** :-- c'est le train !
174. M :-- (*en acquiesçant*) c'est le bruit que peut faire le train !
175. GON :-- oui / mais / c'est qui qu'est dans le train ?
176. M :-- qui est dans le train ? / Yasmina
177. **MAX** :-- (*orientant son index vers l'image*) la mamie / et le petit garçon !
178. M :-- Mamie / et le garçon partent / chez Mamie !

L'enseignante (163) dévoile la dp8, signalant l'indice iconique qui renseigne sur l'état émotionnel du personnage principal, Félix (164) anticipe sur une partie du texte de l'album en énonçant l'onomatopée qu'il comporte tout en reprenant la gestuelle proposée par l'enseignante lors des lectures oralisées. Bien que l'enseignante verbalise la signification de l'onomatopée (165), Gontran (166) poursuit sa recherche de désignation du personnage principal en demandant, orientant son index vers Lou sur l'image si « c'est lui / X tchou tchou ». Lorsqu'on est en attente d'un prénom ou d'un surnom, il est possible de confondre l'onomatopée du « bruit que peut faire le train » (174.M) avec la désignation affectueuse qu'est « chouchou » ... Yasmina (167) reprend l'onomatopée et la gestuelle proposée par l'enseignante⁴²⁹ (tirer sur une manette pour actionner la vapeur), Romain (168) également, mais en l'amplifiant. Il est alors sollicité par l'enseignante (169) pour éclaircir la signification de « tchou tchou », son absence de réponse (172), cernée par l'interprétation proposée (171) et confirmée par Félix (173), peut indiquer qu'il a reproduit l'énoncé et la gestuelle sans les avoir associés à un bruit de train. Gontran signale en 175 que la réponse à sa question n'a toujours pas été donnée (« c'est qui qu'est dans le train ? »), l'enseignante

⁴²⁹ Ce geste n'a jamais été explicité au cours des séances de lecture – on peut donc se demander ce qu'il représente pour de jeunes élèves du début du XXI^{ème} siècle.

(176) confie la question à l'une de ses pairs (Yasmina). Maxime désigne alors les personnages par des termes génériques (« mamie » et « petit garçon ») que l'enseignante reprend (178) en « personnalisant » la mamie en Mamie et précisant leur action (« repartent »), mais sans donner le prénom du « garçon ».

Dans ce groupe d'élèves, un grand nombre de questions sont posées, les élèves signalent quand ils ne comprennent pas, et ne sont pas détournés de ce qui les interroge par l'énonciation d'onomatopées, par exemple. En cela, leur activité se différencie de celle des élèves des deux autres groupes étudiés, pour lesquels plusieurs épisodes de reprises d'énoncés entre pairs, éloignent provisoirement le groupe de la préoccupation initiale. Les élèves dont les caractéristiques sont, selon Florin, de « ne pas avoir besoin d'être sollicité pour parler, savoir repérer le fil conducteur de la discussion à travers une succession d'interventions très brèves alternant avec des prises de parole magistrales», 1991 : 132) sont ceux qui participent activement à la *conversation scolaire* (élèves constituant les groupes de TGP de notre recueil de données). Ce dernier extrait confirme les modalités de participation aux échanges langagiers de ces élèves et montre que le *fil de la conversation* que peut suivre un élève (ici, Gontran) peut être ce qu'il cherche à savoir (le nom du personnage principal) et pas seulement ce que la parole magistrale met en discussion.

Pour clore cette partie sur les questions soulevées par les élèves de ce groupe, nous nous intéressons à celles évoquant l'absence de personnage qui n'est plus présent à l'image, comme dans cet extrait d'AR-S3 (Annexe VIII) :

280. M :-- [dp12] i'dit / au revoir / à demain ! / et tout à l'heure Gontran (...)#
281. YAS :-- la maman / elle est où ?
282. M :-- elle est où sa maman ?
283. YAS :-- (*en souriant*) dans le salon !
284. M :-- (*en souriant*) peut-être / dans le salon ! / c'est vrai qu'elle n'est pas restée / tu as raison / Yasmina ! / ici / i'y avait Maman (*la pointant sur la dp11*) / puis Maman / elle a couché son petit (*dp12*) et elle est partie (...)
285. YAS :-- elle est où la maman ?
286. M :-- bon / peut-être dans le salon / ou dans la cuisine / mais en tout cas / elle est restée dans la maison pour écouter / si jamais i'y a un problème ! / elle le garde ! / mais elle est ailleurs dans la maison / peut-être dans sa chambre aussi / la maman !
287. MAX :-- peut-être il est allée se coucher !

Yasmina (280) interroge, sur la dernière image de l'album, l'absence du personnage de la maman (l'emploi de l'article défini indique que Yasmina évoque la maman de l'album mais ne précise pas explicitement le lien parenté avec Lou), l'enseignante confie alors là aussi cette question au groupe (281). Yasmina formule elle-même (283) une proposition plausible que valide l'enseignante (284) en récapitulant, s'appuyant sur la double page précédente, un scénario possible. Mais Yasmina renouvelle sa question (en 285), comme si sa proposition première (YAS.283), dite en souriant, était plus une intervention ludique qu'une réponse satisfaisante pour elle. La persistance de la question semble indiquer à l'enseignante qu'une certaine inquiétude la motive, elle élargit donc l'éventail des possibilités tout en en précisant les limites (« dans la maison pour écouter si jamais i'y a un problème »). L'intervention de Maxime (287) ajoute à la probabilité d'un lieu, celle d'une action du personnage de la maman qui semble (malgré la confusion de genre pronominal) convenir à la communauté.

Quelques mois plus tard, à propos d'un autre album, un autre épisode d'échanges langagiers a pour origine un questionnement de Yasmina, sur l'absence du personnage de la maman (ALA-S2, Annexe X) :

127. YAS :-- elle est où / elle est où sa maman ?
 128. M :-- alors là / elle est où sa maman ?
 129. MAX :-- elle est partie
 130. FÉL :-- elle est partie
 131. YAS :-- elle est au travail ?
 132. M :-- est-ce que / elle est partie au travail ?
 133. FÉL :-- non / elle est partie voir la télé !
 134. M :-- peut-être regarder la télévision ! / est- ce que c'est le matin ou le soir ?
 135. YAS :-- le soir
 136. M :-- c'est le soir ! / Maman elle part pas au travail / le soir (*en souriant*) / ça peut arriver (*en mettant sa main à plat, face à elle*) / mais là / je crois qu'elle est allée s'coucher
 (...)
 144. MAX :-- aussi / peut-être / elle est partie manger la maman !
 145. M :-- peut-être / elle n'avait pas encore mangé ! / peut-être
 146. FÉL :-- avec Papa !
 147. YAS :-- et elle est où / son papa ?
 148. M :-- on ne le voit pas / dans ce / dans ce livre
 149. FÉL :-- oui / peut-être / il est mort !

En 127, Yasmina interroge, là- aussi l'absence du personnage de la maman, mais en employant cette fois-ci l'article possessif signalant le lien de parenté avec Zélie (« sa maman »), la question étant relayée aux pairs par l'enseignante (128) deux d'entre eux situent leur proposition en évoquant une action « elle est partie » plutôt qu'un lieu (Maxime en 129, dont l'énoncé est repris en 130 par Félix). Yasmina modifie sa question initiale en reprenant l'action indiquée par Félix et Maxime et en y ajoutant une proposition de lieu (« au travail »). La question, relayée aux pairs (132.M) invite Félix et Maxime à situer les possibilités sous forme d'action (« voir la télé » (133.FÉL), « partie manger » (144.MAX) mais dans le périmètre de la maison.

Yasmina ayant évoqué la possibilité que la maman parte au travail (en 131), l'enseignante s'assure, en 134, après avoir validé la proposition de Félix, que la jeune élève a bien situé ce passage de l'histoire au moment du coucher – ce que cette dernière confirme en 135. La suggestion de l'enseignante (136) indique que la probabilité que la maman se rende au travail est mince (« elle part pas au travail / le soir (...) ça peut arriver ») orientant la possibilité vers une autre action (« se coucher »). Mais l'énoncé de Maxime introduit une étape (« manger ») que Félix complète (en 146) en citant un autre membre de famille (« Papa ») absent de l'image et du livre. Il devient alors l'objet de la question initiale de Yasmina (127 /147), la réponse factuelle de l'enseignante (148) est suivie d'une nouvelle proposition à caractère dramatique de Félix (149).

Si l'activité langagière d'élèves de ce groupe **interroge** ce qui n'est pas dit ni montré dans l'album, les *blancs* du texte, ils **formulent** aussi volontiers les significations que la situation mise en scène dans l'album leur a permis de construire. Ces interventions, au-delà des actions et des énoncés des personnages, s'intéressent à leurs **conséquences** ou à des **hypothèses** sur leur cause. Dès le début de l'année, comme ci-dessous à l'occasion de la deuxième séance de lecture de l'album *AR* (*AR-S2*, Annexe VIII), on relève des manifestations de cette activité :

116. YAS :-- [dp5] et i's'est fait mal ? (*en souriant*)
 117. M :-- non / i's'est pas fait mal / il a une tête / fâchée (*pointant le visage de Lou sur l'image*) / parce que / il est en colère / i'veut rester / i'veut rester / i'dit / encore !
 118. GON :-- i'veut dormir au par terre / ou quoi ? (*en souriant*)
 119. M :-- moui (*en souriant*) / i' veut passer la nuit à côté des girafes ? / [dp6]
 120. GON :-- et brouter avec eux ! (*en souriant*)
 121. M :-- et brouter avec elles ! (...)
 (...)
 157. M :-- (...dp8) et alors / quand j'ai dit / tchou tchou / le train part / bon voyage ! / quelqu'un m'a dit / mais / i'vont où ? /// i'vont où ?
 158. FÉL :-- mais / je pense le sac i'va tomber / le sac !
 159. GON :-- au travail !
 160. M :-- i'vont chez qui ?
 161. FÉL :-- je pense le sac i'va tomber

À l'occasion de l'évocation de l'épisode où Lou est par terre, au zoo, le visage contrarié, Yasmina (116) s'amuse à réévoquer la possibilité qu'il se soit fait mal. L'enseignante (117) reprend ce qui avait été établi à partir d'éléments iconiques (« il a une tête fâchée ») et textuels (« i' veut rester / i' dit / encore ! »). L'intervention de Gontran (118) combine le registre de l'amusement (*en souriant*) et de l'intention (« i'veut dormir par terre ou quoi ? ») en formulant deux conséquences possibles de la volonté du personnage de « rester au zoo » (118, « dormir » et 120, « brouter avec eux »). L'enseignante semble valider ces extensions ludiques (119 et 121) puis réoriente les échanges langagiers vers la mise en discussion d'interventions d'élèves relevées pendant la phase de LO (comme en 157⁴³⁰). La question porte ici sur la destination des passagers du train, Félix évoque ce qu'il pourrait se passer lorsque le train démarrera (en 158, « je pense le sac i'va tomber »), alors que Gontran cite une

⁴³⁰ En 67, Maxime intervient en demandant : « bon voyage où ? »

possibilité de destination (159). L'enseignante reprend la proposition de Gontran en réduisant *les degrés de liberté* (« i'vont chez qui ? ») mais Félix renouvelle l'expression de sa préoccupation en 161. Cet extrait illustre, en plus de l'extension envisagée au contenu de l'album, l'utilisation de verbes « vouloir » ou « penser » attribués à un personnage (Lou) ou à soi-même (Félix), ce qui traduit une capacité à parler des intentions d'un personnage ou de ce qu'il pense⁴³¹ en tant que lecteur, indiquant une étape dans le développement de la connaissance des « états mentaux » (Astington, 1993) dont nous n'avons pas trouvé d'indicateur dans les échanges langagiers au sein des deux autres groupes.

D'autres interventions d'élèves montrent que leur activité prolonge le déroulement des actions entre les personnages au-delà de ce qui est dit et montré dans l'album ou interroge la cause de leur comportement, comme dans cet extrait d'AR-S3 (Annexe VIII):

92. M :-- [dp3] (à *Thiméo*) tu as vu ? / i'tire sur les lacets ! (*pointant l'action sur l'image*) / i' défait ses lacets ! / roh ! / (*elle réoriente l'album vers Yasmina*)
 (...)

 94. GON :-- et heu / tu sais peut-être que c'est pour= / c'est peut-être pa'ce que / pa'ce que#
 (...)

 97. GON :-- peut-être pa'ce que elle est contente de le voir !
 (...)

 206. M :-- Bon-Papa va partir / c'est pour ça qu'la porte est ouverte / (dp10) ah ! / et là / regardez-le / pourquoi ils ont levé la main ?
 207. GON :-- (*orientant son index vers l'album*) pa'ce que i'va / heu / Papy il est parti et / et / et / et sa maman / elle le garde ! / sa maman
 208. M :-- voilà ! / cette fois-ci / Maman reste / c'est Bon-Papa qui est parti / regarde / Yasmina
 (...)

 253. M :-- (...) il y va pas tout seul / se coucher ! / il y va avec Maman / et avec doudou ! // et je pense pas qu'il ait mal au pied / pa'ce que sinon / sa maman le porterait / hein ! / tu crois pas / **Félix** ?
 (...)

 255. MAX :-- mais si si / si i'tombe / i'peut s'faire / très mal !
 256. M :-- oui ! / mais il ne tombera pas / parce que sa maman / elle lui TIENT la main

⁴³¹ « Au début, les enfants utilisent le mot « penser » avant tout pour exprimer l'incertitude, comme dans : « je pense que c'est un mouton » (...). [À] partir de l'âge de quatre ans, les enfants utilisent effectivement « penser » pour parler d'un état mental, et même parfois pour exprimer l'idée que ce qu'ils pensent est différent de ce que l'autre pense ou de ce qu'ils pensaient eux-mêmes jusque-là. » (Astington, 1993 : 106).

Alors que l'enseignante revient sur un événement « secondaire » (92), qui n'a pas un rôle déterminant dans la compréhension de l'épisode où Lou est déposé chez sa nourrice (« i'tire sur les lacets »), Gontran formule (en 94 et 97) avec précaution (« peut-être ») une cause de cette action dans le registre émotionnel (« pa'ce qu'elle est contente de le voir ») en rétablissant de surcroît le genre du pronom (le bébé qui défait les lacets étant effectivement une petite fille). Le travail cognitivo-langagier de cet élève se situe ici dans une extension prudente de ce qui est donné par l'auteur, à propos de l'état mental d'un personnage, assorti d'un ajustement linguistique pertinent, illustrant l'éventail de l'activité langagière que peut manifester un élève de TGP. Quelques pages plus tard, l'enseignante (206) interroge les indices iconiques (porte, signe de la main) permettant de reconstituer l'épisode du départ du grand-père. L'intervention de Gontran clarifie l'identification et le rôle de chacun des trois personnages de l'épisode. L'enseignante la valide en 208 (« voilà ») et la met implicitement en contraste avec un autre épisode où Lou est séparé de sa maman (« cette fois-ci / Maman reste »). Ainsi, le discours de Gontran réintroduit le rôle du personnage de la Maman - non évoqué par le texte dans ce passage- et fournit au groupe de lecteurs, un appui pour mettre en perspective cet épisode de l'album avec d'autres passages. De tels enchaînements discursifs illustrent comment les échanges langagiers peuvent contribuer à la construction collective de significations au sein d'une communauté de lecteurs. De même, nous avons déjà signalé que Félix a systématiquement proposé que l'image où Lou monte l'escalier indique une blessure au pied, l'enseignante revient (en 253) sur l'intervention qu'il a faite à ce propos lors de la phase de LO⁴³², Maxime (254) reprend le caractère dramatique de l'interprétation proposée par son camarade en le transposant dans le registre du conditionnel « si i'tombe / i'peut s'faire / très mal », l'enseignante (256) écarte cette possibilité en s'appuyant sur un indice de l'image (« sa maman / elle lui tient la main »). L'interprétation intermédiaire que formule Maxime ne disqualifie pas frontalement la proposition de Félix, contrastant avec celle de l'enseignante (« je pense pas qu'il ait mal au pied/ pa'ce que sinon / sa maman elle le porterait »).

⁴³² 84. FÉL :- i' lèv' la jambe / pa'ce que / il a ma:l ! mal mal !

Ainsi, les reprises-modifications de certains élèves maintiennent dans les échanges langagiers des interventions de pairs, faisant ainsi persister le thème de leurs préoccupations et centres d'intérêts communs qui pourraient être trop rapidement écarté par l'adulte qui conduit ces séances, préoccupé, par l'enseignement de la compréhension. Ce dernier extrait propose un exemple du rôle de modérateur que peut jouer un pair, en inscrivant son intervention à la fois dans ce qu'a dit son camarade et dans la cohérence de ce que fournit l'album. Un tel processus semble contribuer à nourrir l'équilibre, la dynamique de la communauté de lecteurs d'albums et semble pouvoir se mettre en œuvre aussi parce que le niveau de participation à la conversation scolaire entre pairs est assez proche. Par ailleurs, il nous semble intéressant de chercher lors de l'étude des rappels de récit, dans quelle mesure ces interrogations et compléments relatifs à l'album sont repris par les élèves.

Après avoir étudié le travail sur la compréhension de l'album à partir de ce que les élèves interrogent ou développent de ses *blancs* (causes et conséquences des actions des personnages), nous proposons de compléter cette étude par l'analyse d'une autre caractéristique des élèves de ce groupe de TGP : **les énoncés généraux** (François. 1992 : 41) que l'on peut rapprocher des réflexions - l'une des formes de transactions critiques (Terwagne et Vanesse. 2008 : 79). On en trouve un premier exemple dans un extrait d'AR-S2 (Annexe VIII) :

145. M :-- et c'est vrai que / heu / quand i' faut se séparer de sa maman / qu'i' faut lui dire au r'voir / il est un p'tit peu triste / mais après (dp8) / quand il est dans les bras de Mamie / est-ce qu'il est triste ? (en pointant le visage de Lou sur l'image)
146. **MAX, GON** :-- no::n
147. M :-- il a plus de / larme !
148. **FÉL** :-- là / il est content !
149. GON :-- Mamie / heu c'est comme une maman / Mamie !
150. M :-- oui / la mamie / c'est la maman de ta maman // ou de ton papa
151. GON :-- oui / mais / elle s'appelle Mamou !

L'état émotionnel du personnage est en discussion à partir d'indices iconiques, alors que Maxime, Gontran (146) et Félix (148) identifient que Lou n'est plus triste, Gontran formule (149) un énoncé générique - proposant peut-être d'expliquer que la tristesse de Lou a disparu, puisque « Mamie / c'est comme une maman / Mamie ». L'enseignante reprend cet énoncé en le resserrant dans le monde de l'expérience

personnelle avec l'emploi de pronoms possessifs (« la mamie / c'est la maman de ta maman // ou de ton papa »), Gontran précise alors que dans ce monde-là, la mamie « s'appelle Mamou » (151) !

Cet exemple se situant dans le registre familial est susceptible de favoriser un retour vers l'expérience personnelle, mais un extrait de *POB* - S3 (Annexe IX) donne l'exemple d'un énoncé générique à propos de caractéristiques d'un animal, le perroquet :

- | | |
|------|---|
| 239. | M :-- bah voilà ! / mais on peut rêver (<i>en souriant et faisant des on index un mouvement circulaire de sa main au-dessus de son oreille</i>) quand même ! / on peut rêver que le chat# |
| 240. | FÉL :-- tu sais le perroquet / i'peut lire / une histoire ? |
| 241. | M :-- est-ce que le perroquet / i'peut lire une histoire / se demande Félix ? |
| 242. | ROM :-- non ! / il a des griffes ! |
| 243. | M :-- oui il a des griffes / mais i'y a des perroquets qui savent / répéter des mots / peut-être qu'i' peut répéter un mot |
| 244. | ROM :-- répéter un mot ? |
| 245. | M :-- oui / répéter un mot |

Après que Maxime⁴³³ a évoqué la possibilité que le chat lise une histoire à POB, l'enseignante situe celle-ci dans le registre de la fiction, du rêve (172). Félix semble chercher à déplacer cette éventualité du monde de la fiction vers le monde réel (240) en citant un animal dont il connaît la capacité à « parler » - le perroquet, interrogeant alors sa capacité à lire. L'enseignante relaie ce questionnement en le soumettant aux pairs (241) et Romain invoque en 242 une caractéristique excluant selon lui l'aptitude à lire (« non / il a des griffes »). L'enseignante (243) valide cette caractéristique tout en ajustant celle de Félix (« i' peut répéter un mot »). Cet épisode met en concurrence deux conceptions, deux énoncés génériques : pour Félix, « un être vivant qui sait parler peut savoir lire » et pour Romain, « les êtres vivants qui ont des griffes ne savent pas lire » et peut-être même pas parler, puisqu'il manifeste une certaine surprise (en 244) en reprenant l'énoncé de l'enseignante, qu'elle confirme en 245.

L'une des séances de lecture du troisième album, apporte deux autres exemples de réflexion, donnant l'occasion aux élèves de formuler des conceptions générales ; il s'agit d'ALA-S2 (Annexe X) :

⁴³³ Comme nous l'avons vu dans un extrait étudié ci-avant.

296. **FÉL** :-- [dp15] et pourquoi le Loup / il a pas d'chapeau ?
 297. **M** :-- il est là / il l'a pas encore mis ! / (dp16)
 (...)
 299. **GON** :-- oui mais tu sais que les loups / i's ont déjà chaud avec leurs poils
 300. **M** :-- de quoi qui est déjà chaud ?
 301. **GON** :-- avec leurs poils / i's ont déjà chaud
 302. **M** :-- oui / mais tu vois / i'vaut quand même mieux / pour être sûr d'avoir bien chaud / de mettre un petit chapeau par dessus / mais c'est dans une histoire / hein ! (*posant la main sur l'album*) / mais dans la nature / c'est vrai que un loup / il n'a jamais un chapeau pour dormir / il n'a jamais un bonnet

Dans l'image correspondant à un passage de l'album, les élèves observent les affreux, leurs pyjamas et bonnets de nuit. Félix (296) remarque que l'un d'eux n'a pas son bonnet de nuit. L'enseignante (297) réfère alors à la double-page suivante - mettant en scène le loup, coiffé de son bonnet de nuit - pour indiquer que c'est une raison chronologique (sur la dp15, le bonnet est encore au sol, mais sur la dp16, le bonnet est bien sur la tête du loup). Gontran (299, 301), quant à lui invoque ou évoque une caractéristique (299) ancrée dans le monde réel : leur fourrure les dispense de bonnet. L'enseignante (302) l'interpelle alors sur la distinction entre les deux mondes : réalité (« dans la nature ») et fiction (« c'est dans une histoire »).

Ces exemples montrent comment les connaissances générales sur le monde formulées par certains jeunes lecteurs peuvent alimenter la construction de significations à propos du récit mis en scène dans l'album. Le dernier exemple que nous proposons est encore plus « spécialisé », car il fait état de connaissances générales à propos de caractéristique d'un (stéréo)type de héros de fiction : les méchants.

112. **M** :-- et pourquoi alors ils n'ont pas de doudou ?
 113. **YAS** :-- bein pa'ce que#
 114. **FÉL** :-- pa'ce que / i's sont des méchants !
 115. **M** :-- peut-être ! / peut-être que les méchants n'ont pas de doudou / oui !
 (...)
 389. **MAX** :-- moi / dans dans dans un CD / dans Robin des Bois / i'y a un méchant qui / qui dort avec un doudou
 390. **M** :-- ah bon ?
 391. **MAX** :-- (*elle acquiesce*)
 392. **M** :-- ah oui ! / donc ça existe les méchants qui ont des doudous (*orientant son index vers Félix*) / c'est qui ce méchant qui a un doudou / dans Robin des Bois ?
 (...)
 399. **GON** :-- tu sais que dans / dans Robin des Bois / le renard / et bein tu sais qu'il a un méchant / et qu'il a aussi un doudou
 400. **M** :-- ah bah oui / vous parlez du même / sûr'ment

Yasmina a signalé que ce qu'elle aimait bien dans cet album était le fait que les affreux, dans leur lit, n'avaient pas de doudou⁴³⁴. Elle est la seule à avoir formulé cette remarque, attirant ainsi l'attention des autres lecteurs sur cette caractéristique que l'enseignante met alors en questionnement (302). Yasmina s'apprête peut-être à proposer une réponse mais est interrompue par l'explication ferme apportée par Félix (304). L'enseignante modalise cette assertion en 305 et quatre-vingt énoncés plus tard, Maxime (389) réfère à un film d'animation⁴³⁵ mettant en scène un personnage « méchant » pourtant pourvu d'un doudou, comme l'évoque Gontran en 399 en se référant à la même œuvre (*Robin des bois*) amenant ainsi l'enseignante (392) à reconnaître que « donc ça existe les méchants qui ont des doudous ». Ce que montre cet extrait, c'est que l'énoncé générique formulé par Félix - un stéréotype des méchants - se voit remis en question, par deux contrexemples extraits d'une autre œuvre de fiction par Maxime et Gontran menant ainsi la communauté à admettre que parfois, les méchants ont des doudous⁴³⁶.

Après l'étude de la compréhension de l'album à partir de questions posées par les élèves de ce groupe mais aussi d'évocations des conséquences et causes d'actions des personnages et de formulation d'énoncés génériques, nous concluons, comme pour les autres groupes, cette partie consacrée aux phases de discussion, par l'analyse de l'activité langagière à propos de leurs savoirs sur l'écrit.

2.3.2.2.3 La découverte du fonctionnement de l'écrit

Nous étudions les épisodes où les élèves « **parlent de l'écrit** » ou « **parlent l'écrit** ». Nous constatons que dans ce groupe, l'enseignante réfère explicitement, à quatre occasions, explicitement à l'écrit dès la phase de discussion de la première séance

⁴³⁴ Comme nous l'avons vu dans un extrait étudié ci-avant.

⁴³⁵ Maxime parle d'un « CD », mais le passage que nous n'avons pas reporté pour l'étude de cet extrait (entre 392 et 399) est surtout consacré à éclaircir s'il s'agit d'un CD ou d'un DVD. Il s'agit effectivement du film « Robin des bois » visionné sur un support DVD.

⁴³⁶ Le méchant auquel Maxime et Gontran font référence est en fait le Prince Jean - grand collecteur d'impôts - qui dort en suçant son pouce, se blottissant contre ses sacs de pièces d'or. Les deux élèves ne doutent nullement que ces sacs sont ses doudous. Si l'enseignante avait eu cet extrait en tête au moment des échanges langagiers, il aurait été intéressant de mettre cette autre question en discussion : est-ce qu'un sac de pièces d'or peut être un doudou ?

(AR-S1⁴³⁷, Annexe VIII). Le recours au texte écrit étaye la mise à l'épreuve d'hypothèses ou de questions formulées par les élèves, à partir d'éléments de l'image. Cette pratique magistrale semble « rapidement » mise en œuvre (dès la première séance) en raison de l'activité langagière des élèves caractérisée, comme nous l'avons vu dans la partie précédente 2.3.2.1) par la formulation de questions ou de causes relatives aux événements mises en scène dans l'album. Après ces quatre interventions référant explicitement à l'écrit, nous constatons que lors de la phase de lecture oralisée de la séance suivante (AR-S2, Annexe VIII), Félix intervient à quatre reprises à propos de caractères écrits de l'album⁴³⁸. Il est bien sûr impossible de déterminer s'il y a un lien direct avec les interventions magistrales d'AR-S1, mais c'est à cette seule occasion qu'un élève intervient explicitement sur les caractères écrits de l'album lors de la phase de LO⁴³⁹, il peut alors être envisageable qu'il ait voulu s'essayer à ce mode d'agir-parler-penser de lecteur : faire correspondre des caractères écrit à un énoncé. Il renouvelle d'ailleurs ce mode d'intervention à deux reprises lors de la phase de discussion :

⁴³⁷ 26.M :-- (...) après que j'ai lu / la prochaine fois c'est toi qui viens chez moi (suivant du doigt les caractères écrits) ; 57.M :-- (...) mais là / (dp3, suivant du doigt les caractères écrits) i' y a écrit quand j'ARRIVE chez Nounou / Papa rit avec nous ; 78.M :-- parce que écoute / regarde / quand je lis ici / (suivant du doigt les caractères écrits) quand j'arrive au zoo / je veux toujours rester ! encore ! / encore ! / encore ! // i'dit pas / aïe aïe aïe ; 145. M :-- (...) pa'ce que regarde quand j'ai lu ici / (pointant les caractères écrits) j'ai pas lu / aïe ! / j'ai mal au pied ! / je peux pas poser mon pied par terre / j'ai lu (suivant du doigt les caractères écrits) / maintenant c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir !

⁴³⁸ 26.FÉL :-- oh ! i'y a un truc / ici ! (se levant brièvement et pointant le tampon circulaire de la bibliothèque) ; 28.FÉL :-- et là (...) i'y a écrit / en'ouoir ! (se levant brièvement et pointant le tampon circulaire sur la dpV) ; 31. FÉL :-- et là / i'y a écrit quoi aussi? (se levant et pointant un tampon rectangulaire de la bibliothèque) ;

35. FÉL :-- (se levant brièvement et venant pointer les caractères écrits) en'ouoir !

⁴³⁹ C'est pourquoi cette raison que nous avons ajouté dans le tableau de l'annexe XIV, aux sources composées de signe mettant en langage, qu'en plus de la dominante texte oralisé ou image, il pouvait y avoir celle du texte écrit.

134. M :-- [dp7] oui / effectivement / il a une larme (*la pointant sur l'image*)
135. GON :-- ouin ouin ! (*faisant mine de pleurer*)
136. M :-- qu'est-ce qu'i' s'passe ?
137. MAX :-- pa'ce qui' / i'pleure
138. M :-- i'pleure !
139. MAX :-- pa'ce que / pa'ce que / i' va partir de sa maman
140. FÉL :-- là / i' a / larme (*se levant brièvement et faisant glisser son index sur les caractères écrits*)
141. M :-- alors / i'y a pas écrit / larme / i'a écrit / (*suivant du doigt les caractères écrits*) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras#
142. MAX :-- comme un fou ! (*en souriant*)
- (...)
186. M :-- (dp8...) ils vont chez Mamie / peut-être qu'ils vont aller / effectivement voir / un spectacle de marionnettes ! (*orientant sa main ouverte vers Romain*)
187. FÉL :-- là / i' y a écrit / chez Mamie / ici (*se penchant et suivant de son index les caractères écrits de la première ligne*)
188. M :-- voilà / peut-être qu'i's vont aller voir un spectacle de marionnettes

Alors que l'enseignante (134) reprend l'importance d'un détail de l'image (une larme), l'intervention de Gontran (135) associe une onomatopée et une gestuelle pouvant illustrer le chagrin du personnage. Les échanges s'intéressent à la cause de ce chagrin (M.136), Maxime en évoque d'abord la manifestation (137) puis la cause (139), mais Félix (en 140) ramène les échanges dans le registre des caractères écrits, amenant l'enseignante (141) à relire explicitement le texte oralisé dont Maxime anticipe avec enthousiasme les trois derniers mots (142), resituant les échanges dans la dynamique des interactions entre les personnages. À propos de la double-page suivante, l'enseignante valide une éventualité d'activité du personnage avec sa mamie, formulée par Romain⁴⁴⁰ (186), là encore, Félix (en 187) donne suite en intervenant en référant aux caractères écrits, on ne peut déterminer si cette intervention a été entendue, mais c'est celle de Romain que l'enseignante reprend (188).

Le fait que Félix se soit si fréquemment intéressé à cette question des caractères écrits peut avoir incité Yasmina et Maxime à le faire également lors de cette même séance (AR-S2, Annexe VIII):

⁴⁴⁰ 179. ROM :-- et on va voir les marionnettes ! (*se levant et s'approchant de la maîtresse*)

252. YAS :-- (se levant brièvement et faisant glisser son index sur les caractères écrits du titre) là / où i'y a é= / i'y a écrit / la lune
253. M :-- oui / là i'y a écrit / AU revoir (suivant du doigt les caractères écrits) / i'y a pas écrit la lune !
254. MAX :-- ça / c'est la même lettre que papa / mon papa (pointant le « A » de ALBUM correspondant à la classification proposée par la bibliothèque municipale – le prénom de son papa commence effectivement par « A »)
255. M :-- c'est vrai ! / c'est le A / comme papa / i's'appelle comment ton papa ?
256. MAX :-- Antoine
257. M :-- Antoine / oui / ça commence par un A

Nous avons déjà étudié le passage où Yasmina (cf. ci-avant 3.2.2.1 « les usages de l'album ») est sollicitée pour mentionner son passage préféré. Ne semblant pas savoir ce qui est attendu d'elle, elle adopte une attitude récurrente de l'un de ses pairs - Félix : se lever et faire glisser son index sur les caractères écrits et nommer un élément de l'image. Nous découvrons, dans la suite de cet extrait, que l'activité langagière de Maxime (254) se mobilise également dans le domaine de l'écrit, mais d'une manière inédite : elle identifie un signe qu'elle désigne par le terme de « lettre » et dont elle précise que c'est la même que « papa / que [s]on papa ». L'enseignante semble reprendre, en 255, les deux parties de cet énoncé, par ordre d'apparition : en validant d'abord la présence de cette lettre dans le mot « papa » puis en interrogeant Maxime sur le prénom de son papa – dont l'initiale s'avère être le A – comme elle le reconnaît en 257, après que Maxime a précisé ce prénom (256).

En ce début d'année scolaire, il semblerait qu'entre AR-S1 et AR-S2, se mette en œuvre au sein de ce groupe de TGP, un processus de spécialisation, d'acculturation fulgurante à un mode d'agir-parler-penser d'une communauté discursive de lectures d'albums – « parler de l'écrit » : les élèves de ce groupe formulent des questions et des propositions qui invitent d'emblée l'enseignante à recourir explicitement à ce qui est écrit dans l'album, l'un des pairs semble reprendre cette pratique d'expert et des pairs, à sa suite, interviennent à propos de cette matière écrite, témoignant de surcroît, de connaissances extrascolaires (cas de Maxime).

Néanmoins, cette propension à « parler de l'écrit » ne se confirme pas dans les séances suivantes. Nous remarquons, d'une part qu'il n'y a qu'une occurrence de l'enseignante⁴⁴¹ en AR-S3 et aucune intervention d'élève référant aux caractères écrits et d'autre part, que même s'il y a davantage d'occurrences magistrales pour le

⁴⁴¹ Cette référence est d'ailleurs implicite – 5.M :-- (...) (suivant du doigt les caractères écrits du titre) Félix / il a déjà reconnu //.

deuxième album⁴⁴², il n’y a qu’une intervention d’élève référant à l’écrit – dans BNPOB-S2 (Annexe IX) :

62. M :-- quand il dort / et que son papa et sa maman viennent le voir / et qu’ils disent tout bas / (*en chuchotant*) qu’il est mignon / quand il dort !
63. GON :-- (*en chuchotant*) qu’il est mignon / quand il dort ! / (*il se lève brièvement en faisant mine de suivre de son index les caractères écrits*)

Nous remarquons que c’est Gontran qui réfère aux caractères écrits, d’une tout autre manière que Maxime ou Félix, en reprenant en écho (en 243) une partie du texte oralisé par l’enseignante (en 242) et suivant du doigt les caractères écrits – témoignant ce faisant de sa compréhension de l’activité de lecture experte : énoncer les caractères écrits déchiffrés. À l’occasion du troisième album⁴⁴³ (ALA-S3, Annexe X), Maxime procède à une intervention rappelant celle de Gontran, à la différence qu’elle ne reprend pas en écho le texte oralisé :

257. M :-- (...) et qui a peur ?
258. YAS :-- l’Ogre !
259. M :-- l’Ogre / il a peur ! (*dp11*)
260. **MAX** :-- allez ! / à la queue leu leu (*orientant un index à sa gauche*)
261. ROM :-- ah bah lui / i’rigole ! (*pointant Sufi sur l’image*)
262. M :-- (...) oui / lui il est content ! / parc’qu’il a gagné contre l’Ogre !
263. **MAX** :-- à la / à la queue leu leu / l’Ogre (*suivant du doigt les caractères écrits, de droite à gauche*)

Les membres du groupe (257 ; 259.M, 258.YAS, 261.ROM) font état de contrastes entre les états émotionnels de deux personnages, l’Ogre et le chat, Sufi après le combat les ayant confrontés. Maxime donne suite à l’évocation de l’événement en citant l’énoncé et reprenant la gestuelle de Zélie (en 260) puis reformule et complète son intervention en s’essayant à un mode d’agir de lectrice « experte » (263).

Quelques énoncés plus tard, Romain (285) signale à l’enseignante qu’elle a omis de lire un ensemble de caractères écrits (en 284) :

⁴⁴² Nous en dénombrons 8 : 2 pour BNPOB-S1 (11.M et 113M) ; 4 pour BNPOB-S2 (47.M, 63.M, 86.M, 135.M et 2 pour BNPOB-S3 (60.M et 155.M).

⁴⁴³ Pour lequel nous ne dénombrons qu’une référence magistrale (implicite) aux caractères écrits : 261.M, en ALA-S3.

284. M :-- (...) bonne nuit / Sufi (le pointant sur l'image) / et bonne nuit / Zélie (la pointant sur l'image) /dit le chat
285. ROM :-- et i'a écrit ro'bich
286. M :-- pourquoi i'a écrit ro'bich ? / ah ! oui ! / ron pschit ! / c'est vrai que ça (pointant les caractères écrits « ZZZ ») / ça veut dire / ça veut dire / je dors (fermant les yeux) / ron pschit ! / ça veut dire je dors / quelqu'un qui dort
287. YAS :-- où ?
288. M :-- ça / (pointant les caractères écrits « ZZZ »)
289. YAS :-- (elle les pointe à son tour)

Après avoir rapproché l'approximation phonétique de Romain « ro'bich » de l'onomatopée « ron pschit », elle valide l'intervention de cet élève et en explicite la source (en 286, pointant les caractères écrits « ZZZ »). Yasmina signale alors son intérêt pour ce codage qu'elle n'a pas identifié, en demandant à ce qu'il lui soit montré (287) et en le pointant à son tour (289).

Chacun des élèves de ce groupe⁴⁴⁴ est intervenu à propos de l'écrit, dans des proportions et des formes différentes, mais c'est le seul des trois groupes pour lequel nous constatons une telle répartition. Ce domaine est relativement représenté à l'occasion du premier album notamment à travers la récurrence des interventions de Félix (interrogeant ou verbalisant des caractères écrits de l'album), donnant peut-être la tonalité à d'autres membres de la communauté qui sont alors intervenus à propos de caractères écrits. Néanmoins, cette intensité ne s'est pas confirmée pour le deuxième album ni le troisième album, peut-être parce que le texte écrit était moins distinct de l'image⁴⁴⁵, ou parce que l'enseignante n'a pas spécialement valorisé ces interventions – n'ayant même pas entendu ou repris la dernière. Mais lors de la dernière séance du troisième album, de nouvelles formes d'interventions à propos de l'écrit se sont manifestées comme en témoignent l'activité de Romain ou Maxime : déchiffrer une onomatopée ou citer un énoncé en suivant les caractères écrits...

Nous nous intéresserons à ce que disent les élèves de ce groupe dont nous étudions les rappels de récit, à propos de caractères écrits.

⁴⁴⁴ À l'exception de Clémentine, dont nous rappelons qu'elle n'a rejoint la classe qu'en mars 2016 et pour laquelle nous avons déjà reconnu que l'attribution d'une place dans le groupe de TGP, en remplacement de Thiméo qui a déménagé, n'était probablement pas un choix pertinent.

⁴⁴⁵ En effet, pour l'album AR, une page comporte l'image, une autre, le texte, alors que pour les deux autres albums, le texte est écrit en haut (BNOPB) ou en bas (ALA) de l'image pleine page.

2.3.3 Conclusions intermédiaires

L'étude des données quantitatives relatives aux séances 2 et 3 du groupe de TGP indique une augmentation de la durée des séances, ainsi qu'une augmentation du nombre d'IL couplée à un accroissement de la proportion d'IL d'élèves par rapport à celle de l'enseignante pour chacune des phases de S2 et S3⁴⁴⁶. La proportion ILP est, dans l'ensemble, plus importante pour les deuxième et troisième album que pour le premier, marquée par une certaine stabilité entre les 3 séances de *BNPOB* mais une tendance à la diminution entre S1 et S3 pour *ALA*. La proportion d'IL référant à l'album témoigne d'une capacité à « parler à propos de l'album »⁴⁴⁷. Quant à la valeur de l'indicateur LME, elle a tendance à diminuer graduellement entre S2 et S3, ce qui semble montrer que la séance de découverte est celle où les énoncés d'élèves sont les plus longs et que les répétitions de lecture et le caractère plus dirigé des discussions des séances 2 et 3 tend à en faire diminuer la longueur.

L'étude des signes mettant les élèves du groupe de TGP en langage lors de la phase de LO indique que si ces élèves y interviennent quantitativement moins que ceux des autres groupes, ils interviennent majoritairement à propos de l'album, de façon verbale, tout en développant des interventions en S2 et S3 pour chaque album à partir de l'activité paraverbale de l'enseignante et de l'activité verbale et paraverbale de pairs.

Il semble que les élèves de ce groupe privilégient systématiquement les ILV individuelles lors des séances de découverte, marquant une dominance de l'activité langagière verbale à propos de lecture d'album - ce qui n'est pas si surprenant, venant de très Grands Parleurs. Suite à la première séance (*AR-S2* et *S3*), les modalités d'interventions paraverbales et mixtes se développent sans amoindrir la part de modalité verbale, ce qui traduit selon nous une appropriation d'un mode

⁴⁴⁶ À l'exception des phases de discussion de S2 et S3 où la proportion d'IL d'élèves est la plus modeste de toutes les phases de discussion pour ce groupe (54%).

⁴⁴⁷ Nous signalons néanmoins que deux débuts de phase de LO de l'album de *BNPOB* sont marqués par une diminution significative de cette proportion, nous avons déjà expliqué que la source de diversion était vestimentaire en *BNPOB* - S1 et nous précisons qu'au moment où l'enregistrement de *BNPOB* - S2, Gontran et Félix « jouaient » au tir à l'arc.

d'agir-parler-penser adapté en cette première année de scolarité, élargissant l'éventail de signes, supports potentiels à la construction collective de significations.

En plus des modalités de leurs IL, nous nous sommes intéressée à leur nature, marquée dès le premier album par une polyvalence de leur discours sur l'album : ce groupe est le seul pour lequel toutes les catégories de transactions sont représentées (même modestement) et celui dont les élèves interviennent le plus à propos de la situation scolaire de lecture d'album. Le plus grand volume est celui des transactions iconiques et textuelles, ajoutant à la propension à intervenir à propos du texte ou de l'image (ou illustration) – principal signe mettant en langage –, la propension à intervenir à propos de clarification, révision, prévisions⁴⁴⁸ de ces contenus. L'activité de ces élèves lors de la lecture oralisée se manifeste aussi sous forme de transactions critiques (majoritairement paraverbales) et de transactions expressives et créatives se détachant progressivement de reprises en écho au profit d'énoncés originaux et notamment de projections.

L'analyse qualitative d'extraits de la phase de discussion s'intéressant aux domaines de l'usage de l'album, de sa compréhension et des savoirs sur l'écrit, apporte, permet de caractériser l'activité langagière des élèves :

Si l'activité des élèves de ce groupe à propos de l'album se manifeste particulièrement dans ses aspects analytique (*blancs* du texte, repérage de récurrences), critique (proposant des extensions, au-delà des « limites » de l'album) et ludique (théâtralisation, projections), en revanche l'expression des préférences semble un usage peu familier.

Les échanges langagiers extraits pour illustrer des épisodes traitant particulièrement de la compréhension de l'histoire montrent que ces élèves signalent lorsqu'ils ne comprennent pas, en formulant des questions et que l'évocation d'éventuels *thèmes concurrents* détournent relativement peu du thème principal de leur question. De plus, ces extraits indiquent que la construction collective de significations à propos du récit est faite de mise au travail des causes, conséquences, états mentaux des personnages et de recours à des énoncés généraux. Le travail des pairs et de

⁴⁴⁸ Terwagne et Vanesse (2008 : 75) proposent trois sous catégories de transaction iconiques et textuelles : clarification, révision, prévision.

l'enseignante en matière de compréhension semble, pour ce groupe, se caractériser par un double mouvement en tension : circonscrire et approfondir le contenu de l'histoire.

Enfin, les élèves de ce groupe sont intervenus à propos de l'écrit, sous forme de questions et de propositions, dès la première séance de lecture. Si les interventions dans ce domaine ont été relativement nombreuses lors des deux premières séances, elles se sont ensuite moins manifestées, mais diversifiées à l'occasion du dernier album où l'on relève des interventions s'approchant de pratiques expertes (suivre du doigt les caractères écrits en reprenant le texte oralisé, « déchiffrer » une onomatopée).

Les caractéristiques du fonctionnement collectif de ce groupe permettent d'identifier des modes d'agir-parler-penser témoignant d'une certaine expertise, mais aussi l'ignorance (l'expression des préférences) et la mise à l'épreuve (extension de l'album) de certains d'entre eux, au sein de cette communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums ; l'analyse des rappels de récit de deux de ses élèves permettra de caractériser des aspects individuels de leur appropriation.

2.4. La séance 4, en groupe classe

Chaque groupe ayant participé à la séance de découverte (S1), à la séance du « personnel » (S2) puis à la séance « d'explicitation » (S3), l'ensemble des élèves de la classe est alors regroupé pour une lecture collective de l'album⁴⁴⁹. Nous proposons d'abord une analyse des données quantitatives puis une analyse qualitative à partir des transcriptions et des documents répertoriant les sources de signes mettant en langage et la nature de l'activité langagière observable, lors de la phase de lecture oralisée.

2.4.1 Analyse des données quantitatives

Par souci de lisibilité, nous rassemblons les données de l'Annexe XI, relatives aux différents indicateurs concernant S4, dans deux tableaux distincts : classe A, TGP

⁴⁴⁹ Nous rappelons que ces séances sont espacées d'un jour ouvré ou de deux jours non travaillés.

(Tableau 19) et classe B, TPP et PP (Tableau 20). Nous commençons par l'analyse des données quantitatives de la classe A :

		AR		BNPOB		ALA	
		Moy. S1,S2, S3 (TGP)	S4	Moy. S1,S2, S3 (TGP)	S4	Moy. S1,S2, S3 (TGP)	S4
1. Durée	LO	3'03	4'02	2'38	4'32	4'37	5'11
	D	12'07	18'48	10'38	10'15	12'37	17'39
2. Nb d'IL	LO	58	81	39	97	88	144
	D	213	377	152	191	211	343
3. ILÉ /ILM	LO	62%	65%	60%	66%	61%	68%
	D	58%	62%	54%	58%	53%	61%
4. ILP	LO	15%	6%	24%	3%	23%	3%
	D	9%	3%	22%	11%	9%	6%
5. ILV réf. lect.	LO	97,6%	100%	85%	89%	99%	93%
	D	98%	95%	97%	81%	97%	91%
6. LME	LO	4,3	3,7	5	5,9	5	4
	D	4,7	5,3	5	6,6	5,9	5

Tableau 20 : Synthèse des données quantitatives des séances 4 (**classe A**)

La durée de la séance rassemblant le groupe classe (24 élèves) autour de l'album est systématiquement supérieure à la moyenne des durées des séances précédentes, organisées au sein de groupes de 6 élèves, pour la phase de LO, comme pour la phase de discussion⁴⁵⁰. Le nombre d'élèves présents étant plus élevé, il est attendu que les séances durent plus longtemps si leur participation s'apparente à celle qu'ils ont mise en œuvre dans le contexte groupe de lecture. À durée de séance supérieure, est associée **un nombre d'IL** supérieur à la moyenne du nombre d'IL relevé en S1, S2 et S3 pour le groupe des TGP - même dans le cas de *BNPOB-S4* (dont la valeur de la durée est, comme nous l'avons vu, légèrement inférieure à la moyenne de trois précédentes) ce qui indique que pour la phase de discussion de cet album, la présence des autres élèves a intensifié la participation par rapport à la moyenne de

⁴⁵⁰ À l'exception de la phase de discussion *POB-S4* dont on peut envisager qu'elle a été écourtée car en 234.M, il est mentionné que la responsable du périscolaire vient chercher les élèves qui mangent à la cantine. Les échanges langagiers se poursuivent alors jusqu'en 288.MAX, alors que les autres S4 de cette classe comptent plus de 460 IL. Nous précisons d'ailleurs que pour *AR-S4*, la phase de discussion avait été interrompue pour la même raison 5'46 après son démarrage, elle avait alors été prolongée l'après-midi (13'02), ce qui explique la valeur particulièrement élevée de la durée de cette phase en *AR-S4* : 18'48.

celle relevée en groupe de lecture TGP⁴⁵¹. L'augmentation du nombre d'IL, voire l'intensification de la participation nécessite d'être appréciée selon **la proportion d'ILÉ**, dont on remarque qu'elle est systématiquement supérieure en S4 que la valeur moyenne des séances précédentes du groupe de TGP. Ce résultat indique que l'augmentation du nombre d'IL en S4 est associée à celle du nombre d'IL d'élèves, ces séances durent plus longtemps, il y a davantage d'IL, et davantage d'ILÉ qu'en moyenne, lors des séances en groupe de TGP. Ces IL d'élèves regroupant les ILP et les ILV, il est indispensable de s'intéresser à **la proportion d'ILP** dont la valeur, est systématiquement inférieure, voire très inférieure⁴⁵² en S4 à la valeur de la moyenne des ILP relevées au cours de S1, S2 et S3 du groupe de TGP. Cette différence peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a qu'une caméra dans ce dispositif, ce qui prive probablement des interventions gestuelles et mimo-faciales d'un bon nombre d'élèves (ceux qui sont de dos, ou de profil, cachés par d'autres élèves de profils), de plus, les élèves participent à la lecture de cet album pour la quatrième fois, il est possible que le recours aux interventions strictement gestuelles soit moindre au profit des interventions verbales ou mixtes. La proportion d'ILP diminuant, celle d'ILV augmente, mais il est indispensable d'évaluer **la proportion d'ILV référant à la lecture**. On constate alors que lors de la phase de discussion de S4, cette proportion a tendance à être inférieure à celle relevée lors des séances en groupe de lecture des TGP qui semblent avoir une capacité à rester dans le propos supérieure à celle produite par l'ensemble des élèves dans le contexte du groupe classe. Cette tendance se vérifie pour la phase de LO d'ALA, mais pas pour celles d'AR et de BNBOP, ce qui rappelle que certaines ouvertures de séances de TGP ont été marquées par des échanges langagiers sur le tir à l'arc ou la fermeture éclair d'un vêtement par exemple. Le tableau 19 (page précédente) indique que le nombre d'ILV d'élèves en S4 est plus élevé que lors des séances précédentes du groupe de TGP, mais que la proportion d'ILV référant à la lecture est dans l'ensemble plus modeste,

⁴⁵¹ On vérifie ce propos en comparant le nombre d'IL/min pour la phase de discussion en S4 : 191 IL en 10'15 équivalent à 18,6 IL/min. Pour les séances précédentes : 152 IL en 10'38 équivalent à 14,3 IL / min).

⁴⁵² Cf. par exemple le passage de 23 à 3% pour la phase de LO de POB et de 24 à 3% pour la phase de LO de ALA.

dès lors, on peut se demander si la LME suit la même tendance : ses valeurs sont dans près de la moitié des cas supérieures à celles relevées dans les ateliers de lecture des TGP, et dans l'autre moitié des cas, inférieures. Il est donc difficile de dégager une tendance concernant cet indicateur tel qu'il est établi, si ce n'est qu'il est toujours plus long lors de la phase de discussion que lors de la phase de LO. Nous aurions davantage d'éléments si nous déterminions qui sont les auteurs des ILV référant à l'album ainsi que la valeur individuelle de la LME établie lors des séances précédentes, en atelier de lecture. Il serait alors possible d'observer si la LME de la séance 4 représente un « progrès » ou une « régression » par rapport à celui établi antérieurement. Ce serait un approfondissement instructif mais qu'une réalité de délai ne nous permet pas de conduire dans la présente thèse.

Après cette analyse des données quantitatives de la classe A, nous poursuivons par celle de la classe B :

		AR		BNPOB		ALA	
		Moy. S1,S2, S3 (TPP, PP)	S4	Moy. S1,S2, S3 (TPP, PP)	S4	Moy. S1,S2, S3 (TPP, PP)	S4
1. Durée	LO	3'02	5'	3'30	5'40	4'38	6'46
	D	8'30	11'39	10'13	15'35	12'52	14'02
2. Nb d'IL	LO	79	185	87	164	120	143
	D	199	253	233	389	248	226
3. ILV d'élev	LO	66%	65%	64%	66%	67%	68%
	D	62%	62%	59%	58%	59%	61%
4. ILP	LO	25%	4%	29%	7%	27%	⁴⁵³
	D	12%	5%	15%	6%	14%	-
5. ILV réf. lect.	LO	88%	80%	70%	78%	91%	99%
	D	94%	69%	91%	62%	94%	73%
6. LME	LO	3,1	5	4	3,6	4,1	5,2
	D	3,6	4,6	5,2	4,9	6,2	4,7

Tableau 21 : Synthèse des données quantitatives des séances 4 (classe B)

La durée de la séance rassemblant le groupe classe (28 élèves) autour de l'album est systématiquement supérieure à la moyenne des durées des séances précédentes, organisées au sein des deux groupes de 7 élèves étudiés (TPP et PP), ce résultat est

⁴⁵³ Nous rappelons que, suite à une erreur de manipulation du matériel informatique, il n'y a qu'un enregistrement audio de cette séance ; compte tenu des données dont nous disposons, nous ne pouvons donc indiquer aucune ILP.

valable pour la phase de LO, comme pour la phase de discussion. Comme nous l'avons invoqué pour la classe A, le nombre d'élèves présents étant plus élevé, il est attendu que les séances durent plus longtemps. De même, à durée de séance supérieure, est systématiquement associée **un nombre d'IL** supérieur à la moyenne du nombre d'IL relevé en S1, S2 et S3 pour les groupes des TPP et de PP. **La proportion d'ILÉ** en S4 est assez proche de la moyenne de celles relevées au sein des groupes de lecture lors des séances précédentes : légèrement supérieure ou égale dans tous les cas, à l'exception de la phase de discussion de POB où cette proportion est légèrement inférieure. Nous proposons de considérer que la proportion d'ILÉ est sensiblement la même en S4 - en groupe classe - que celle observées précédemment chez les TPP et PP. Dans ce cas, également, il serait intéressant de répertorier les auteurs d'IL en S4 et de voir si ce sont majoritairement des TPP ou PP qui continuent à « appliquer » cette proportion d'intervention ou si cette proportion est aussi celle des élèves de GP et TGP⁴⁵⁴. Comme nous l'avons constaté pour la classe A, dans ce volume d'IL d'élèves, la valeur de **la proportion d'ILP** est systématiquement inférieure, voire très inférieure⁴⁵⁵ en S4 à la valeur de la moyenne des ILP relevées au cours de S1, S2 et S3 des groupes de TPP et de PP – cette observation ne pouvant être établie que pour les deux premiers albums, compte tenu de l'absence du nombre d'ILP pour ALA-S4. Comme nous l'avons avancé pour le groupe de TGP, l'explication peut se trouver dans les conditions matérielles d'enregistrement vidéo ou dans la transformation des modes d'interventions des élèves. La proportion d'ILV d'élèves étant importante, il est indispensable d'évaluer **la proportion d'ILV référant à la lecture** et l'on remarque que lors de la phase de discussion de S4, cette proportion est toujours considérablement inférieure pendant la phase de discussion à celle relevée lors des séances en groupe de lecture des TPP et PP⁴⁵⁶ qui semblent également avoir une capacité à rester dans le propos lors du travail en atelier de lecture, mais cette aptitude semble s'évanouir quand le nombre d'élèves ravive des

⁴⁵⁴ Comme nous l'avons précisé ci-avant, cet approfondissement n'est pas réalisé dans le cadre de cette thèse.

⁴⁵⁵ Cf. par exemple le passage de 25 à 4% pour la phase de LO d'AR et de 27 à 6% pour la phase de LO de BNPOB.

⁴⁵⁶ La diminution est de 25, 29 et 21% pour respectivement AR, BNPOB et ALA.

échanges peu cordiaux entre pairs⁴⁵⁷. La diminution de cette proportion en S4 se confirme pour la phase de LO d'AR mais cette proportion y est plus élevée lors des phases de LO de BNPOB et d'ALA - ce qui rappelle que lors de séances en atelier de lecture (ALA-S1-PP et ALA-3-TPP), cette phase peut être marquée par des interventions langagières éloignées du propos de l'album⁴⁵⁸. La proportion d'ILV référant à la lecture étant dans l'ensemble plus modeste, on peut se demander si **la LME** suit la même tendance : comme nous l'avons constaté dans la classe A, ses valeurs sont dans la moitié des cas supérieures à celles relevées lors des séances précédentes chez les TPP et PP, et dans l'autre moitié des cas, inférieures, rendant, là aussi, difficile la possibilité de dégager une tendance dans l'état actuel des investigations. On peut néanmoins noter qu'en début d'année, la LME est supérieure en S4 par rapport à la moyenne relevée lors des séances précédentes pour S1, S2 et S3 des TPP et PP, ce qui peut signifier que le groupe classe fournit à ces élèves l'expérience d'énoncés référant à la lecture plus longs⁴⁵⁹ que ceux qu'ils ont produits en groupe de lecture - sous réserve que les interventions soient majoritairement celles des élèves d'autres groupes⁴⁶⁰.

La synthèse de l'étude de la valeur des six indicateurs en S4, comparée à la valeur de ces indicateurs lors des ateliers de lecture⁴⁶¹ montre que :

- pour les deux classes, la durée de cette séance en groupe classe est plus élevée que la durée des séances en atelier de lecture, le nombre d'IL est corrélé à cette tendance ;
- parallèlement, la proportion d'ILÉ augmente dans la classe A, alors qu'elle se stabilise dans la classe B indiquant que l'enseignante intervient autant en atelier de lecture qu'en séance en groupe classe.

⁴⁵⁷ On peut retrouver des exemples de ces échanges peu cordiaux en ouverture de POB -S4, et de 458.MOS à 483.ENZO de cette même séance.

⁴⁵⁸ Un épisode d'échanges avec Mossa souhaitant s'asseoir à côté de l'enseignante et non avec ses camarades d'une part, et l'expression des inquiétudes des élèves sur le déroulement de la journée modifié en raison d'un mouvement de grève du personnel municipal, d'autre part.

⁴⁵⁹ On note néanmoins que le groupe de PP a fait l'expérience d'énoncés relativement longs en phase de discussion d'AR-S2 (séance « du personnel »), mais la séance 4 offre l'expérience d'énoncés aussi longs dans un contexte orienté vers la compréhension conjointe du texte et des images.

⁴⁶⁰ Cet approfondissement n'est pas, lui non plus, réalisé dans le cadre de cette thèse.

⁴⁶¹ Moyenne des valeurs des groupes de TPP et PP pour la classe B et valeurs du groupe de TGP pour la classe B.

- pour les deux classes, la proportion d'ILP est plus modeste en S4 que lors des séances en groupe de lecture, ce qui pourrait indiquer une augmentation des interventions verbales ou mixtes ;
- les deux classes sont également concernées par une diminution générale de la proportion d'ILV d'élèves référant à la lecture – ce qui indique que le contexte en groupe classe (réunissant 24 ou 28 élèves) ne favorise pas la convergence du thème des échanges langagiers ;
- quant à la LME des élèves, elle est aussi souvent supérieure qu'inférieure à la valeur établie lors des échanges langagiers en atelier de lecture, sans que l'on puisse dégager de tendance.

Cette quatrième séance de lecture est plus longue que les séances précédentes, si la proportion d'ILÉ augmente ou se stabilise (cl. B), sous forme verbale ou mixte, en revanche, la proportion d'ILV référant à la lecture diminue – ce qui interroge sur la pertinence de cette forme collective de lecture pour ces jeunes élèves.

L'objectif de ces séances est de rassembler les élèves des différents groupes autour du même objet découvert précédemment dans le contexte des ateliers de lecture, de leur donner la possibilité de partager des réactions, de vivre de nouvelles transactions avec d'autres pairs mais aussi de mobiliser tous les élèves et de les préparer à l'étape suivante : le rappel de récit.

Or, en tant qu'enseignante, le ressenti à l'issue de ces séances était assez décourageant, la teneur des interventions magistrales semblait majoritairement orientée vers la régulation des tensions (notamment dans la classe B), la mise en veille des thèmes concurrents, l'appel au calme dans les cas de nombreuses reprises amplifiées de texte oralisé, et un laborieux maintien de l'attention. Les données quantitatives de la séance 4 confirment cette impression : la proportion d'échanges langagiers effectivement dédiée à l'album diminue significativement par rapport aux séances en petit groupe. Nous avons envisagé d'exclure ces séances 4 du corpus tant les épisodes de tension, de dispersion thématique, de cascades de reprises en écho n'apportant a priori rien de nouveau, nous paraissaient prégnants, mais en relisant

les transcriptions de ces séances, il nous a semblé qu'au-delà de ces épisodes, la construction de significations continuait !

Nous proposons donc de compléter ces résultats par l'analyse qualitative d'extraits de séances où l'activité langagière des élèves manifestes de nouvelles formes d'interactions, semblant contribuer à l'épaississement du sens, tant lors de la phase de LO que lors de la phase de discussion.

2.4.2 Analyse qualitative

2.4.2.1 Phase de lecture oralisée

De nouveaux épisodes mettant en discussion **des blancs du texte**, comme dans cet extrait d'AR - S4 (Annexe VIII) :

34. M :-- (dp4) **et puis Papa part / et moi / je reste ! / au revoir Papa** (*faisant un geste d'au revoir*)
35. **FÉL** :-- i'va y aller= / je pense qu'i' va aller au travail / Papa
36. **THO** :-- ah oui ! // pa'ce qu'on est à l'école
37. **PAUL** :-- peut-être qu'i' va au marché !

Alors que l'enseignante oralise un passage de l'histoire où le personnage de papa dépose son fils chez la nourrice, Félix (35) entreprend de préciser un non-dit du texte, la destination du celui qui part (« i'va y aller= ») mais il s'interrompt rapidement pour indiquer qu'il s'agit de son avis de lecteur (« je pense qu'il va aller au travail »), Paul reprend l'énoncé de Félix en proposant une autre possibilité de destination (« au marché ») qu'il signale comme incertaine (« peut-être »). Thomas valide la proposition de Félix en introduisant un lien de causalité (« pa'ce que ») issu de son expérience personnelle, qu'il suppose partagée avec ses pairs (« on ») : Papa travaille parce qu'on est à l'école, le Papa de Lou travaille parce qu'il est chez une nourrice. Les interventions de ces trois élèves, de trois groupes différents⁴⁶², permettent de donner à entendre (et potentiellement à reprendre) aux autres membres de la classe des modes d'agir-parler-penser qui n'ont peut-être pas été mobilisés au sein de leur atelier de lecture : compléter les non-dits du texte sur le mode de l'incertitude.

⁴⁶² Thomas (PP), Paul (GP) et Félix (TGP)

Ces séances en grand collectif permettent aussi aux élèves de se regrouper par affinité, ainsi Bertille va-t-elle **développer une participation** jamais atteinte lors des ateliers de lecture où elle était en présence d'autres TPP (dont 4 garçons et 1 fille - Opaline irrégulièrement présente). Nous proposons un exemple d'échanges langagiers à propos de l'album fondés sur une connivence entre camarades, extrait de *BNPOB-S4* (Annexe IX) :

71. M :-- elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre, face à elle*)

(...)

73. LUD :-- on dirait ses fronts / i'= / on dirait ses fronts / ses fronts / il a l'escalier ! (*en agitant ses doigts sur son front*)

74. BER :-- (*souriant et mettant ses mains sur son front*) regarde / j'en a / des fronts !

À la suite de la lecture oralisée d'un passage de l'album, Ludivine intervient sur un indice iconique (le front ridé de la maman indiquant son état émotionnel du personnage de la maman) rappelant l'analogie (« on dirait ») qui avait été évoquée par un pair en groupe de lecture (« l'escalier⁴⁶³ »).

Elle soutient cet énoncé d'une gestuelle indiquant, sur son propre visage, les éléments dont la désignation lui paraît peut-être approximative (« ses fronts »). Reprenant partiellement son énoncé et sa gestuelle, sa camarade Bertille l'interpelle alors, et l'incite avec connivence à partager le plaisir d'une caractéristique commune « regarde j'en a des fronts ! » - sans que l'on sache si « des fronts » désigne les rides de contrariété ou le front.

Dans la classe B, la configuration en groupe classe a aussi permis **d'engager des échanges inédits à propos de l'album**, comme dans cet extrait de *BNPOB - S4* (Annexe III) :

⁴⁶³ C'est d'ailleurs le terme « d'échelle » qui avait été utilisé pour indiquer une ressemblance avec les « rides ».

- | | |
|------|---|
| 250. | M :-- <u>POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?</u> |
| 251. | NIC :-- c'est moi ! |
| 252. | SAR :-- Maman ! |
| 253. | ALE :-- c'est moi (<i>levant le doigt</i>) |
| 254. | YAZ :-- c'est moi ! |
| 255. | ÉLVS :-- moi ! / moi ! |
| 256. | ADR :-- pas moi ! |
| 257. | MOS :-- la maman ! |

À plusieurs reprises, le texte de l'album *BNPOB* interpelle le lecteur par une tournure interrogative. L'un de ces passages, oralisé en groupe classe (88.M), prend une tournure insolite puisque s'engage un jeu initié par l'intervention de Nicolas (89) qui reprend, comme le font ensuite Alexia (91) et Yazid (92), la structure d'extraction que propose l'album (« c'est Maman Ours ») en remplaçant le nom du personnage fictionnel par le pronom personnel désignant chacun d'eux (« moi »), mélangeant alors les mondes réel et fictionnel. Deux élèves maintiennent leur intervention dans le monde fictionnel, Sarah (90) et Mossa (95) en anticipant avec justesse sur l'identité du personnage qui va intervenir. Un groupe d'élèves (93) reprend en chœur le pronom personnel (« moi ») qui avait introduit l'insolite perspective de mélange des mondes, l'énoncé d'Adriana⁴⁶⁴ signale par une forme négative, qu'elle s'en démarque.

Si cet épisode propose l'expérience de participer à la lecture oralisée en jouant avec la forme du texte oralisé, d'autres permettent, pour certains élèves, l'identification de nouveaux signes et la recherche de leur interprétation.

- | | | |
|-----|--|---|
| 89. | M :-- (<i>dp3</i>) ... <u>Papa rit avec nous</u> | |
| 90. | MOS :-- (<i>se levant brièvement, orientant son index vers l'image et prenant un air fâché</i>) regarde madame Maic'esse / le bébé i'fait des bêtises | } |
| 91. | NORA :-- (<i>se levant brièvement, orientant son index vers l'image</i>) pourquoi / maîtresse / i'défait le lacet ? | |
| 92. | M :-- on va le regarder après / la bêtise (<i>en posant l'album sur les genoux, face cachée</i>) | |
| 93. | NOËL (<i>à Vincent</i>) :-- le p'tit bébé / i'fait des bêtises ! | |
| 94. | VIN :-- ah ah (<i>se levant brièvement et poussant un cri strident</i>) | |
| 95. | LINA :-- pourquoi i'tire lacet ? | |
| 96. | M :-- (<i>regardant Vincent et Noël et chuchotant</i>) chut ! / Noël ! <u>Papa rit avec nous</u> / (<i>dp4</i>) <u>et puis / Papa part / et moi / je reste !</u> | |
| 97. | GRÉ :-- (<i>s'adressant à Lina</i>) pa'c'que / i'veut pas / i'veut pas / i'va / i'va avec nous XXXX | |

⁴⁶⁴ Nous remarquons, sans prétendre à partir de ce seul exemple dégager de généralité, que Nicolas, Yazid, et sont des élèves de GP et TGP alors qu'Adriana, Mossa et Sarah sont des élèves de TPP et PP.

Dans cet extrait d'AR-S4 (Annexe II), à l'occasion de la relecture de la dp3 (89.M), l'intervention de Mossa (90) interpelle l'enseignante sur une interaction entre deux personnages, repérable sur l'image, qui suscite, depuis plusieurs séances, son intérêt. Simultanément, en 91, l'énoncé de Nora - élève comme Mossa du groupe de PP - s'intéresse à l'intention de l'auteur de l'action (« pourquoi i' défait le lacet ? »), Lina le reprend en 95 en désignant l'action du bébé par un synonyme (« tire »). L'intervention de l'enseignante (92) diffère la mise en discussion de cette question, elle reprend alors la lecture oralisée en 96. En 93, Noël, semblant découvrir cet aspect de l'image, adresse à son complice Vincent une reprise de l'énoncé de Mossa, en y ajoutant un adjectif - pour distinguer les deux jeunes personnages de l'image (« le p'tit bébé » / Lou »). Une brève exclamation d'excitation est alors produite par Vincent (94). Grégory entreprend de répondre à Lina et à Nora, avec une certaine confusion dans les plans énonciatifs (point de vue omniscient « pa'c' que / i' veut pas » et focalisation interne « i' va avec nous »).

Dans cet extrait, les reprises d'énoncé de pairs, ici initiés par l'intervention de Mossa (90) qui désigne un personnage et « qualifie », comme cela avait été discuté lors des séances en atelier, son action de « bêtise », questionnent la motivation du personnage (Lina, 95), reformulent leur désignation pour les distinguer (Noël), manifestent de l'excitation (Vincent 94) et s'emploient à répondre à la question d'un pair (Grégory), ce qui rend compte d'un travail langagier collectif.

Une quatrième séance, au-delà des inconvénients dont nous avons déjà parlé en introduisant cette partie, permet, dans sa seule phase de LO, de nouvelles occasions de construction de significations. Ainsi avons-nous pu repérer la verbalisation de composantes de leur activité de lecteurs (interpréter, modaliser), la connivence entre camarades qui n'étaient pas dans le même groupe de lecture, l'identification de nouveaux signes (dans l'album) et la recherche de leur interprétation, la possibilité de jouer avec le texte de l'album : l'expérience de modes d'agir-parler-penser d'une communauté de lecteurs d'albums s'étend déjà dans la seule phase de LO.

La phase de LO de cette quatrième séance permet aussi, individuellement, au lecteur de porter un nouveau regard sur l'album, ce que nous repérons par la formulation de

transactions inédites⁴⁶⁵ dont nous ne développons pas l'analyse dans cette partie lorsqu'elles n'ont pas fait l'objet de reprises (repérables) par des pairs.

Nous proposons maintenant d'analyser quelques extraits de la phase de discussion de cette quatrième séance, illustrant de nouvelles constructions de significations non pas dans les trois domaines que nous avons explorés à l'occasion de l'étude des phases de discussion des séances précédentes, mais dans le domaine prioritairement mis en discussion en cette quatrième séance, avant que l'élève ne soit seul en situation de faire le rappel de récit à sa famille : la compréhension de l'histoire⁴⁶⁶.

2.4.2.2 Phase de discussion

La phase de discussion de cette quatrième séance intègre, comme celle des autres séances, les *semences* repérées par l'enseignante lors de la phase de LO. Mais elle semble les intégrer au fil de la reprise collective des composantes principales de l'album qu'elle conduit avec les élèves dans la classe A. alors que, dans la classe B, elle maintient l'ouverture de la discussion à partir de *semences* d'élèves - pour tenter de garantir une mobilisation optimale de leur attention. Les composantes principales de l'album mises en discussion portent sur l'identification des personnages (désignation, actions, états émotionnels, statut dans le réseau de personnages), l'espace spatial et temporel de l'histoire (lieux, moments), les liens de causalité, de conséquence entre événements de l'histoire.

⁴⁶⁵ Nous signalons par exemple celle, iconique, de Grégory (ALA-S4 ; 134.GRÉ :-- le lit / on dirait qu'il a une queue !), celle, critique, de Yazid (ALA-S4 ; 91.YAZ :-- là/ i' disent Sufi ! / pourquoi i' disent pas encore / Sufi dit Zélie / attaque ! ?), ou celle, iconique de Vincent (BNPOB-S4 ; 164.VIN :-- (*orientant son index vers l'album*) le chat / quand il a fait toutes ses bêtises / i's'en va ! (*tapant dans ses mains*)).

⁴⁶⁶ Nous donnons priorité à ce domaine, mais nous signalons qu'il y avait, dans les deux classes des énoncés référant à la découverte du fonctionnement de l'écrit, en plus de l'extrait analysé en méthodologie 3.2.2 (15 ;84. MAX : -- c'est marqué quoi ? (...) mais non / le rond ! ; 378.ROM :-- i'y a un W) mais aussi des réflexions inédites sur la langue, comme si en cette quatrième lecture, les élèves entendaient certains mots autrement (302.NOHA : -- [la larme] ça veut dire comme l'alarme qui fait du bruit ; 501. EMM : -- [sage] comme sale ! ; 285.MAX :-- [Lou] / comme un loup dans la forêt. Le domaine de l'usage de l'album est moins discuté, car les phénomènes de déplacements physiques pouvant gêner un camarade, ou de maniement des pages par les élèves sont moins fréquents qu'en atelier de lecture. Néanmoins, nous relevons de nouvelles questions d'élèves à propos des volets-portes de l'album BNPOB (Ex : 332. NOËL :-- (*dp4*) mais/ pourquoi t'ouv' pas cette porte ? ou 138.MART :-- pourquoi l'a deux portes ?). Mais nous ne signalerons que les fois où les échanges langagiers à propos de la compréhension sont en lien avec les usages de l'album.

Nous proposons, pour chacun de ces composantes, l'analyse d'extraits dans lesquels la construction collective de nouvelles significations semble à l'œuvre.

2.4.2.2.1 Les personnages

Les échanges à propos des personnages mettent au jour **les difficultés de désignation ou d'identification persistantes**, notamment pour des noms peu ordinaires dont les consonnances peuvent être perçues comme sont proches (cf. Zélie / Sufi)

Dans cet extrait ALA - S4 - Classe A (Annexe X), la discussion est orientée par

321. M :-- (...) et comment elle s'appelle déjà / la p'tite fille ?
322. LUD :-- Zélie
323. MART :-- Lézie
324. **FÉL** :-- Lézie ! (*en riant*)
325. M :-- et comment elle s'appelle la petite fille ?
326. BER :-- Zélie
327. MART :-- Zélie
328. M :-- ZÉ / lie / on va le dire tous ensemble (...)
329. ÉLVS :-- Zélie / Zélie / Zélie !
330. **FÉL** :-- mais c'est le chat / Zélie !
331. M :-- Zélie ! / voilà / elle s'appelle / Zélie / et son petit chat / comment il s'appelle ? / son petit chat ?
332. CAS :-- Sufi
333. M :-- Sufi ! / i's'appelle Sufi (*posant la main sur le lit de l'image*)

l'enseignante (188) vers la désignation de l'héroïne et de son chat :

L'intervention de Ludivine (189) redonne au groupe le prénom de l'héroïne que Martin reprend (190) en inversant involontairement les syllabes, ce qui semble amuser Félix qui reprend en écho ce nouveau mot (191). Pour dissiper la confusion que ce mélange de syllabes a pu occasionner, l'enseignante renouvelle sa question (192) à laquelle Bertille (193) puis Martin (194) donnent la réponse attendue. L'enseignante propose alors que chacun s'emploie à prononcer ce nom à voix haute (195), ce que font plusieurs élèves (196). C'est alors qu'une intervention de Félix (197) signale une confusion d'un autre ordre : l'inversion des prénoms des personnages. L'enseignante valide les interventions précédentes (193, 194 et 196) avant de reprendre la question (197) de la désignation de l'autre personnage principal (le chat) puis de valider la réponse (199) apportée par Cassandra (198).

Un extrait d'AR-S4 (Classe B, Annexe II) rappelle les difficultés à identifier, dans

390. M :-- il est l'heure de dormir ! / Miriam / regarde ! / et il monte l'escalier avec qui ? / Noha ?
391. SAR :-- Maman ?
392. ÉLVS (dont Noha) :-- Maman !
393. M :-- alors ! / Maman ! / on pense que c'est Maman ! (*main droite grande ouverte, face aux élèves, en position de mis en garde*) / pa'ce qu'on voit une jupe ! (*la pointant sur l'image*) / on voit des chaussures de dame (*les pointant sur l'image*) / mais !!! c'est peut-être qui ?
394. NOËL :-- Papa
395. ALE :-- peut-être Mamie / peut-être maman
396. M :--(*en faisant osciller sa main droite grande ouverte et prenant l'air embêtée*) peut-être Mamie / on sait pas trop (*en souriant*)
397. NOËL :-- Papa !
398. MIR :-- Maman !
399. LOR :-- on le voit pas
400. M :- est-ce que Papa / i'peut être habillé comme ça ? / (*en pointant la jupe sur l'image*) avec une jupe ? //// (*Noël ne répond pas*) peut-être en Ecosse ! / (*à Noël*) est-ce qu'i' pourrait être habillé comme ça Papa ?
401. NIC :-- c'est Maman !
402. NOËL :-- (*il fait non de la tête*)

l'album AR, certains personnages partiellement représentés.

L'enseignante (390) met à nouveau cette question en discussion. L'interrogation de Sarah (391) indique que la réponse « maman » est une possibilité à laquelle semblent adhérer plusieurs élèves (392). L'enseignante verbalise en les pointant les indices iconiques pouvant justifier cette réponse mais relance l'activité des élèves sur l'alternative possible (« mais ça peut-être qui ? »). Alors qu'Alexia (395) cite deux personnages féminins de l'album, Noël (394, 397) semble situer sa réponse dans le réseau familial courant (si ce n'est pas maman, c'est papa). L'enseignante (400) renouvelle le pointage des signes iconiques à prendre en compte en sollicitant Noël sur leur compatibilité avec sa réponse. L'exclamation catégorique de Nicolas (401) confirme le genre féminin du personnage et Noël reconnaît que ce personnage partiellement dessiné ne peut pas être le papa.

La caractéristique des dessins partiels amène aussi certains élèves de la classe A à formuler des questions inédites, à investir *les blancs* du texte ou de l'illustration :

Thomas met en discussion la question de l'identité du conducteur de la voiture (*dp2*) qui ne s'était jamais posée jusqu'à lors :

121. THO :-- c'est qui qui prend l'volant et i'tourne / c'est qui qui fait ça ? (*faisant mine de tenir un volant*)
122. M :-- qui va conduire ?
123. THO :-- c'est qui ?
124. M :-- qui va conduire ?
125. LUD :-- (*en souriant*) Maman !
126. ROM :-- le garçon !
127. M :-- est-ce que lui / i'peut conduire ? (*pointant Lou sur l'image*)
128. ROM :-- oui
129. ÉLVS :-- non
130. M :-- il est trop petit / Romain pour conduire ! / c'est= / toi tu penses que c'est qui / Ludivine ?
131. MART :-- c'est Papa !
132. NINA :-- et Maman !
133. THO :-- mon papa / mon papa il est trop fort !
134. LUD :-- c'est Maman !
135. MAR :-- Papa !
136. M :-- alors / j'écoute l'idée de Ludivine / Ludivine / elle pense que c'est la maman#
137. BEN :-- i's'appelle Édouard / mon papa / i's'appelle Edouard
138. M :-- oui / je sais / (*orientant son index vers Ludivine*) tu penses que c'est la maman / est-ce que tu es d'accord / Félix ?
139. LUD :-- oui la maman elle est grand / grand / grand
140. M :-- oui / la maman / elle peut conduire / **Félix** / toi tu penses que c'est qui / qui va conduire ?
141. **FÉL** :-- heu / (*en souriant et orientant son index vers l'album*) le petit garçon !
142. M :-- est-ce que le petit garçon peut conduire ? / est-ce qu'il a son permis de conduire ?
143. **FÉL** :-- oui
144. ÉLVS :-- non !
145. GAB :-- i'peut pas toucher les pédales !
146. M :-- i'peut pas toucher les pédales (*allongeant brièvement la jambe droite*) / tu as raison !
147. GAB :-- il est trop petit
148. M :-- il est trop petit / soit la maman / soit le papa / c'est un adulte !
149. THO :-- (*faisant mine de tenir un volant*) moi je peux toucher / moi j'ai un camion d'poubelle / j'ai des pédales pour pousser pousser

La question de Thomas (121) contient la description d'un ensemble d'actions qui amène l'enseignante à la reformuler (122) en employant le verbe auquel elles correspondent (conduire). Mais cette reprise n'apporte pas à Thomas l'information qu'il souhaiterait avoir, il renouvelle donc sa question (123) que l'enseignante reprend (124) pour l'adresser au groupe. Ludivine (125) fait promptement part de l'association qu'elle a réalisée (soit à partir des personnages en présence – la maman de l'amie de Lou, soit à partir de son expérience personnelle), qu'elle réaffirme en 134

et argumente en 139. Romain (126), ne voyant à l'image pas d'autre personnage que Lou dans la voiture, semble envisager la possibilité qu'il parte seul, même après qu'il lui a été demandé (127.M) si un si petit garçon peut conduire (128.ROM). Alors que d'autres élèves (129) excluent cette possibilité et en proposent d'autres (Papa - 130. MART, 135.MAR ou Papa et Maman - 131.NINA), le terme de « papa », introduit par Martin, amène deux élèves à donner à connaître une caractéristique du leur (133.TH0 et 137.BEN). L'enseignante entreprend alors (136 ; 138 ; 140) de réorienter les échanges vers la question initiale et la proposition de Ludivine en sollicitant nominativement Félix. Celui-ci (141) reprend l'énoncé de Romain s'amusant de cette situation invraisemblable. L'enseignante interroge la vraisemblance de la proposition de Romain (142) en invoquant « le permis de conduire » qui est certainement bien trop abstrait pour ces jeunes élèves. Les deux énoncés suivants (143.FÉL :-- oui ! / 144.ÉLVS : non !) illustrent le peu d'efficacité de ce recours. Mais Gabin (145 ; 147) fournit un double argument concret : « i'peut pas toucher les pédales (...) il est trop petit ! » que l'enseignante valide et dont elle reprend les termes (146 ; 148) pour généraliser la réponse (« c'est un adulte ») à la question initiale de Thomas qui associe sans tarder l'un des termes de l'argumentation (« toucher les pédales ») à un contre-exemple valable puisé dans l'univers de ses jouets ; s'enchaîne alors une surenchère d'évocations de véhicules personnels (jusqu'à 163.TH0)...

Ainsi, les élèves interrogent-ils le non-dit, le non-dessiné, participent-ils à la mise en discussion de l'acceptabilité des hypothèses par rapport au fonctionnement du monde mis en scène (qui est dans l'album *AR* un monde réel, alors que celui de l'album *ALA* est un monde de l'imaginaire).

Lors de cette même séance, Thomas puis Guylain⁴⁶⁷ s'interrogent sur **l'absence de certains personnages** :

Alors que dans les dp7 et 8, Lou part en voyage avec Mamie, la dp9 amorce une scène d'au revoir à son « Bon-Papa », qui se poursuit dp 10, où Lou reste avec sa maman derrière la fenêtre après que son grand-père a quitté la maison. Il est possible que les scènes aient un lien de succession, il y a alors un travail inférentiel

⁴⁶⁷ Respectivement PP et TPP.

conséquent à mettre en œuvre : si Bon-Papa est le mari de Mamie, peut-être qu'après le séjour chez les grands parents, il a ramené Lou chez lui puis est reparti – donnant alors lieu à la scène d'au revoir. Mais rien de tout cela n'est sûr, et il serait fastidieux d'explicitier une telle possibilité de scénario aux jeunes lecteurs. Néanmoins, après que l'enseignante (332) a reformulé le passage de l'histoire correspondant à la dp10, Thomas, reprend l'énoncé de celle-ci en marquant le lien de « possession » (« sa maman ») puis s'interroge (340) sur le devenir de la mamie de Lou (« sa mamie »).

- | | |
|-------|---|
| 332. | M :-- (...) (dp10) Bon-Papa est parti / il est à la fenêtre / avec Maman |
| 333. | THO :-- il a sa maman ! |
| 334. | M :-- avec Maman (<i>faisant un geste qu'au revoir d'une main, et orientant son index face à elle de l'autre</i>) |
| (...) | |
| 340. | THO :-- elle est où sa mamie ? / elle est où sa mamie ? (<i>orientant son index vers l'album</i>) |
| (...) | |
| 344. | M :-- bah ! / on n'sait pas / où est-ce qu'elle peut être cette mamie ? |
| 345. | YAS :-- au four ! |
| 346. | ÉLEV :-- chez elle |
| (...) | |
| 435. | GUY :-- [dp12](<i>se levant et venant pointer Lou sur l'image</i>) pour'poi la maman / è' est pa'tie ? |
| 436. | M :-- pourquoi la maman est partie ? / bah ! / la maman / elle dort dans la même chambre que le petit ? (<i>mettant un poing sur sa hanche</i>) |
| 437. | GUY :-- (<i>en souriant</i>) non |
| 438. | M :-- non ! (<i>en souriant</i>) / elle est partie soit dans le salon / soit dans sa chambre |
| 439. | THO :-- ma maman / è'dort pas avec moi ! |
| (...) | |
| 441. | BER :-- elle dort pas avec moi / ma maman |
| 442. | M :-- (...) hé non ! / ta maman / elle dort pas avec toi ! / ta maman elle dort / dans sa chambre |
| 443. | BEN :-- dans ma= / dans sa chambre / la maman de moi |

Cette question ne s'est jamais posée jusqu'à lors, comme le signale l'intervention de l'enseignante (« bah ! / on n'sait pas ») qui, prise au dépourvu, soumet la question à l'assemblée (344). Pour Yasmina (345), elle pourrait être à la cuisine⁴⁶⁸, pour d'autres élèves, chez elle (346 ; 347), cette question n'a pas trouvé davantage de réponse d'autant plus que le thème concurrent de la nourriture s'est ensuite développé

⁴⁶⁸ La suite des échanges langagiers amène à comprendre que : «358. M. :-- oui/ mais peut-être que Mamie / elle met un gâteau dans le four / peut-être (*en joignant le geste à la parole*)
359.YAS :-- (*elle acquiesce discrètement*) »

pendant quelques tours de parole (jusqu'à 374.GAB) mais elle a mobilisé plusieurs lecteurs sur l'absence d'un personnage.

Un petit peu plus tard, Guylain (435) interroge à son tour l'absence du personnage de la maman, sa demande est plus précise puisque c'est la cause de son départ qu'il cherche à connaître. L'enseignante marque à nouveau sa surprise (« bah ! »), étonnée ici qu'une telle « évidence » dans le scénario du coucher soit interrogée – qui bien sûr, n'a en fait, rien d'une évidence, il manque peut-être dans le rituel du coucher de Lou une étape indispensable selon Guylain. C'est donc une question fermée qu'elle formule (du type : est-ce que le contraire est possible ?) accompagnée d'une gestuelle théâtralisée à laquelle Guylain répond par la négative, en souriant, indiquant qu'il est amusé (par l'intonation et la gestuelle de l'intervention magistrale) ou délivré d'une certaine inquiétude, amené à saisir ce qui est signifié dans cette intervention : la maman est partie parce que Lou a eu tout ce dont il a besoin pour s'endormir. L'enseignante nomme alors deux lieux (de la maison) où la maman pourrait possiblement se trouver. Thomas (439), Bertille (441) et Benjamin (443) confirment le motif du départ de la maman de Lou en faisant valoir, à l'initiative de Thomas, l'analogie avec leur expérience personnelle.

D'autres échanges mettent en commun des précisions sur l'état émotionnel des personnages amenant à s'intéresser collectivement aux **indices contenus dans les images** :

- | | |
|-------|---|
| 321. | M :-- (...) et là (dp8) / qui est-ce qui A peur ?
(...) |
| 322. | THO, LUD :-- la Sorcière ! |
| 323. | GAB :-- la Sorcière |
| 324. | GUI :-- elle tremble / un peu |
| 325. | M :-- oui / elle tremble / tu as vu les petites vagues / là / qui sont dessinées à côté ? (les pointant sur l'image et se mettant à trembler) |
| (...) | |
| 326. | GAB :-- et les boutons / on peut l'redire / les boutons ? |
| 327. | M :-- ah ! / comment ça s'appelle les boutons qu'elle a sur le visage ? (en posant son index à différents endroits du siēn) |
| 328. | ÉLVS :-- des verrues ! }
} |
| 329. | GUI :-- des verrines ! |
| 330. | M :-- des verRUES / pas les verrines hein ! (souriant, avec un index en position de mise en garde) / des verrues / on le redit tous ensemble ? / des verrues ! }
} |
| 331. | ÉLVS (dont Félix) :-- //////////////// des verrues ! |

En reprenant avec les élèves les composantes de l'histoire, l'enseignante les incite à saisir ce qu'il se passe au fil des pages pour comprendre l'évolution des personnages. Dans l'album *ALA*, les rapports de domination changent à partir de la dp8, c'est pourquoi elle incite (321) les élèves à chercher qui, dans ce passage, « A peur ». Si les interventions de trois élèves (322.TH0, LUD et 323.GAB) signalent qu'ils ont identifié et désigné le personnage en question (la Sorcière), un quatrième (324.GUI) verbalise l'un des indicateurs visibles de cet état émotionnel (« elle tremble un peu »), l'enseignante (325) explicite alors à l'ensemble des élèves (en employant un « tu » pour chacun se sente concerné) l'indice iconique qui permet de signaler les tremblements. Cette activité d'observation de détail de l'image semble inviter Gabin (326) à s'intéresser à une autre caractéristique de ce personnage qui a été discutée en atelier de lecture dont il sait qu'il a oublié le signifiant exact puisqu'il demande à réexpérimenter le procédé de mémorisation (« on peut le redire / les boutons ? »). L'enseignante (327) mobilise alors le groupe sur la recherche du signifiant que les interventions de plusieurs élèves livrent (328.ELVS :-- des verrues !) alors que l'énoncé de Guilhem⁴⁶⁹ indique une confusion (329) avec un signifiant phonologiquement proche (« des verrines »). Après avoir souligné la proximité phonologique des deux signifiants, l'enseignante (330) étend l'expérience de prononciation collective proposée en petit groupe, au grand groupe ; plusieurs élèves – dont Félix, dont les interventions verbales à plusieurs occasions, ont pourtant montré qu'il joue volontiers avec la norme – participent à cette reprise en chœur.

Nous terminons cette partie sur les échanges apportant au groupe classe de nouvelles perspectives sur les personnages d'*ALA*, avec un extrait dont le point de départ est l'observation et la mise en question, par un élève de la classe B (Annexe IV), d'un détail de l'image.

Yazid (217) met en lien deux éléments de la scène de la dp1 : le dessin de la première de couverture du livre que le personnage de la maman tient en main (un livre de Sorcière) et la crainte dont lui fait part sa fille (« j'ai peur des monstres ») et en interroge l'incongruité : cette intervention révèle une approche plurisémiotique de la

⁴⁶⁹ Gabin et Guilhem sont des élèves du groupe de GP.

scène qui est de surcroît intégrée à un ou plusieurs énoncés généraux implicites référant à ce que c'est que d'être un « bon parent » et les moyens de vaincre ses appréhensions. La quatrième lecture semble avoir permis à Yazid⁴⁷⁰ de reconfigurer les significations construites jusqu'à lors, l'enseignante est désolée qu'une question si intéressante survienne en groupe classe (et non pas en atelier de lecture) et en resserre considérablement la portée (en 218) en termes de « problème » (la peur) et de « solution ». Sarah (219) associe le terme de solution à « son chat » et un·e autre élève

217. YAZ :-- [dpl] pourquoi é' va lui raconter une histoires de sorcières si elle a peur des sorcières ?
217. M :-- donc ça / c'est le problème / le problème / c'est qu'elle en a peur / mais sa maman lui dit que / i'y a / i'y a une solution
218. SAR :-- son chat !
219. ÉLV :-- ton petit chat veille sur toi
(...)
225. M :-- (...) / (*en chuchotant*) Romuald / comment i's'appelle ? / son chat
226. ÉLV :-- Sufi !
227. YAZ :-- i's'appelle Caramel
228. ÉLVS :-- Sufi ! / Sufi ! / Sufi !
229. MOS :-- Caramel ?
230. M :-- heu / Yazid / tu écoutes ce qui est dit ? / chut ! / c'est Romuald qui me le dit
231. MOS :-- i's'appelle pas Caramel / i's'appelle Sufi !
232. M :-- (...) alors viens le dire Romuald / comment i s'appelle / lui ?
233. MOS :-- maîtresse !
234. M :-- non / écoute ce qu'il dit Romuald / n'écoute pas ce que dit Yazid / je n'ai pas demandé à Yazid de parler / mais si Yazid n'est pas d'accord#
235. MOS :-- oui mais i'dit que lui / c'est Caramel !
236. M :-- hé bein / on va écouter Romuald / et si quelqu'un n'est pas d'accord / il le dira ! / alors / comment i's'appelle / lui ?
237. ROM :-- Sufi !
238. M :-- tu es d'accord / Yazid ? /// (*en chuchotant*) assieds-toi / (*voix normale*) est-ce que tu es d'accord /// i's'appelle comment / le chat ?
239. YAZ :-- Sufi

(220) à la parole rassurante du personnage de la maman.

L'enseignante (225) oriente alors les échanges vers la désignation du personnage du chat, y voyant une occasion de faire participer verbalement Romuald⁴⁷¹ à qui elle s'adresse nominativement. Un élève (226) devance l'éventuelle intervention de Romuald alors que Yazid entreprend vraisemblablement de jouer avec « les limites »

⁴⁷⁰ Yazid est un élève du groupe de TGP.

⁴⁷¹ Élève du groupe de TPP, atteint, comme nous l'avons déjà signalé, de difficultés d'audition tardivement diagnostiqués induisant un retard dans le développement langagier.

de ces échanges langagiers en attribuant au chat de Zélie un nouveau nom (peut-être inspiré de la couleur de son pelage) – que Mossa reprend en écho (229) avec une intonation interrogative avant de rétablir la « vérité fictionnelle » (231). Suite à l’assertion de Yazid, plusieurs élèves (228) scandent le véritable nom du chat mais l’intention de faire participer Romuald (dont la reprise en écho survient finalement en 237) est réaffirmée dans plusieurs énoncés de l’enseignante (230, 232, 234, 236). Elle est par ailleurs sollicitée par Mossa (233 ; 235) pour que le jeu avec la « vérité fictionnelle » engagé par Yazid soit officiellement invalidé, témoignant de son appropriation de cette valeur de communauté discursive scolaire de lecteurs d’albums fictionnels – le respect des « droits du texte ». L’enseignante (238) semble œuvrer pour que la prise en charge du rétablissement de cette vérité soit faite par Yazid lui-même. Cet extrait s’achève donc pour lui sur la reprise en écho d’un nom de chat en deux syllabes (239) alors qu’il avait commencé par une ambitieuse question morale...

Ces premiers constats sur ce qui est mis en discussion à propos des personnages dans la quatrième séance en met en avant les intérêts mais aussi les limites en termes de construction de nouvelles significations. Nous poursuivons l’étude de cette séance en apportant quelques éléments sur le thème du cadre spatial et temporel.

2.4.2.2.2 Le cadre spatial et temporel

Il arrive que la quatrième séance mette au jour que certains lieux dans lesquels se déroule l’histoire ne sont pas identifiés. C’est notamment le cas dans les albums *AR* et *ALA* où ils sont plus nombreux, diversifiés et moins familiers que dans l’album *BNPOB*. Extrait d’*AR-S4* – Classe A (Annexe VIII) :

- | | |
|------|---|
| 442. | M :-- voilà / alors / où est-ce qu’il est (<i>pointant Lou sur l’image</i>) quand i’ dit / encore / encore / encore ? |
| 443. | GON :-- heu / au cirque ! |
| 444. | NINA :-- aux animaux ! |
| 445. | MAX :-- ça veut dire qu’i’ reste / qu’i’ veut rester |
| 446. | M :-- est-ce qu’il est au cirque ? (<i>faisant un mouvement en demi-cercle pour montrer l’album à tous les élèves</i>) |
| 447. | ÉLV, FÉL :-- non |
| 448. | NINA :-- aux animaux |
| 449. | M :-- au / zoo / mais c’est vrai que ça pourrait être au cirque ! / mais tu vois / quand je l’ai lu# (<i>pointant les caractères écrits sur la dp5</i>)
(...) |
| 231. | M :-- (...) c’est vrai qu’on pourrait croire qu’il est au cirque / mais ici / i’ y a écrit / (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>) <u>quand on va au / zoo / je veux toujours rester ! / encore / encore / encore !</u> |

Les élèves reprennent volontiers en écho la partie saillante du propos du personnage en colère (« encore ! encore ! encore ! »), l'enseignante (217) s'assure que les précisions circonstancielle de ce propos ont été intégrées : l'intervention de Gontran (2187) situe cette scène au cirque, celles de Nina (219 ; 223) évoque peut-être le zoo mais n'a pas repris la précision lexicale donnée par le texte. Quant à l'énoncé de Maxime, reprend l'explication apportée à une autre question, discutée en atelier de lecture (« pourquoi i'dit encore ? »). L'enseignante reprend alors l'énoncé de Gontran avec une intonation interrogative, proposant (gestuellement) de le confronter à l'image, mais les échanges suivants s'enchaînent sur le thème concurrent du cirque (225-230) ! Plusieurs élèves (218), supposant peut-être que ce procédé (interroger et confronter à la source) appelle une réponse négative, répondent par une brève négation. L'enseignante, après avoir reconnu que la confusion zoo/cirque était possible, se réfère explicitement aux caractères écrits indiquant le zoo.

414. M :-- (...) *(dp3)* lorsque ils arrivent / à la crèche#
 (...)

167. NINA :-- pas à la crèche !

168. M :-- si ! à= / ah ! / chez Nounou / pardon ! *(souriant, avec un index en position de mise en garde)* / tu as raison / chez Nounou ! / je me suis trompée (...)

A contrario, c'est parfois une intervention de l'enseignante qui manque de précision (164.M), elle est alors ici promptement reprise par une élève (NINA.167) qui, elle aussi, défend « les droits du texte » et indique que le nom du lieu n'est pas le bon. L'enseignante (168) réaffirme son énoncé avant de s'interrompre pour reconnaître que Nina à raison, apportant alors le nom du lieu en 168, explicitant ce qu'il s'est passé cognitivement - « je me suis trompée ».

Dans *ALA*, se pose une autre difficulté, lors des échanges sur le cadre spatial et temporel puisque le monde dans lequel se déroule l’histoire est imaginaire, ce qui apparaît à l’image n’est peut-être pas le lieu réel dans lequel se trouve l’héroïne – qui est probablement en train de rêver... Extrait d’*ALA-S4-Classe B* (Annexe IV) :

292. M :-- (dp3) qu’est-ce qu’i’se passe à cette page / Enzo ?
 293. ÉLV:-- i’s’envole / son lit
 294. CLA :-- non / c’est son rêve i’commence!
 295. M :-- j’écoute Enzo
 296. ENZO :-- i’s’envole !
 297. M :-- qui s’envole ?
 298. ENZO :-- le lit
 299. M :-- le lit se met en route / est-ce que tu peux nous montrer dans le ciel / la route que prend le lit ? / regarde Romuald / là / c’est la route que prend le lit / c’est ça / i’fait ça / le lit (*suivant probablement de son index le tracé de la trajectoire*) / d’accord ? / et est-ce que / Enzo / le lit i’s’envole vraiment dans le ciel ?
 300. ÉLVS :-- non
 301. M :-- ou est-ce que / elle rêve que le lit s’envole dans le ciel ?
 302. CLA :-- elle rêve
 303. M :-- je demande à Enzo
 304. ENZO :-- elle rêve
 (...)
 307. M :-- elle rêve / pa’ce que (...) comme avait dit Noël / regarde comme elle ferme bien les yeux / là (dp2) (...) on voit bien qu’elle a les yeux fermés / elle Commence à s’endormir / Sufi mon petit chat veille sur moi / Sufi mon petit chat veille sur moi / et là ! (dp3) / le rêve commence !
 308. CLA :-- comme dit Clara
 309. M :-- (*en souriant*) comme a dit Clara

L’enseignante (292) invite Enzo à verbaliser ce qu’il se passe à cette étape de l’histoire (dp3). Il décrit alors le mouvement du lit de l’héroïne (293) mais Clara (294) invalide l’intervention d’Enzo (« non ! ») et verbalise ce qui est probablement signifié mais qui n’est pas dit (« c’est son rêve i’commence ! »). L’enseignante (295) signale alors que c’est la verbalisation d’Enzo qu’elle veut entendre, ce dernier recompose alors son intervention initiale en deux énoncés (296 ; 298) - après relance de l’enseignante (297), en abandonnant la marque d’appartenance (« son lit » devient « le lit »). Cette intervention fait écho au texte oralisé que l’enseignante relit alors (en 299) avant d’inviter Enzo et Romuald⁴⁷² à s’intéresser au tracé de la trajectoire du lit indiqué sur l’image. Elle demande alors à Enzo – qui vient de le signifier verbalement et peut-être

⁴⁷² Enzo et Romuald sont élèves du groupe de TPP et Clara, du groupe de TGP.

aussi gestuellement, si ce déplacement a « vraiment » lieu. Plusieurs élèves répondent par la négative (300). Face à l'absence de réponse d'Enzo, l'enseignante réduit l'étendue de la question en formulant l'autre alternative (301) qu'approuve promptement Clara (302) et que reprend Enzo (304) après que l'enseignante a réaffirmé (303) que c'est lui qu'elle interpelle. L'enseignante valide cette alternative en recourant à l'observation de la posture de Zélie verbalisée par un pair (Noël) à la page précédente et clôt son intervention en reprenant la formule de Clara (294) sans citer sa source. Clara, affirmant peut-être son rôle d'interlocutrice, son rôle dans le travail collectif de construction de significations y remédie à l'aide d'une incise (au présent) - caractéristique de la langue écrite ; l'enseignante reconnaît alors son impair (309) en modalisant avec un passé composé.

La désignation du lieu d'atterrissage du lit est mise en discussion (314.M) :

314. M :-- (...) et *(dp4)* / vous vous rappelez où se pose le lit ?
 315. NORA :-- au= / près de la forêt
 316. **ENZO** :-- au bord du lac
 317. CLA :-- à l'entrée du bois
 318. M :-- alors / au bord de= / du bois / alors ça s'appelle pas l'entrée / ça s'appelle à l'orée / du bois / à l'orée du bois
 319. CLA :-- l'orée du bois
 320. ÉLVS :-- à l'orée du bois
 321. **ENZO** :-- on dirait / on dirait un peu un lac

Cet extrait met en évidence que la difficulté lexicale n'est pas la seule difficulté de ce passage, Nora (315) propose un rapprochement sémantique (« près de la forêt »), Clara (317), un rapprochement phonologique et sémantique « l'entrée du bois » puis reprend en 319, suivie d'autres élèves (320), le terme du texte de l'album relu par l'enseignante (318). Mais ce qui n'a été repris ni par l'enseignante ni par un pair, c'est l'énoncé d'Enzo qui, sur l'image, reconnaît un lac (316) – il est vrai que les nuances de bleu utilisées par l'auteure de l'album pour coloriser la sombre forêt peuvent induire la confusion, mais celle-ci n'a pas été explicitement mise en discussion. Enzo, à la suite de la relecture du texte oralisé – dans lequel il n'est pas question de lac – et la reprise en écho de ses pairs modalise tout seul sa désignation initiale (« on dirait un peu un lac ») sans que l'on sache ce qu'il retient du nom du lieu.

Dans la classe A (S4-Annexe X), lors de la mise en discussion (332.M) de ce même passage, une possibilité mise en forme par les élèves du groupe de PP est donnée à connaître à l'ensemble du groupe-classe :

- | | |
|------|--|
| 332. | M :-- hé oui ! / pour l'instant / elle a peur (<i>avec un index en position de mise en garde</i>) / MAIS / elle a trouvé une solution ! / (dp3) |
| 333. | THO :-- (<i>il se lève, ferme les yeux et adopte la même position que Zélie sur l'image</i>) |
| 334. | FÉL :-- elle vole |
| 335. | YAS :-- non elle vole pas |
| 336. | M :-- <u>le lit se met en route</u> |
| 337. | ÉLIE :-- (<i>à Yasmina</i>) et si / i'vole ! |
| 338. | M :-- alors / vous vous rappelez c'qu'on a dit / est-ce que le lit / i'peut s'envoler ? |
| 339. | MART :-- oui |
| 340. | M :-- ou est-ce qu'elle / RÊve qu'il s'envole ? (<i>en faisant un geste de la main marquant une alternative, oscillant plusieurs fois à gauche puis à droite</i>) |
| 341. | MART :-- non / i'rêve pas |
| 342. | YAS :-- non i'vole pas / i'vole pas maîtresse ! |
| 343. | M :-- (<i>air dubitatif</i>) i'peut pas voler le lit / hein ! / alors je sais pas comment elle arrive# |
| 344. | YAS :-- il a pas d'aile ! |
| 345. | M :-- à faire ça / pa'ce qu'il a pas d'ailes / le lit ! |
| 346. | GAB:-- pa'ce que i'y a du vent / i'y avait / i'y avait du vent fait / du coup / ça a ouvert la f'nêt'e / et du coup / i's'est envolé ! |
| 347. | M :-- oui / mais toi / quand i'y a du vent et qu'i'y a ta fenêtre ouverte / est-ce que ton lit / i's'envole ? |
| 348. | GAB :-- non |
| 349. | M :-- hé non ! / ça n'existe pas ! |
| 350. | NINA :-- elle a fait un rêve ! (<i>en orientant sa main vers l'album</i>) |
| 351. | M :-- alors soit / elle rêve (<i>faisant un ample geste circulaire de haut en bas, évoquant un mécanisme</i>) // soit / elle a des pouvoirs magiques ! (<i>avec une main en position de mise en garde</i>) // on ne sait pas ! |
| 352. | ÉLV :-- comme la Reine des Neiges ! |

À la vue de cette double-page (dp3), Thomas reproduit gestuellement la posture de Zélie (333) alors que Félix verbalise ce qu'elle fait (334). Yasmina (335) reprend en s'y opposant l'énoncé de Félix dont Élie confirme autoritairement à Yasmina la validité (337). Après avoir relu le texte de cette double page (336), l'enseignante propose que les deux alternatives (le lit vole / Zélie rêve que le lit vole) soient remises en discussion (338). Martin approuve la première (339) et le confirme en désapprouvant la seconde (341), Yasmina (342) reprend alors la forme négative employée par Martin (« i'rêve pas ») pour signifier son avis contraire (« i'vole pas ») en sollicitant le soutien de la maîtresse, elle argumente son avis en invoquant une caractéristique du lit (« il a pas d'aile » en 344). L'enseignante reprend cet argument (343, 345) mais son air dubitatif donne à penser qu'on n'a pas encore trouvé d'explication convaincante.

Gabin invoque alors la force du vent (346). En interrogeant la transposition de cette possibilité dans la réalité (347), l'enseignante amène Gabin à renoncer à cette explication (348), confirmant son invalidité dans la réalité (349). C'est alors que l'intervention de Nina (350) reformule l'alternative envisageable (« elle a fait un rêve ») que l'enseignante valide et complète en relayant la proposition des élèves du groupe de PP (notamment Élie, qui aurait pu le rappeler en 337) qu'ils n'ont pas reprise lors de cette séance en groupe classe : peut-être Zélie a-t-elle des pouvoirs magiques. Ces termes sont alors associés par un·e élève à la détentrice de pouvoirs magiques la plus populaire du moment : la Reine des Neiges !

Les échanges sur les repères spatiaux et temporel en cette quatrième séance permettent de mobiliser le groupe classe pour stabiliser leur désignation, certains termes du lexique du déroulement et aussi de mettre autant que possible en discussion ce que l'on voit à l'image, en le mettant en lien avec le texte de l'album et avec les interprétations argumentées des pairs. La dernière composante de la compréhension de l'histoire dont nous proposons d'étudier les aspects par l'analyse d'extraits est celle des liens de causalité ou de conséquences entre les événements.

2.4.2.2.3 liens de causalité ou de conséquence entre événements de l'histoire

La reprise de *semences* énoncés pendant la phase de LO peut amener les échanges à préciser la nature et la cause des événements, comme dans cet extrait d'AR-S4-Classe A :

414. M :-- (*en chuchotant*) d'accord / (*voix normale*) et lorsque j'ai lu cette page (dp7) / un enfant est venu me montrer une petite goutte d'eau / qu'il a sur la joue ! / qu'est-ce que c'est qu'une goutte d'eau ?
415. MAX :-- c'est pas une goutte d'eau / c'est une goutte / qui pleure !
416. NINA :-- i'pleure !
417. GUI :-- c'est moi qui t'a dit pourquoi i'pleure
418. M :-- tu as demandé pourquoi il pleure ?
419. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie !
420. GUI :-- pourquoi i'pleure ?
421. M :-- pourquoi i'pleure ?
422. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie
423. FÉL :-- pa'ce que i'veut ma maman= (*orientant son index vers l'album*) / heu sa maman

L'enseignante (414) reprend, avec un terme à dessein générique (« goutte d'eau »), l'élément que Romain a pointé et désigné (« larme ») pendant la phase de LO⁴⁷³. Maxime reprend le terme inapproprié et le transforme pour préciser sa spécificité (« goutte qui pleure »). L'enchaînement se poursuit avec l'intervention de Nina qui sélectionne le verbe introduit par Maxime (415) en en changeant le sujet pour désigner le personnage de Lou (« i' »). Guilhem (417) associe ce thème à la question qu'il avait posée en 51 ; l'enseignante (418) reprend alors en écho son énoncé marquant sa surprise par une intonation interrogative. À cette intervention interrogative, Gabin répond promptement en situant la cause du chagrin du côté de la personne avec laquelle il va séjourner (419 ; 422), alors que Félix la situe du côté de la personne dont il va se séparer (423) – ce qui indique des significations différentes construites à partir d'un même évènement.

Dans la classe B, lors de la quatrième séance de l'album AR (Annexe II), une nouvelle *semence* est mise en discussion :

187. M :-- (...) quelqu'un m'a demandé / (*ton attendri*) pourquoi i' fait un câlin à son papa ?
 188. NIC :-- pa'ce que#
 189. LISE :-- pa'ce que= / pa'ce que XXX/ pa'ce que quand= / pa'ce que i' va au travail
 190. M :-- (*elle aperçoit Lina qui tire la langue à son voisin Grégory, la regarde en fronçant les sourcils et mettant son index en position de mise en garde*) t't't'
 191. LISE :-- et que quand on va au travail / quand on aime et bien / on peut faire un câlin !
 (...)
 400.M :-- oui / Papa / i' va partir au travail pour toute la journée (...) Papa va partir au travail / (...) / et avant / il fait un bisou / un câlin / à son petit garçon

L'enseignante reprend une question posée par Sarah⁴⁷⁴ lors de la phase de LO, l'intervention de Nicolas (395) est interrompue par celle de Lise (396) qui semble renoncer à introduire une circonstance « pa'ce que quand= » et formule dans un premier temps une cause ancrée dans l'univers fictionnel (« pa'ce qu'i' va au travail »). Elle prolonge cette première explication (en 398) en l'associant à un énoncé général qui précise les deux caractéristiques circonstancielles « quand on va au travail / quand on aime » qui justifient un câlin. L'intervention de l'enseignante (400)

⁴⁷³ 50. ROM :-- (*se levant et venant la pointer sur l'image*) / i'y a la larme /là !

51. GUI :-- pourquoi i' pleure ?

⁴⁷⁴ 99.SAR : -- pourquoi i' fait un câlin ?

valide l'argumentation de Lise mais la reformulation qu'elle en propose la transpose dans l'univers fictionnel :

Cette quatrième séance étant la dernière avant le rappel de récit, la question de l'identification de l'action mise en scène sur l'image ou l'illustration est explicitée, notamment pour l'album *BNPOB* puisque le motif de l'appel de POB est peu lisible sur l'illustration. Extrait de *BNPOB-S4-Classe B* (Annexe III) :

- | | |
|-------|---|
| 250. | YAZ :-- il demande à boi::re ! / à boire ! |
| (...) | |
| 253. | M :-- alors / est-ce qu'il demande à boire ? / on observe (dp3F) / est-ce qu'il demande à boire ? |
| 254. | NIC :-- des bisous ! |
| 255. | LISE :-- à boire |
| 256. | MOS :-- des bisous ! des bisous ! |
| 257. | M :-- si on ne sait pas trop / regarde Moussa / si c'est des= si on n'sait pas trop# (...) on regarde (<i>elle soulève brièvement le volet-porte de la dp3</i>) |
| 258. | NIC :-- une histoire ! / une histoire ! |
| 259. | MOS :-- (<i>sautant sur place</i>) boire ! / boire ! |
| 260. | CLA :-- j'ai pas eu une histoire ! / j'ai pas eu une histoire ! |
| (...) | |
| 290. | M :-- t'as vu ? / on peut vérifier de l'autre côté (<i>en ouvrant le volet-porte dp3Ouv.</i>) |
| 291. | CLA :-- c'est une histoire j'avais raison |
| 292. | ADR:-- (<i>se levant brièvement</i>) amener à maison / maman XX histoire |
| 293. | M :-- (<i>en acquiesçant</i>) il a besoin d'une histoire |

Au cours de la reprise collective des événements de l'histoire, l'enseignante reprend l'énoncé de Yazid (250) et propose de vérifier sa proposition en observant l'illustration (dp3F) – qui ne donne aucune information puisque les propositions continuent sans converger nettement (254.NIC, 255.LISE, 256.MOS). L'enseignante (257) suggère et montre le procédé de soulever brièvement le volet-porte pour observer ce que le parent de POB a en main (mais elle ne l'explique pas). Nicolas (258) a relevé l'information pertinente et opère l'inférence l'amenant à formuler ce que demande POB. Clara (260) reprend l'énoncé de Nicolas en enrichissant la structure mais en gardant le thème. Alors que Mossa, manifestant de l'impatience, propose un autre motif d'appel (259), l'enseignante (290) explicite un petit peu plus l'opération cognitive associée au maniement du volet-porte : « on peut vérifier de l'autre côté », ce qui amène Clara (291) à valider sa proposition initiale, renforcée par l'intervention de l'enseignante (293) qui – exposant la (dp3Ouv) sur laquelle figure le personnage du papa portant

un album - formule l'inférence : « il a besoin d'une histoire ». Sans que l'on sache s'il y a un lien avec l'expérimentation de ce procédé ou avec l'image de Papa Ours se préparant à lire une histoire, Adriana participe à ses échanges en semblant évoquer la perspective du rappel de récit qu'elle fera à sa maman.

À l'occasion de la quatrième séance, peuvent être formulées pour la première fois les conséquences des actions de l'un des personnages et l'étrangeté de la situation du héros.

Ainsi, à l'occasion de la quatrième lecture de l'album BNPOB dans la classe A, voit-on, dans les échanges, de nouvelles significations se construire. Alors que l'enseignante (246) oralise les propos des parents de POB à la dernière double-page de l'album, Maxime (247) complète la verbalisation de la scène en commentant l'action du chat, son intervention est approuvée par l'enseignante (248) qui précise le nom du lieu :

245. M :-- (*ton attendri, et faisant un geste en demi-cercle pour montrer l'album ouvert à tous les élèves*)
qu'il est mignon / quand il dort !
 (...)
249. **MAX** :-- et le chat s'en va !
250. M :-- et le chat quitte la chambre !
 (...)
254. **GUI** :-- mais c'est vrai qu'i' peuvent se fâcher / après#
 (...)
257. **GAB** :-- en plus / ça s'endort tout d'suite / les bébés
258. M :-- ah ! / pas toujours ! // (*air perplexe*) parfois / ils ont besoin de quelques choses
259. **GON** :-- aussi / i's ont un p'tit truc qui tourne pour s'endormir (*faisant tourner son index le plus haut possible au dessus de lui, semblant représenter un mobile*)
260. M :-- mais tu veux dire que / i'demande trop de choses avant de s'endormir ?
261. **CLÉ** :-- mais maman= / mais ma p'tite sœur#
262. M :-- attends ! / après tu me diras
 (...)
264. **GAB** :-- i'demande trop de choses / mais il est dans un lit à barreaux / alors c'est un petit
265. M :-- c'est vrai ! / i'devrait s'endormir tout d'suite / c'est ça qu'tu veux dire ? / il est dans un lit à barreaux / donc c'est un petit / mais i'demande / quatre choses à ses parents ! / (*montrant progressivement avec ses doigts les quantités « un », « deux », « trois » et « quatre »*) le doudou / l'histoire / l'eau et des bisous !
 (...)
282. **CLÉ** :-- (*elle s'approche de la maîtresse*) ma p'tite sœur / là / elle s'endort pas bien

Guilhem (254) associe ce mouvement du chat et ses actions précédentes (il a renversé plusieurs objets dans la chambre de POB) à la possibilité que les parents se fâchent comme ils ont pu le faire avec POB. Cette intervention de Guilhem intègre diverses

composantes pertinentes de l'histoire et la prolonge. Gabin semble donner suite à l'énoncé de Guilhem en justifiant la colère des parents (« en plus ») par un énoncé général selon lequel « ça s'endort tout d'suite les bébés ». L'enseignante marque sa surprise et modalise (258) alors que Gontran⁴⁷⁵ (259) ajoute aux échanges (« aussi ») l'évocation d'un accessoire de chambre de bébé (le mobile). Clémence, qui intervient rarement, amorce un énoncé (261) que l'enseignante lui demande différer (262) puisqu'elle est en attente de la réponse d'une question adressée à Gabin (260) - alors que le témoignage qu'elle finit par livrer (282) aurait été utile pour épaissir les significations négociées dans ces échanges. La mise en mots de la réponse que donne Gabin (264) est marquée par une certaine confusion dans les liens de causalité « i'demande trop de choses / mais il est dans un lit à barreaux / alors c'est un petit ». La reformulation que propose l'enseignante (265) pourrait correspondre à ce qu'il voulait signifier (POB est dans un lit à barreaux, donc il est petit, donc il devrait s'endormir sans déranger ses parents quatre fois).

2.4.3 Conclusions intermédiaires

Cette partie consacrée à l'analyse de la séance 4, réunissant tous les élèves d'une même classe est composée d'une partie s'intéressant aux données quantitatives et d'une autre, qualitative, s'intéressant à des extraits de séance.

Cette augmentation du nombre d'élèves, par rapport aux séances précédentes en groupe de 6 ou 7, est corrélée à une augmentation de la durée des séances, du nombre d'IL, de la proportion d'ILÉ (sauf pour la Classe B où elle reste stable), et de la proportion d'ILV. En revanche, la proportion d'ILV référant à la lecture diminue significativement et les variations de la LME ne permettent pas de dégager de tendance. Ces deux derniers indicateurs annoncent une diminution qualitative du contenu de ces séances, confirmant notre impression de l'enseignante.

Néanmoins, au-delà de l'ampleur des régulations magistrales nécessaires et de la quantité d'énoncés d'élèves « hors lecture », l'activité langagière des élèves reste engagée et continue à épaissir la construction de significations à propos des albums, tant pendant la phase de LO que pendant celle de discussion.

⁴⁷⁵ Gontran, Maxime, Clémence est élève du groupe de TGP, Guilhem est élève du groupe de GP.

L'analyse d'extraits de phases de LO a mis en évidence que la perspective du rappel de récit amène les échanges à interroger l'activité de lecteur ou l'organisation des tours de rôle. Cette phase en groupe classe permet aussi aux élèves d'assister tous ensemble à la lecture d'un album qu'il n'ont, jusqu'à lors, partagé qu'avec cinq ou six pairs. Cette quatrième lecture est aussi l'occasion :

- d'identifier de nouveaux signes iconiques et de participer à la négociation collective de leur signification ;
- d'expérimenter de nouvelles transactions créatives en jouant collectivement avec le contenu du texte oralisé.

L'analyse d'extraits de phases de discussion s'intéresse au domaine de la compréhension de l'histoire⁴⁷⁶ – que nous considérons comme prioritaire en cette dernière séance de classe avant que l'élève ne réalise le rappel de récit dans sa famille.

Ainsi les analyses d'extraits de séances ont-elles révélés des mises en discussion inédites à propos :

- des personnages (leur désignation, leur représentation dessinée partielle, leur absence, leurs caractéristiques physiques et même le choix d'album de la mère de Zélie) ;
- du cadre spatio-temporel (la désignation et les caractéristiques des lieux, le lieu visible à l'image est-il celui du monde fictionnel ou du rêve du personnage fictionnel ?)
- de liens de causalité entre événements de l'histoire (les causes et les conséquences possibles d'actions de personnages)

2.5. Conclusion

Cette hypothèse cherche à montrer si l'activité langagière des élèves indique une appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums au fil des séances (2 et 3) et au fil de l'année (3 albums).

⁴⁷⁶ Laissant de côté, pour l'étude de cette séance 4, les domaines « usages de l'album » et « découverte du fonctionnement de l'écrit ».

Nous proposons une synthèse des quatre conclusions intermédiaires que nous avons rédigées dans cette partie 2 du chapitre 3.

La synthèse des données quantitatives peut donner lieu à un tableau récapitulatif de l'évolution générale des six indicateurs caractérisant la phase de LO :

	Durée	Nb d'IL	ILÉ/ILM	ILP/ILV	ILV réf. L	LME
TPP (S2 et S3)	↗	↗	↗	↘	↘	↗
PP (S2 et S3)	↗	↗	↗	↘	↗	↗
TGP (S2 et S3)	↗	↗	↗	↗	↔	↘
S4	↗	↗	↗	↘	↘	↗ = ↘

Tableau 22 : Tendence d'évolution des indicateurs pour les phases de LO de S2, S3 et S4

Ce tableau montre que :

- les durées, nombre d'IL et proportion d'ILÉ ont tendance à augmenter au fil des séances et au fil de l'année ;
- la proportion d'ILP a tendance à diminuer dans tous les cas, sauf pour le groupe de TGP (qui diversifie son registre d'IL en y ajoutant des ILP) ;
- la proportion d'énoncés référant à la lecture augmente pour le groupe de PP, reste élevé pour le groupe de TGP mais a tendance à diminuer pour le groupe de TPP et pour les séances en groupe classe (S4).
- La LME augmente pour les élèves du groupe de « petites parleurs » (TPP et PP), diminue pour les élèves du groupe de TGP et il y a autant de valeurs d'augmentation que de diminution pour la S4, ce qui ne permet pas de déterminer une tendance.

L'activité langagière des élèves à propos de lectures d'albums se massifie (durée et nombre d'IL), s'autonomise (ILÉ/ILM), se verbalise (ILP/ILV), se spécialise (ILV réf L), sous forme d'énoncés plus longs (LME) pour le groupe de PP. Les caractéristiques sont identiques pour le groupe de TPP, à la différence près que leur capacité à limiter les énoncés « hors lecture » n'est pas stabilisée. Quant au groupe de TGP, l'activité

langagière des élèves se massifie également, s'autonomise, reste spécialisée mais se gestualise et la longueur des énoncés a tendance à diminuer.

Enfin, l'activité langagière des élèves en S4, se massifie, s'autonomise, se verbalise mais les échanges langagiers réfèrent moins à la lecture que lors des ateliers de lecture, et les variations de la LME ne montrent pas de tendance probante.

L'analyse qualitative des phases de LO permet de proposer la synthèse suivante à partir des trois entrées étudiées :

- Les signes mettant en langage :

Pour les TPP, c'est en début d'année la dimension paraverbale de l'activité de l'enseignante et l'album qui incitent équitablement les élèves à intervenir, mais cette configuration s'oriente vers la prévalence des signes fournis par l'album et ceux (paraverbaux puis verbaux) produits par les pairs. Dans le groupe de PP, c'est d'emblée la dominante paraverbale de l'activité des pairs qui met majoritairement en langage (cette dominante devenant verbale en fin d'année), la dominante paraverbale de l'activité de l'enseignante est très représentée pour les trois séances d'AR, mais dès AR-S2, l'album devient la première source de signes incitant ces élèves à intervenir, s'intéressant graduellement plus spécifiquement au texte oralisé. L'activité des élèves du groupe de TGP est, pour toutes les séances de découverte (S1), majoritairement motivée par la source Album, mais lors des séances suivantes, ils manifestent une réceptivité à la dimension paraverbale de l'activité de l'enseignante et à l'aspect verbal et paraverbal de celle des pairs.

- Les modalités d'IL d'élèves :

La modalité est majoritairement verbale en AR-S1 pour TGP puis les modalités paraverbales et mixtes se développent ; les interventions sont très paraverbales en S1 pour les PP évoluant vers un équilibre entre les modalités ; pour les TPP, la modalité est très paraverbale en S1, moins en S2 puis un équilibre entre les trois modalités se manifeste en S3.

- La nature de l'activité langagière des élèves :

L'analyse de la nature des transactions lors de la phase de LO indique, dans le groupe de TPP, peu de transactions personnelles, intertextuelles et critiques (ces dernières se manifestant néanmoins à partir d'ALA-S1), les transactions expressives et créatives et les transactions iconiques et textuelles étant les plus représentées au fil des séances mais marquées par une diminution des reprises en écho donc une personnalisation des énoncés.

Il n'y a aucune transaction intertextuelle dans ce corpus pour le groupe de PP, peu de transactions personnelles et critiques (ces dernières se manifestant plus fréquemment en S2). Après les séances de découverte (S1), les catégories de transaction expressives et créatives, et iconiques et textuelles, augmentent graduellement, caractérisées elles aussi, par une diminution des reprises en écho.

Pour les élèves TGP, toutes les catégories de transaction sont représentées, et ce sont aussi ceux qui interviennent le plus à propos de la situation scolaire de lecture d'album. La catégorie la plus représentée est celle des transactions iconiques et textuelles, suivie des expressives et créatives - dont on note, comme pour les autres groupes qu'elles se manifestent davantage sous forme d'énoncés originaux que de reprises en écho au fil du temps. Nous constatons que les transactions critiques sont presque exclusivement paraverbales.

Les IL d'élèves au cours de la phase de LO renseignent sur les mouvements de pensée initiaux qui se produisent pour les élèves lors de la lecture de l'album. Chacun des groupes étudiés présente un profil différent mais on peut néanmoins dégager une tendance à la modification dans l'éventail des signes mettant les élèves en langage (vers une diversification), dans les modalités d'IL (vers une verbalisation pour les « petits parleurs » et une expérience du paraverbal pour les TGP) et dans la spécialisation des IL qui s'orientent davantage vers des transactions iconiques et textuelles et expressives et créatives (pour les TPP et PP) et une « personnalisation » des énoncés (moins de reprise en écho) pour les trois groupes.

L'étude de la phase suivant la LO - la discussion - montre comment les échanges langagiers peuvent développer de nouvelles expériences cognitivo-langagières à propos de l'album dans les trois domaines qui, selon nous, constituent les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums en PS. Nous rappelons que le début de la phase de discussion est déterminé par les interventions des élèves survenues pendant la LO, ce qui en oriente donc le contenu. De plus, les conclusions sont formulées à partir d'analyses d'extraits de séances qui nous ont parus caractéristiques :

- Les usages de l'album : Avec le groupe de TPP, ce qui est mis en discussion porte essentiellement sur l'unité et les contours de l'album, le lexique de ce qui le compose et l'appréhension conjointe du texte et de l'image. Ce qui est saillant dans les échanges langagiers du groupe de PP, au sujet des usages de l'album, ce sont des épisodes de régulations à propos de l'usage collectif de l'album et de l'acceptation de la diversité des points de vue. L'activité langagière des élèves TGP témoigne de la mise en discussion d'éléments analytiques de l'album, d'un usage ludique de celui-ci, d'une aptitude à l'expansion de l'histoire mais aussi d'une difficulté à exprimer ses préférences.

- La compréhension de l'histoire :

Pour le groupe de TPP, la construction collective de significations est illustrée par des extraits traitant de questions de lexique, de polysémie, de significations d'onomatopée, de repères temporels, d'identification d'états émotionnels des personnages, d'implicite, de plausibilité d'interprétation de *blancs* de l'histoire.

Dans le groupe de PP, plusieurs extraits de séances témoignent de la mobilisation collective à propos des caractéristiques des personnages et de leur permanence - malgré la diversité des choix iconographiques d'auteur.

Les élèves TGP sont les seuls qui signalent lorsqu'ils ne comprennent pas pour lesquels les initiatives de thèmes concurrents sont peu repris par les pairs. Les échanges langagiers interrogent les causes, les conséquences d'événements de l'histoire, les états émotionnels de personnages, faisant parfois usage d'énoncés généraux.

- La découverte du fonctionnement de l'écrit :

Dans le groupe de TPP, on remarque qu'il y a autant de référence à l'écrit d'élève que de référence explicite de l'adulte aux caractères écrits : une !

Avec les élèves du groupe de PP, l'enseignante réfère explicitement aux caractères écrits dès le début d'année, on relève dans le corpus de ces séances 2 et 3, plusieurs interventions d'élèves manifestant de l'intérêt pour cette catégorie de signes ainsi que la verbalisation de termes référant à l'activité de lecteur.

Dans le groupe de TGP, les interventions d'élèves sur l'écrit sont repérables dès les premières séances de ce corpus, elles se sont moins manifestées pour le deuxième album puis diversifiées à l'occasion du dernier album.

Si l'analyse des données quantitatives de la Séance 4 (rassemblant les élèves de quatre groupes (TPP, PP, GP, TGP) indique que la proportion d'énoncés référant à la lecture est inférieure à ce qu'elle peut être en atelier de lecture, les échanges langagiers continuent néanmoins à œuvrer à des mises en discussion inédites à propos des personnages, des caractéristiques du cadre spatio-temporel et des liens de causalité et de conséquence entre événements de l'histoire.

Dans les extraits de séance étudiés, l'analyse de l'activité langagière des élèves indique que le travail collectif de construction de significations se confirme et s'étend, au fil des séances, dans les divers domaines étudiés.

Cette analyse qualitative montre, dans ce contexte de lecture et d'échanges langagiers conduit et étayé par l'enseignante, une modification du mode de participation à l'activité de lecture d'albums fictionnels, un intérêt pour de nouveaux aspects de l'album au fil des séances, une compréhension progressive de l'activité visée. Cette modification semble témoigner du fonctionnement d'une communauté dont les membres s'approprient des modes d'agir-parler-penser des autres membres (les pairs et l'enseignante). Ils semblent mutualiser les modes d'agir-parler-penser qui sont mis en œuvre par les autres participants, puisque comme l'ont indiqué les résultats quantitatifs et qualitatifs, les TGP semblent avoir découvert par exemple une modalité de participation plus paraverbale, tandis que celle des TPP et PP

verbalisent leurs interventions. De même, la pluralité des transactions que réalisent d'emblée les élèves de TGP se manifeste peu à peu chez d'autres élèves : ainsi, Enzo s'intéresse-t-il, comme Clara (TGP), au son du prénom d'un personnage ; Mossa s'indigne-t-il que Yazid (TGP) s'amuse à ne pas respecter les « droits du texte » et des élèves de TGP se familiarisent-ils avec des pratiques de reprises théâtralisées de postures de personnages. Ces évolutions ne sont peut-être pas uniquement le fruit de ce qu'il se passe lors de ces séances de lectures d'albums, mais il semble se constituer, dans cet espace discursif spécialisé, une culture de pratiques communes permettant à chaque élève d'y bâtir sa place.

Nous proposons donc de rapprocher ces modifications de participation à l'activité de lecture d'albums du fonctionnement d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels, telle que nous avons proposé, en nous appuyant sur les travaux de Bernié (2002), de la caractériser dans la partie méthodologique (5.2.2) :

- **des pratiques sociales** : elles réfèrent aux pratiques culturelles, aux activités auxquelles participent les lecteurs et les professionnels de la lecture autour de l'objet littéraire, ainsi qu'aux interprétations dont elle fait l'objet. Ce qui, « transposé » avec prudence à la première année d'école maternelle, dans le cadre du dispositif d'enseignement que nous étudions, correspondrait à l'échange de points de vue, aux jeux théâtraux, à la formulation de critiques ou de rapprochements intertextuels dont nous avons relevé des manifestations dans les extraits étudiés.
- **des critères de pertinences épistémologiques** : elles garantissent la construction d'un monde fictionnel cohérent, dont le réseau de personnages et le cadre spatiotemporel sont identifiables.

Ces critères de pertinence épistémologiques garantis, ce sont des **valeurs cognitives** qui en organisent le fonctionnement et **des valeurs pragmatiques** qui contribuent à leur mise en œuvre (outils de captation du lecteur) : ainsi, les valeurs cognitives concernent-elles les fondements de la mise en texte (et en

image) que réalise un auteur et les valeurs pragmatiques, celles qui vont créer des effets sur le lecteur.

En première année de maternelle, l'acculturation scolaire à l'album (fait d'image et de texte) peut contribuer à aider les élèves à saisir les contours d'un objet littéraire en s'intéressant d'une part aux caractéristiques des personnages, à leurs actions et interactions, à leurs états mentaux, leurs intentions mais aussi, d'autre part aux choix linguistiques, iconiques, et énonciatifs de l'auteur (*blancs*, rythme de l'intrigue, usages de formulettes inédites, concurrence entre *narrateur visuel* et *narrateur textuel*...).

Le contexte dans lequel l'enseignement de la compréhension de lecture d'album est mis en œuvre dans cette étude invite les élèves à agir-parler-penser à propos de ces composantes.

Les élèves, comme nous l'avons vu dans les analyses d'extraits de séances dans cette hypothèse manifestent de l'intérêt et développent de nouveaux modes d'agir-parler-penser à propos des éléments constitutifs du récit, focalisant sur les personnages, leurs actions, leurs états émotionnels, mais aussi à propos du respect des « droits du texte ». Ils participent au questionnement et à l'interprétation de *blancs* du texte et des illustrations donnant lieu à un travail de prise d'indice, de justification, de validation, à la mise en lien du réel et de l'imaginaire, d'une fiction avec d'autres, à des jeux de rôle dont ils ont l'initiative.

Nous ne pouvons pas conclure à une appropriation de modes d'agir-parler-penser, mais les résultats permettent d'établir une amplification, une diversification d'expériences pour les membres d'une communauté discursive scolaire inscrivant leur activité dans des modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

C'est probablement davantage l'analyse de rappels de récits individuels qui permettra de rendre compte de cette appropriation.

3. Hypothèse 3 : le travail d'apprentissage de la lecture d'album - au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire

Après avoir analysé la participation différenciée des élèves de chacun des trois groupes (TPP, PP, TGP) lors des séances scolaires de découverte d'album (Hyp. 1) puis l'amplification et la diversification de l'expérience cognitivo-langagière caractérisant l'activité des élèves lors des séances suivantes (Hyp. 2), nous nous intéressons dans cette troisième hypothèse à l'activité langagière de l'élève⁴⁷⁷ lors de la phase de rappel de récit que chacun⁴⁷⁸ a réalisé à son domicile⁴⁷⁹. Comme nous l'avons fait pour les hypothèses précédentes, l'analyse s'appuie sur des données quantitatives (établies en Annexe XVII) ainsi que sur les données qualitatives fournies par les transcriptions des rappels de récit des six élèves que nous étudions particulièrement (Annexe XVIII). En effet, dans chaque groupe retenu pour ce corpus (TPP et PP de la Classe B et TGP de la Classe A), nous avons cherché deux élèves ayant assisté aux séances de classe⁴⁸⁰ et ayant réalisé les trois rappels de récit, de préférence filmés, afin que nous puissions de surcroît observer la dimension paraverbale de leur activité⁴⁸¹. En plus de ces trois critères, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à des élèves ayant des profils contrastés entre eux et/ou entre leur activité de lecteur lors des séances de classe et leur activité de lecteur lors du rappel

⁴⁷⁷ Lorsqu'un enfant est dans son contexte familial, il n'est pas élève mais lorsqu'il réalise à son domicile une demande scolaire il n'est pas seulement enfant. Nous gardons la désignation d'élève pour cette étude de rappels de récits, mais nous reconnaissons bien volontiers qu'il y est question d'« enfant-élève ».

⁴⁷⁸ À l'exception du rappel de récit de l'album *AR* de Yasmina (TGP, classe A) et de Lina (GP, classe B) qui, selon la volonté de leurs mères respectives, a été réalisé dans la classe, en présence de leur mère et de l'enseignante.

⁴⁷⁹ Les enregistrements audio et vidéo de ces rappels de récit sont disponibles dans la clé USB jointe à la version papier de cette thèse.

⁴⁸⁰ Le projet initial était de retenir des élèves ayant participé à toutes les séances de classe et ayant réalisé les trois rappels de récit, mais bien que Émilie (TPP) et Maxime (TGP) ne satisfassent pas ces deux critères (chacune d'elle est absente lors d'une séance de classe - *BNPOB-S2* pour Emilie et *ALA - S4* pour Maxime), leur profil nous a paru si intéressant (du point de vue de leur participation aux séances collectives et de leurs rappels de récit) que nous avons néanmoins engagé l'étude de leur parcours de lectrice.

⁴⁸¹ Les rappels de récit d'Émilie ne sont pourtant que des enregistrements audios, tout comme le rappel de récit de l'album *AR* de Maxime.

de récit⁴⁸². L'activité de lecteur est bien sûr très différente dans ces deux contextes : participation avec des pairs à des échanges langagiers conduits par une enseignante dans un cas, et seul, en situation de rappel de récit dans sa famille, dans l'autre cas. Néanmoins, en maintenant notre intérêt pour les trois domaines qui ont structuré l'analyse des séances de classe (les usages de l'album, la compréhension de l'album et les savoirs sur l'écrit), il nous a semblé pertinent de mettre particulièrement en perspective avec leurs interventions lors des séances de classe, les rappels de récit d'Émilie et d'Enzo (TPP), de Mossa et de Sarah (PP) ainsi que de Félix et de Maxime (TGP).

Comme précisé ci-avant, nous commençons l'analyse des résultats de cette troisième hypothèse par l'entrée quantitative et nous la poursuivrons par l'analyse des données qualitatives.

3.1. Analyse quantitative

L'analyse quantitative s'intéresse dans un premier temps aux données générales recueillies pour les 52 élèves des 2 classes, puis à celles, plus individualisées, des 6 élèves dont nous étudions les 3 rappels de récit.

3.2.1. Données générales

Ces données concernent **le nombre et la durée des rappels de récit** effectués dans le contexte familial, reportés dans les Tableaux 1 ; 2 ; 3 ; 4 et 5 de l'Annexe XVIII.

Le tableau 1 met en rapport pour chaque classe, **le nombre d'élèves et le nombre de rappels de récits réalisés**. Nous constatons que dans chacune des classes, 20 élèves ont pu réaliser et nous transmettre⁴⁸³ les 3 rappels de récit, ce qui porte à 40 le nombre d'élèves dont nous avons les trois rappels de récit. Quant au nombre d'élèves ayant accompli 2 rappels de récits, il est plus élevé dans la classe B (5) que dans la classe A (3) car, comme nous l'avons déjà mentionné, la fin d'année scolaire a

⁴⁸² Nous avons plus précisément détaillé les caractéristiques des choix des élèves dans notre partie méthodologique (4.5.2).

⁴⁸³ En effet, comme nous l'avons indiqué dans le tableau de l'Annexe I, des élèves comme Elie (Classe A) et Miriam (Classe B) ont fait les trois rappels de récit mais certains d'entre eux ont été perdus (par les parents dans le cas de Miriam, par l'enseignante dans le cas d'Élie). De même Adriana (Classe B) a fait deux rappels de récits, mais celui de l'album *BNPOB* a été perdu par la famille et elle fait partie des élèves dont la famille a opté pour un départ anticipé en congé estival.

été marquée dans la classe B par un mouvement social du personnel municipal affectant l'organisation des parents d'élèves et se traduisant parfois par une présence à l'école moins régulière ou un départ anticipé en congé estival. Ce phénomène de départ anticipé, indépendamment de tout mouvement social, a aussi affecté le nombre de rappels de récits dans la classe A (2 cas : Berthille et Clémentine, comme indiqué dans le Tableau I Annexe I), alors que Guylain n'a pas réalisé le rappel de récit d'ALA car il a été immobilisé 3 semaines en raison d'une fracture à la jambe. Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie présentant la méthodologie, nous regrettons que les parents de Romuald n'aient pas souhaité nous transmettre les rappels de récit de leur enfant, estimant que sa prestation était trop « bébé ».

Les chiffres de ce premier tableau indiquent qu'une grande majorité des élèves a réalisé le rappel de récit de chacun des trois albums. Si le recueil est constitué de 140 rappels de récits⁴⁸⁴ sur les 158 potentiels⁴⁸⁵, c'est en raison de circonstances scolaires ou familiales que nous avons précisées.

Nous proposons maintenant de nous intéresser à la durée de ces 140 rappels de récits.

• la durée des rappels de récit

Les tableaux 2 et 3 indiquent que la durée des rappels de récit se situe entre 1'13'' pour la plus courte (Nicolas, GP, album *BNPOB*, Classe B) et 7'34'' pour la plus longue (Émilie, TPP, album *ALA*, classe B). Cette durée la plus courte est suivie de près par celle du rappel de récit de Léo (GP, classe A, album *BNPOB* : 1'15'') et la plus longue, par celle du rappel de récit d'Opaline (TPP, album *BNPOB* : 7'11, Classe A). Ces premières données indiquent qu'un élève GP peut être l'un des moins prolixes⁴⁸⁶ en situation de rappel de récit dans le contexte familial et qu'une élève de

⁴⁸⁴ $(40 \times 3) + (8 \times 2) + (4 \times 1) = 140$ rappels de récits.

⁴⁸⁵ Classe A : $25 \times 3 = 75$ et Classe B : $(28 \times 3) - 1 = 84 - 1 = 83$; $75 + 83 = 158$. Nous enlevons 1 rappel de récit dans la classe B, car Éléa, arrivée dans la classe en mars, n'a pas réalisé le rappel de récit de l'album *AR*.

⁴⁸⁶ Nous ne disons pas « le moins prolix » car cette indication chiffrée - qu'est la durée - mérite d'être complétée par la proportion d'IL de l'élève par rapport au reste de l'auditoire (parents et éventuels frères et sœurs) et par le nombre de mots de l'élève. Léo ne comptant pas parmi les 6 élèves dont nous étudions en détail les rappels de récit, nous ne pouvons pas ici préciser ces paramètres.

TPP (qui se révèle être l'une de celles qui produit le moins d'IL lors des séances de classe) peut conduire le rappel de récit le plus long du corpus de la présente étude. Elles annoncent d'ailleurs qu'aucune corrélation ne peut être établie entre le *mode de participation à la conversation scolaire lors des lectures d'album* (c'est-à-dire l'appartenance au groupe de TPP, PP, GP ou TGP) et la durée du rappel de récit, comme nous pouvons le constater en parcourant les Tableaux 2 et 3 de l'Annexe XVIII.

La constante que nous pouvons dégager est que pour la majorité des élèves⁴⁸⁷ ayant effectué les trois rappels de récit, la durée a augmenté entre celui de l'album *AR* et celui de l'album *ALA* - ce qui est plutôt attendu, étant donné que le nombre de mots de l'album augmente entre *AR* et *ALA*⁴⁸⁸, qu'on peut supposer une certaine acculturation à la tâche et un développement général des enfants pour lesquels 7 mois de vie à l'école, au domicile et dans les autres environnements qu'ils ont été amenés à explorer, séparent le premier et le troisième rappel de récit. La durée du rappel de récit du deuxième album (*BNPOB*) n'étant pas systématiquement supérieure à celle du premier album (comptant pourtant moins de mots et de pages), il nous semble intéressant d'étudier plus précisément les rapports de durée entre les trois rappels de récits.

• Rapports de durée entre les rappels de récit

Le Tableau 4 renseigne sur la répartition des rapports de durée entre les rappels de récits pour les 40 élèves ayant réalisé les 3 rappels de récit. Il révèle que pour 15 élèves, la durée des rappels de récit s'accorde avec le nombre de pages et de mots de l'album ($ALA > BNPOB > AR$). Mais pour 22 élèves, la durée la plus courte est celle du rappel de récit du deuxième album (pour 17 élèves : $ALA > AR > BNPOB$ et pour 5 élèves : $AR > ALA > BNPOB$). Il semblerait que, comme pour les séances de classe⁴⁸⁹, les enfants ont souvent consacré moins de temps à l'album *BNPOB*. Nous

⁴⁸⁷ Nous relevons 6 exceptions : Classe A, Benjamin (TPP) et Alice (PP) et classe B, Nora (PP), Noha, Clara et Yazid (TGP).

⁴⁸⁸ Comme nous l'avons précisé en méthodologie, nous rappelons que l'album *AR* compte 24 pages et 174 mots, l'album *BNPOB*, 26 pages (dont 8 sous forme de volet-porte) et 184 mots et l'album *ALA*, 32 pages et 244 mots.

⁴⁸⁹ Nous avons établi lors de l'étude de l'hypothèse 1 que la durée de la séance de découverte (S1) de *BNPOB* est inférieure à celle d'*AR* pour deux groupes (TPP et TGP), mais aussi (dans l'étude de

verrons lors de l'analyse qualitative des rappels de récits quels éléments permettent de compléter l'observation de ce phénomène : manipulation des volet-portes, interactions avec l'auditoire, mise en mot des événements de l'histoire...

Le paramètre qu'il nous semble également intéressant d'étudier est la durée moyenne du rappel de récit par groupe et par classe.

• **Durée moyenne des rappels de récit**

Elles sont indiquées dans le Tableau 5 à partir des Tableaux 2 et 3 de l'Annexe XVIII. Il en ressort que pour chacun des trois albums, la durée moyenne du rappel de récit est plus élevée dans la classe A que dans la classe B, cette tendance se décline également dans la majorité des groupes – à l'exception des groupes de GP, où la moyenne des rappels de récits est plus élevée dans la classe B que dans la classe A, pour chacun des albums⁴⁹⁰. Cette donnée générale nous amène à déduire que les élèves de la classe A sont en mesure d'assurer de plus longs rappels de récits que ceux de la classe B mais nous ne pouvons l'interpréter davantage sans que l'on s'intéresse au contenu de ces rappels de récit (proportion d'IL d'élève par rapport aux interventions des membres de la famille présents, nombre de mots de l'élève...). De plus, le Tableau 5 renseignant sur les durées moyennes des rappels de récits d'élèves indique que les durées des rappels de récit des élèves de groupe de GP et TGP ne sont pas systématiquement plus élevées que la durée moyenne de classe ni que celles des rappels de récits des élèves de TPP et PP – comme a pu l'annoncer ci-avant le fait que les durées les plus élevées sont celles des rappels de récit de deux élèves (filles) de TPP et les plus courtes, de deux élèves (garçons) de GP. Ceci confirme l'importance de compléter l'appréciation de cet indicateur de durée par, *a minima*, la proportion effective d'IL de l'élève et le nombre de mots global les constituant.

l'hypothèse 2) que la durée de BNPOB - S2 est inférieure à celle de BNPOB - S1 pour le groupe de TPP et enfin que les durées de BNPOB - S2 et BNPOB - S3 sont sensiblement équivalentes alors que la tendance générale est à l'augmentation entre S1 et S3.

⁴⁹⁰ On relève une autre exception : les moyennes de durée des rappels de récit sont sensiblement équivalentes pour les élèves du groupe de PP dans les deux classes pour l'album BNPOB (Classe A : 2'13'' et Classe B : 2'16'').

Les données quantitatives portant sur l'ensemble des rappels de récits des classes A et B (52 élèves) portent donc sur les trois rappels de récits de 40 élèves. La durée de ces rappels oscille entre 1'13'' et 7'34'' sans que l'on puisse - semble-t-il - établir de corrélation avec *le mode de participation à la conversation scolaire* de l'élève lors des lectures d'albums. La tendance la plus stable que l'on puisse établir est que la durée du rappel de récit du troisième album (*ALA*) est, dans la grande majorité des cas (34 sur 40), supérieure à celle du premier album (*AR*). De plus, bien que le volume et le nombre de pages des trois albums soient croissants ($ALA > BNPOB > AR$), pour 22 élèves (sur 40) la durée du rappel de récit de *BNPOB* est la plus brève. Enfin, lorsqu'on s'intéresse à la durée moyenne des rappels de récit par classe et par groupe, il s'avère que la durée moyenne en classe A est plus élevée qu'en classe B et que cette tendance se vérifie majoritairement à l'échelle des groupes. Mais, comme nous l'avons constaté au niveau individuel, la durée moyenne du rappel de récit d'un groupe n'est pas corrélée au mode de participation à la conversation scolaire du groupe (les moyennes les plus élevées ne sont pas systématiquement celles du groupe de TGP).

Les données qualitatives des rappels de récits de six élèves que nous étudions plus particulièrement devraient permettre de fournir de nouveaux éléments d'interprétation de ces phénomènes quantitatifs relevés. Mais nous proposons d'abord de prolonger l'analyse de données quantitatives générales par celle de données individuelles concernant ces six élèves.

3.2.2. Données individuelles du rappel de récit de six élèves

Elles concernent les six élèves dont nous proposons d'étudier plus spécifiquement l'activité langagière lors du rappel du récit.

Pour ces élèves, nous avons répertorié la proportion d'IL pendant les différents rappels de récit (Annexe XVIII, Tableau 6), le nombre de mots de l'élève composant lesdits rappels de récit (Tableau 7) ainsi que la variation du volume de mots par rapport à la variation du nombre de mots entre les albums (Tableau 8).

• La proportion d'IL de l'élève

Elle renseigne sur la fréquence des interactions avec son auditoire. Nous remarquons que la transcription des rappels de récit (cf. Annexe XVII) nous a amenée à considérer, comme unité de référence, les interventions langagières réalisées sur une double page de l'album. Ainsi, nous considérons qu'une IL de l'élève s'achève lorsqu'un membre de sa famille intervient ou lorsqu'il tourne la page. La valeur de la proportion d'IL de l'élève s'étend de 39% (1^{er} rappel de récit d'Émilie) à 100% (pour les 2^{ème} et 3^{ème} rappels de récit de Mossa), la valeur la plus modeste concerne une élève TPP et la plus élevée, un élève PP, ce qui annonce d'ores et déjà qu'il est impossible de dégager une tendance générale entre *le mode de participation à la conversation scolaire* et la proportion d'IL de l'élève en situation familiale de rappel de récit. Nous remarquons que pour les deux élèves de TGP dont les rappels de récit sont ici étudiés, la proportion d'IL d'élèves présente une certaine stabilité autour de 60% dans le cas de Félix et de 55% dans celui de Maxime ; indiquant une forte interactivité avec les parents (qui sont leurs seuls auditeurs au moment du rappel de récit). Mais, le fait que Maxime a réalisé le rappel de récit de l'album AR à sa mère puis à son père montre que la proportion d'IL d'élève varie en fonction de l'auditeur présent (58% lorsque c'est la mère, 50% lorsque c'est le père). Les interventions parentales sont diverses (relance, question, encouragement, maintien de l'attention), nous en préciserons certains aspects dans la partie qualitative de l'étude de ces rappels de récit.

Dans le cas d'Enzo, Émilie et Sarah, l'auditoire comprend aussi une sœur⁴⁹¹, plus jeune dans le cas d'Enzo et Sarah et plus âgée dans le cas d'Émilie. La proportion d'IL a tendance à diminuer en présence d'une jeune sœur (Enzo passe de 94% à 55% ou 75%, Sarah de 87% à 75%⁴⁹²), en effet, celle-ci a tendance à intervenir sans retenue, induisant de surcroît, pour Enzo, l'intervention du ou des parent.s. Quant à la

⁴⁹¹ Concernant Émilie : pour les 3 rappels de récit, Enzo : pour les rappels de récits des albums POB et ALA et Sarah : pour le rappel de récit de BNPOB.

⁴⁹² La proportion d'IL de Sarah est de 63% pour AR, 75% pour BNPOB et 87% pour ALA. Certes, la proportion d'IL est moins élevée pour AR que pour BNPOB où sa petite sœur était présente, mais le rappel de récit d'AR était filmé en mode *selfie* - ce qui a fréquemment incité la mère à intervenir dans le registre du maintien de l'attention. Il nous semble donc plus justifié de comparer les conditions entre BNPOB et ALA qu'entre BNPOB et AR.

présence de la sœur plus âgée, elle a également eu tendance à influencer la très modeste proportion d'IL d'Emilie (39% pour l'album *AR*), mais cette proportion augmente au fil des albums (67% pour *BNPOB*, 56% pour *ALA*) et nous verrons que même si cette augmentation n'est pas graduelle, la nature des interventions de la grande sœur vis-à-vis d'Emilie indiquent un véritable changement de place discursive vis-à-vis de sa grande sœur, comme nous le verrons infra (3.2.2.1.1).

Les valeurs les plus élevées de ce tableau 6 concernent Mossa⁴⁹³, filmé par sa mère « en silence », mais nous constatons que sa proportion d'IL comporte une part conséquente d'ILP (4 de ses 13 interventions sont strictement paraverbales) pour l'album *AR*, ILP qui diminuent puis disparaissent pour les rappels de récits suivants. Par ailleurs, même si sa mère reste silencieuse, nous verrons dans la partie qualitative, ce que Mossa met en œuvre dans les interactions avec son auditrice.

• Le nombre de mots de l'élève par rappel de récit

Cette donnée (Tableau 7) nous semble indispensable pour compléter l'étude de la fréquence des interactions de l'auteur du rappel de récit avec son auditoire. Ce tableau montre une tendance générale nous permettant d'affirmer que, quelles que soient les conditions d'enregistrement du rappel de récit (nombre, âge et proportion d'intervention des membres de la famille présents), le nombre de mots de l'élève augmente graduellement entre le premier et le troisième rappel de récit – sauf pour Maxime dont le nombre de mots est le plus élevé dans chacune des deux versions du premier rappel de récit (294 avec sa mère et 351 avec son père pour *AR*, puis 268 pour *POB*, enfin 334 pour *ALA*). Ces données semblent indiquer que, pour cette élève, les caractéristiques du rappel de récit d'*AR* sont « l'exception » (ce qui sera confirmé lors de l'étude qualitative par le changement de mode d'intervention des parents entre le premier album et les suivants) et que l'augmentation graduelle, constatée auprès des autres élèves, s'illustre chez Maxime pour les deux derniers albums.

Ce qu'il nous importera d'identifier dans l'étude qualitative de ces rappels de récit, c'est si le volume de mots de l'élève réfère effectivement à l'album ou à l'activité de

⁴⁹³ La proportion d'IL de Mossa est de 99% pour *AR*, 100% pour *BNPOB* et pour *ALA*.

lecteur et en quoi il nous renseigne sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums.

Mais avant cela, pour écarter la possibilité que le nombre de mots de l'élève soit uniquement lié au nombre de mots de l'album, nous proposons d'étudier l'évolution de ces deux variables.

- **Variation du nombre de mots de l'élève par rapport à celle du nombre de mots de l'album**

Nous avons pu établir (Tableau 8) que le volume de mots de l'album *ALA* représentait 142% de celui d'*AR* et l'album *BNPOB*, 109% de l'album *AR*. Mais pour 3 élèves (un de chaque groupe : Émilie, Mossa, Félix), l'augmentation de leur volume de mots est supérieure à 109% entre *AR* et *BNPOB* et pour 5 des 6 élèves⁴⁹⁴, l'augmentation de leur volume de mots est supérieure à 142% entre *AR* et *ALA*. Ce qui atteste que l'augmentation du volume de mots de l'élève lors de son rappel de récit n'est pas uniquement corrélée à l'augmentation du nombre de mots de l'album.

Ces données quantitatives portant sur les rappels de récits de six élèves permettent de mettre en évidence que la valeur de la proportion d'IL de l'élève n'est pas corrélée au niveau de participation à la conversation scolaire lors des lectures d'album. Cette valeur varie plutôt en fonction de l'intervention parentale et des éventuels frères et sœurs présents lors du rappel de récit. Par ailleurs, le nombre de mot par rappel de récit augmente graduellement au fil des albums pour 5 des 6 élèves et la valeur de l'augmentation est, dans la majorité des cas, plus importante que l'augmentation du volume de mots entre les albums. Mais dans ces résultats quantitatifs, rien n'indique que le volume de mots de l'élève réfère au contenu de l'album ni ce que l'élève en dit, c'est pourquoi nous prolongeons cette analyse des rappels de récits par leur étude qualitative, approchant ainsi de l'épilogue du présent projet.

⁴⁹⁴ L'exception étant Maxime, dont le premier rappel de récit ne peut pas constituer « la mesure étalon » : le mode d'intervention de ses parents induit un volume de mots de l'élève plus élevé que pour les deux autres rappels de récits ou le mode d'intervention parental est plus « modéré ».

3.2. Analyse qualitative

L'analyse qualitative s'intéresse aux transcriptions des 18 rappels de récits rassemblés dans l'Annexe XVI. Avant d'entreprendre plus en détail leur étude, il nous semble important de préciser d'une part, qu'il n'y a pas eu, pour un même album, deux rappels de récits identiques parmi les 51 élèves⁴⁹⁵ ayant participé au projet et d'autre part, que tous les rappels de récit réfèrent à l'histoire qui a été lue et discutée en classe⁴⁹⁶.

Nous abordons cette dernière partie d'analyse en rappelant la prudence enseignée par Ducancel et Vérecque (1998 : 53) : la compréhension du texte oralisé est « hors de portée », « ce qui est dit en reprise dessine une « figure de sens » qui dialogue avec le texte d'amont et avec l'anticipation de la compréhension-interprétation que l'auditeur en aura ». Néanmoins, nous cherchons à réunir des éléments renseignant sur l'appropriation de modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums dans les trois domaines qui ont structuré l'analyse des séances de classe - les usages de l'album, la compréhension de l'album et la découverte du fonctionnement de l'écrit en nous intéressant de surcroît aux interactions du jeune lecteur avec son auditoire.

Nous avons dans un premier temps envisagé d'organiser cette partie en présentant l'analyse des rappels de récit de chacun des six enfants, mais ce mode de présentation rendait la lecture fastidieuse (ces analyses restent consultables en Annexe XIX) ; nous allons donc dans un premier temps procéder à la présentation des six élèves, puis établir une synthèse des profils de leur rappels de récit avant, dans un troisième temps, de rendre compte de leur contenu dans les quatre domaines qui nous intéressent : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire, la découverte du fonctionnement de l'écrit et les interactions avec l'auditoire.

3.2.1 Les six élèves dont les rappels de récit sont étudiés

⁴⁹⁵ Nous rappelons que 52 élèves participent aux séances de classe mais qu'une famille (parents de Romuald) n'a pas souhaité nous communiquer les rappels de récit de leur enfant.

⁴⁹⁶ Dans la partie théorique, nous avons vu que Fijalkow (2003 : 10) et Ducancel et Vérecque (1998 : 53) mentionnent des cas où le rappel de récit s'apparente au récit personnel d'une aventure vécue indépendante de l'histoire contenue dans le texte original lu par l'adulte.

La présentation de ces élèves apporte des éléments généraux sur leur profil d'élève et précise les premières caractéristiques de leurs rappels de récit.

3.2.1.1 Deux élèves du groupe de TPP : Émilie et Enzo

Émilie et Enzo sont deux élèves du groupe de TPP de la classe B. Au sein de ce groupe, Émilie est une de celle qui intervient le plus modérément⁴⁹⁷ lors des séances de classe et Enzo, celui qui intervient le plus amplement.

• Émilie

Émilie est une enfant jeune (née en décembre), n'ayant pas connu de collectivité avant l'école, son adaptation fut marquée par une participation aux activités scolaires et une socialisation très progressives. Lors des premières semaines d'école, le regret du quotidien à la maison avec sa mère semblait dépasser son intérêt pour ce nouvel environnement. Émilie a une grande sœur, elles vivent avec leur mère⁴⁹⁸, qui est, suite à un congé parental, à l'époque du recueil de données, en recherche d'un emploi dans le domaine de la relation clientèle. Sa grande sœur est scolarisée en grande section dans la même école, elle interpelle tous les adultes avec aisance, faisant fréquemment connaître son avis – personne ne peut éviter de remarquer le contraste avec sa jeune sœur. L'expression orale d'Émilie est caractérisée par l'utilisation d'énoncés simples et complexes, peu d'intonations, de mimiques faciales et de gestes et une prononciation correcte.

Les trois rappels de récit d'Émilie ont fait l'objet d'enregistrements audios réalisés par la mère, en présence de la grande sœur. La dimension paraverbale de l'activité langagière sera donc peu accessible hormis quelques intonations et sourires perceptibles, mais le corpus verbal nous amène à saisir de nombreuses caractéristiques de son activité de lectrice. Comme nous l'avons déjà évoqué, Émilie est celle qui réalise le plus long rappel de récit du corpus (ALA), la durée de son

⁴⁹⁷ À peu près à la même hauteur que Thibault.

⁴⁹⁸ Leurs parents étant séparés, elles passent certains week-ends chez leur père.

premier rappel de récit (AR) est supérieure à la moyenne de la classe⁴⁹⁹ alors que la durée du deuxième est inférieure à cette moyenne⁵⁰⁰. Nous verrons ci-après quels éléments peuvent expliquer ces variations.

• Enzo

Enzo est également un enfant jeune (novembre), il vit avec ses parents et sa petite sœur, son père est boucher et sa mère secrétaire. Il était en crèche avant d'être scolarisé, retrouvant certains de ses camarades de crèche dans sa classe de petite section, il se montre sociable et tonique. Sa participation est plutôt modeste lors de rassemblements en groupe classe, mais il intervient abondamment lors des séances de travail en atelier. Son expression orale est caractérisée par l'utilisation d'énoncés simples (juxtaposés ou coordonnés), un recours remarquable au paraverbal (intonations, mimiques faciales, gestes) et une prononciation « en cours d'acquisition ».

Les trois rappels de récit d'Enzo sont des enregistrements vidéo réalisés par sa mère (dans les cas d'AR et ALA), par ses parents (dans le cas de BNPOB) et en présence de sa petite sœur pour BNPOB et ALA. Lorsque la petite sœur est présente, les sources de distraction sont nombreuses et une autre s'ajoute lors du dernier rappel de récit : la sonnerie du téléphone de la mère qui est en train de l'utiliser pour filmer... Les analyses quantitatives supra (cf. 3.2.2) indique que les rappels de récits d'Enzo, dont nous rappelons qu'il est probablement le plus prolixe du groupe de TPP⁵⁰¹, sont plutôt courts, systématiquement inférieurs à la moyenne des durées des rappels de récit des élèves de son groupe et de sa classe⁵⁰². De plus la proportion de sa participation⁵⁰³ indique une faible interaction avec l'auditoire pour AR (Enzo

⁴⁹⁹ Cf. Tableau 5, Annexe XVIII, pour AR: Émilie (2'59) et Moyenne Classe (2'45), mais elle intervient à hauteur de 39% (Tableau 6).

⁵⁰⁰ Cf. Tableau 5, Annexe XVIII, pour BNPOB: Émilie (1'42) et Moyenne Classe (2'21), mais elle intervient à hauteur de 67 % (Tableau 6).

⁵⁰¹ Nous n'avons pas établi ce fait quantitativement, en rapportant le nombre de ses IL à celui du nombre d'IL d'élèves de la séance, mais à la lecture des transcriptions, il semble qu'aucun élève de ce groupe n'intervienne autant que lui.

⁵⁰² À l'exception d'ALA où la durée de son rappel de récit (3'58'') est légèrement supérieure à la moyenne de la classe (3'50'') comme l'indique la comparaison de données des Tableaux 1 et 5 de l'Annexe XVIII.

⁵⁰³ Cf. Tableau 6 Annexe XVIII.

intervient à 94%), s'élevant en présence de sa sœur (il intervient alors à 75%) ou de sa sœur et de son père (il intervient encore moins, à hauteur de 55%). Les éléments étudiés ci-après peuvent contribuer à continuer à caractériser ces premiers éléments.

3.2.1.2 Deux élèves du groupe de PP : Mossa et Sarah

Mossa et Sarah sont deux élèves du groupe de PP de la classe B. Au sein de ce groupe, Sarah est l'une des élèves intervenant le plus, et Mossa, celui qui avait une intense activité paraverbale en début d'année (comme nous l'avons déjà souligné dans l'Hypothèse 1) signalant les interrogations que semblaient susciter la situation scolaire de lecture d'album. Il a peu à peu pris la parole et sa participation s'est amplement diversifiée.

• Mossa

Mossa est l'aîné d'un jeune couple ayant deux enfants, né au mois de septembre. Son père travaille, il est chauffeur livreur, sa mère s'est occupée de son fils à plein temps avant son entrée à l'école maternelle, une petite sœur est née lorsqu'il avait deux ans. Il découvre la collectivité en entrant à l'école ainsi que les outils de tracé (feutres, crayons, pinceaux), les activités de motricité fine (pâte à modeler, ciseaux) ou d'observation (puzzles), les jeux de construction, les manipulations de véhicules et la motricité sont les activités auxquelles il participe d'emblée volontiers. La participation à toutes les autres procèdera d'une lente acculturation. En effet, les caractéristiques du rythme collectif d'une classe, du découpage du temps en moments d'activités déterminées, ajoutées au manque de disponibilité des deux adultes de la classe lui conviennent peu, il manifeste souvent son mécontentement, retardant sa participation de quelques minutes à quelques jours... L'expression orale de Mossa est caractérisée par l'utilisation d'énoncés simples et complexes et une prononciation plutôt correcte.

Les trois rappels de récit de Mossa ont fait l'objet d'enregistrements vidéo réalisés par sa mère, placée face à lui. Les durées de ses rappels de récits sont relativement courtes (toujours inférieures aux moyennes de ceux des élèves de son groupe et de la

classe⁵⁰⁴) mais il est, parmi les 6 élèves retenus, celui dont la proportion d'IL (par rapport à celle de son auditoire) est la plus élevée (cf. Tableau 6, Annexe XVIII : 99 ou 100%). Nous allons en préciser peu à peu le contenu.

- **Sarah**

Sarah vit avec ses parents et ses deux sœurs (une plus âgée, une plus jeune), son père est agent immobilier et sa mère, membre de l'équipe de direction d'une crèche. Impatiente d'entrer à l'école, alors qu'elle a 3 ans depuis seulement deux mois, elle se montre d'emblée très sociable, s'engageant volontiers dans la participation à l'ensemble des activités proposées. Son expression orale se caractérise par l'utilisation d'énoncés simples et complexes et une prononciation tout à fait correcte. Comme Enzo, sa participation est plutôt modeste lors de rassemblements en groupe classe, mais elle intervient abondamment lors des séances de travail en atelier.

Les trois rappels de récit de Sarah ont fait l'objet d'enregistrements vidéo réalisés, par son père, dans le premier cas, alors qu'elle est assise à côté de sa mère, puis par sa mère placée face à elle pour les deux autres albums. Comme dans le cas de Mossa, les durées de ses rappels de récits sont relativement courtes (toujours inférieures aux moyennes de ceux des élèves de son groupe et de la classe⁵⁰⁵) mais la proportion de ses IL n'est pas très élevée bien qu'elle croisse au fil des rappels de récit (cf. Tableau 6, Annexe XVIII : 63%, 75%, 87%). Les analyses qui suivent nous permettront de caractériser plus précisément ses rappels de récits.

3.2.1.3 Deux élèves du groupe de TGP : Félix et Maxime

Félix et Maxime sont deux élèves du groupe de TGP de la classe A, ce sont les élèves qui interviennent le plus lors des lectures en atelier⁵⁰⁶ : les interventions de Maxime sont dans l'ensemble relativement scolaires - tant dans la forme (elle lève le doigt,

⁵⁰⁴ Les Tableaux 3 et 5 de l'Annexe XVIII indiquent que les valeurs des durées de ses rappels de récits sont entre 41'' et 1'30 plus courts que les moyennes de groupe ou de classe.

⁵⁰⁵ Les Tableaux 3 et 5 de l'Annexe XVIII indiquent que les valeurs des durées de ses rappels de récits sont entre 23'' et 54'' plus courts que les moyennes de groupe ou de classe.

⁵⁰⁶ À peu près à la même hauteur que Gontran.

« est-ce que je peux demander qqch ? ») que dans le contenu (rappel des règles, apport de réponse conforme, formulation de jugement moral sur l'action d'autrui – personnage ou pair). L'éventail des interventions de Félix est large (jeux de mots, jeu symbolique, mise en avant de l'expérience personnelle) mais il affirme, à plusieurs occasions, son indépendance, remettant en question un consensus établi au sein du groupe de pairs et du groupe classe, et jouant avec les « limites » de l'album.

• Félix

Né en juillet, il est le second garçon d'une famille dont la mère est orthoptiste et le père, responsable de la sécurité incendie à l'hôpital. Son grand frère a trois ans de plus que lui. Son expression orale se caractérise par des énoncés simples et complexes, par l'utilisation de nombreux connecteurs et de modes de conjugaisons peu courants (conditionnel, subjonctif). Les quelques difficultés de prononciation repérables sont vraisemblablement dues à la perte précoce de deux incisives.

Les trois rappels de récit de Félix ont fait l'objet d'enregistrements vidéo réalisés par sa mère pour le premier album, et pour les deux autres, par son père, sa mère étant assise à côté de lui⁵⁰⁷. Les durées de ses rappels de récits se situent diversement par rapport aux moyennes de celles des élèves de son groupe et de la classe. En effet, la durée de son premier rappel de récit est légèrement inférieure à ces moyennes alors qu'elle leur est supérieure pour les deux autres albums⁵⁰⁸. La proportion d'IL (par rapport à celle de son auditoire) se situe entre 55 et 67%⁵⁰⁹, ce qui indique une modalité d'interaction avec le parent relativement forte.

⁵⁰⁷ Lorsque sa mère nous a remis l'enregistrement du premier rappel de récit, elle a précisé que Félix semblait désorienté de « lire » seul face à elle qui tenait le téléphone pour filmer. Elle demanda si elle pouvait désormais se mettre à ses côtés, dans une situation s'apparentant davantage à une forme de lecture partagée. Ce qu'elle fit pour les rappels de récit suivants, cette situation plus familière a pu contribuer – en plus de la variation de longueur de l'album et de l'avancement en âge de Félix, à l'allongement de la durée du temps de rappel de récit.

⁵⁰⁸ Les Tableaux 2 et 5 de l'Annexe XVIII indiquent que les valeurs des durées de ses rappels de récits sont entre 18'' plus courte (AR) et 2'08'' plus longue (ALA) que les moyennes de groupe ou de classe.

⁵⁰⁹ Cf Tableau 6, Annexe XVIII.

- Maxime

Maxime est une enfant de début d'année (février), elle vit avec ses parents et une semaine sur deux, avec sa sœur adolescente. Son père est ingénieur et sa mère, professeur des écoles en attente d'une affectation depuis son arrivée dans l'Académie - quelques semaines avant l'entrée en maternelle de sa fille. Son expression orale se caractérise également par l'utilisation d'énoncés simples et complexes, l'utilisation de nombreux connecteurs et une prononciation tout à fait correcte.

Le premier rappel de récit de Maxime est un enregistrement audio réalisé deux fois (une fois avec sa mère, une fois avec son père), les deux suivants sont des enregistrements vidéo, où Maxime est filmée par son père, alors que sa mère est à ses côtés pour l'album *BNPOB* et ses deux parents filment face à elle pour *ALA*. Les durées de ses rappels de récits sont toutes supérieures aux moyennes de durée de ceux de son groupe ou de sa classe⁵¹⁰ mais la proportion de ses IL est relativement peu élevée par rapport à celles de Mossa, d'Enzo, d'Émilie ou de Sarah lorsqu'ils sont en relation duelle⁵¹¹ avec l'un de leur parent : elle oscille entre 50% et 58% (cf. Tableau 6, Annexe XVIII). Nous notons d'ailleurs que la proportion la moins élevée est celle du premier rappel de récit réalisé avec son père, où ils interviennent à part égale.

Après avoir précisé les caractéristiques générales de ces élèves, nous nous intéressons maintenant plus précisément aux caractéristiques générales de leur activité langagière lors des rappels de récit.

⁵¹⁰ Les Tableaux 3 et 5 de l'Annexe XVIII indiquent que les valeurs des durées de ses rappels de récits sont entre 1'10'' (*BNPOB*) et 2'08'' (*ALA*) plus élevées que les moyennes de groupe ou de classe.

⁵¹¹ En effet, le Tableau 6 de l'Annexe XVIII indique que la proportion d'IL d'élève pendant le rappel de récit est souvent supérieure pour les élèves de TPP et PP à celle des élèves de TGP. Les fois où la proportion d'IL est plus modeste chez les élèves de TPP et PP, c'est parce qu'il y a une circonstance particulière : interventions de la grande sœur d'Émilie (donc proportion d'IL d'Émilie à 39% pour *AR* et 56% pour *ALA*), la présence de la petite sœur d'Enzo (donc proportion d'IL d'Enzo à 55% pour *BNPOB*), enregistrement en mode selfie pour Sarah (donc proportion d'IL de Sarah à 63% pour *AR*). Pour les rappels de récit des deux élèves de TGP étudiés dans cette thèse, chacun d'eux est seul avec un ou deux parent et la proportion d'IL d'élève est relativement modeste, ce qui indique que la modalité d'interaction avec l'adulte est forte.

3.2.2. « Spectre » de l'activité langagière lors des rappels de récits

Une première approche qualitative de ces rappels de récit nous incite à déterminer des phénomènes généraux repérables permettant de caractériser ce dont rend compte l'activité langagière de l'élève. Il nous semble intéressant d'observer, dans la proportion d'énoncés mis en œuvre pour raconter l'histoire la proportion d'énoncés étant une reprise à l'identique de formules du texte de l'album (vert) et de reformulations de ce texte (violet), ainsi que les interventions adressées à l'auditoire (orange) et les interventions verbales ou paraverbales référant à l'activité de lecteur (bleu). Chacune de ces couleurs renvoyant à une modalité d'activité langagière différente : redire, reformuler, adresser un commentaire, contrôler son activité de lecteur... Nous avons donc procédé (dans le document de travail de l'Annexe XVII) à un découpage en couleurs de chacun des rappels de récit donnant à voir une forme de « spectre » de l'activité langagière.

Une appréciation visuelle du document de travail (confirmée par un rapide comptage du nombre de mots de chaque catégorie) nous permet de reporter dans le tableau suivant une synthèse des informations apportées par le découpage en couleurs:

	Élève	Proportion de reprises de formules du texte > Proportion de reformulations du texte			Intervention verbale ou gestuelle avec l'auditoire ⁵¹²			Intervention verbale ou gestuelle référant à l'activité de lecture		
		AR	POB	ALA	AR	POB	ALA	AR	POB	ALA
TPP	Émilie	✓	✓	✓	✓	non	✓	non	non	✓
	Enzo	✓	non	✓	(ILP)	(ILP)	✓	(ILP)	(ILP)	✓
PP	Mossa	✓	✓	✓	non	(ILP)	✓	(ILP)	(ILP)	✓
	Sarah	✓	✓	✓	✓	(ILP)	✓	✓	(ILP)	✓
TGP	Félix	Non	non	non	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Maxime	^(P) non	équi- valence	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	^(M) non	✓			✓					

Tableau 23 : Synthèse du spectre de l'activité langagière lors des rappels de récit.

3.2.2.1 « Spectre » de l'activité langagière de chaque élève

• Émilie

Pour cette élève, la proportion de reprises à l'identique de formules du texte de l'album est, dans les trois rappels de récit, supérieure à celle des reformulations (ayant d'ailleurs tendance à croître entre AR et ALA mais $POB < AR$). Il n'y a aucun commentaire sur son activité de lectrice avant le troisième rappel de récit, 4 interventions adressées à sa mère lors du premier rappel de récit et 8 adressées à sa sœur et sa mère lors du 3^{ème} rappel de récit. Ces appréciations générales, basées sur ce qui est repérable dans les enregistrements audios, indiquent une appropriation croissante du contenu linguistique de l'album, une capacité croissante à interagir avec son auditoire et l'apparition en fin d'année scolaire de la capacité à commenter des aspects de son activité de lectrice. Le rappel de récit de BNPOB est le plus court il présente la proportion la plus modeste (légèrement inférieure à celle d'AR) de reprises à l'identique de formules du texte de l'album et qu'il n'y a aucune

⁵¹² ✓ nombre d'interventions < 3.

interaction repérable avec son auditoire ni de commentaire sur son activité de lectrice. Nous rappelons que cette élève était absente lors de *BNPOB-S2*, ce qui la prive d'une occasion d'entendre le texte oralisé et pourrait expliquer la légère diminution du nombre de reprises de formules du texte de l'album. Nous pouvons également nous demander, avec prudence, si la participation à cette séance du « personnel » pourrait contribuer à endosser la place discursive de lecteur puisque, n'ayant pas assisté à cette séance, elle n'a ensuite pas interagi avec son auditoire lors de la réalisation du rappel de récit (alors que ce fut le cas pour le précédent) et n'a pas non plus engagé de commentaire sur son activité de lectrice. Ce n'était pas le cas pour le rappel de récit précédent non plus, on ne peut donc pas déterminer si c'est pour des raisons développementales, ou en en raison de son absence en S2.

• Enzo

D'après ce qui est repérable dans les transcriptions de vidéos des rappels de récit de cet élève, la proportion de reprises à l'identique de formules du texte de l'album est supérieure à celle des reformulations, pour deux rappels de récit (*AR* et *ALA*), (ayant d'ailleurs tendance à décroître entre *AR* et *ALA* et *POB* < *ALA*). Cette diminution de la reprise à l'identique du contenu linguistique de l'album peut s'expliquer par son ample participation lors des séances en atelier pouvant se faire au détriment d'une mise en mémoire du texte oralisé, nous verrons si les reformulations qu'il propose rendent compte des actions, états émotionnels et relations entre les personnages. Pour chacun des rappels de récit (cf. Tableau 23), Enzo s'adresse à son auditoire, mais plus massivement en *ALA* que pour les deux autres albums. De plus, il montre une aptitude à commenter ou réguler gestuellement des aspects de son activité de lecteur : il intervient verbalement (« je me souviens plus trop » en *ALA* ou lorsqu'il s'est trompé en *AR* « non ! ») mais aussi gestuellement par des mouvements de va et vient entre les pages jusqu'à atteindre la page N+1 en *ALA*. Il n'y a en revanche aucun commentaire sur son activité de lecteur lors du deuxième rappel de récit où – nous le verrons plus loin, il est le moins à l'aise.

• Mossa

Une appréciation visuelle du document de travail indique que pour Mossa, la proportion de reprises à l'identique de formules du texte de l'album est, dans les trois rappels de récit, supérieure à celle des reformulations - cette proportion de reprises à l'identique a d'ailleurs tendance à croître graduellement. On relève deux brèves IL adressées à son auditrice (en fermant l'album *BNPOB*, il annonce « fini ! » et lorsqu'il a du mal à manier les grandes pages de l'album *ALA* « attends !). Il est difficile de savoir s'il y a si peu d'interaction parce que Mossa et sa mère n'ont pas l'expérience de lectures partagées ou si c'est parce que Mossa veut réaliser cette tâche seul. Il manifeste des gestes de contrôle de son activité de lecteur à l'occasion du rappel de récit de *BNPOB* (en soulevant à deux reprises un volet- porte pour vérifier ce que le parent apporte), et l'étend à des interventions verbales pour celui d'*ALA*. Ces appréciations générales indiquent une appropriation croissante du contenu linguistique de l'album, une interaction verbale avec son auditrice quasi inexistante mais dont la modalité paraverbale se développe au fil des albums ; et l'apparition, à partir de *BNPOB*, de la capacité à produire des gestes de contrôle de son activité de lecteur, puis des énoncés y référant (*ALA*).

- **Sarah**

Pour cette élève, la proportion de reprises à l'identique d'éléments du texte de l'album est, dans les trois rappels de récit, supérieure à celle des reformulations - cette proportion de reprises à l'identique a d'ailleurs tendance à décroître graduellement au fil des albums, au profit de reformulations inédites. On relève 6 ILV adressées à son auditoire lors du premier rappel de récit - essentiellement en lien, nous le verrons, avec les modalités d'enregistrement en selfie mais aussi avec son activité de lectrice - elle complète un énoncé de sa mère qui amorce et suspend une reprise du texte oralisé (en 29). En revanche, une seule ILV est adressée à son auditoire dans chacun des enregistrements suivants : en fermant l'album *BNPOB*, elle annonce « voilà:: ! » et pour l'album *ALA*, après une interruption de la vidéo due à un problème technique, elle s'assure qu'elle peut reprendre son rappel de récit (« j'peux faire ? »). En plus de ces ILV, elle adresse des regards (interrogateurs, amusés ou s'assurant du contact visuel avec la destinataire d'un énoncé « nodal ») à son

auditrice et manifeste des gestes de contrôle de son activité de lectrice à l'occasion du rappel de récit de *BNPOB* (en soulevant un volet- porte pour vérifier ce que le parent apporte) et pour *ALA* en réajustant un incident d'enchaînement des pages (17.18).

Ces appréciations générales indiquent, au fil des albums, une diminution de la reprise d'éléments du texte à l'identique au profit de reformulations, une interaction avec son auditoire tendant à se gestualiser – interférant ainsi de moins en moins avec les énoncés référant à l'histoire - et la capacité de parler de son activité de lectrice et de la réguler gestuellement.

• Félix

Pour Félix, la proportion d'énoncés reformulés est toujours supérieure à celle d'énoncés identiques au texte original – même si cette dernière augmente au fil des trois albums. Le nombre d'interventions verbales avec son auditoire croît d'un rappel de récit à l'autre, corrélativement à l'évolution du nombre d'interventions relatives à l'activité de lecteur.

Ces appréciations générales indiquent une tendance à la reformulation du texte par rapport à des reprises à l'identique du contenu linguistique de l'album, une interaction verbale de plus en plus soutenue avec son auditoire, et une part croissante de l'activité langagière verbale consacrée à du discours sur l'activité de lecteur.

• Maxime

Pour Maxime, la proportion de reprises à l'identique de formules du texte de l'album évolue au fil des rappels de récit dans le sens de l'augmentation. En effet, si cette proportion est inférieure à celle des reformulations en *AR*, elles sont équivalentes pour *BNPOB* et elle devient nettement supérieure à celle des reformulations pour *ALA*, en même temps que le nombre d'énoncés adressé à l'auditoire est de plus en plus modeste – ce qui peut signaler que les sollicitations de l'auditoire invitent à la reformulation mais aussi que Maxime réduit les domaines d'ILV lors du rappel de récit. En effet, lors du premier rappel de récit, elle signale des liens avec son expérience personnelle familiale, mais aussi scolaire, elle fait référence à son activité

de lectrice, au matériau écrit, en plus de rappeler ce dont il est question dans l'histoire. Il semble que pour les deuxième et troisième rappels de récits, elle produise davantage d'ILP, communiquant avec son auditoire à partir de gestuelle et de manipulation du support⁵¹³. Comme nous l'avons indiqué (Tableau 23), certains aspects de son activité de lectrice sont mis en mots dès le premier rappel de récit et cette caractéristique se confirme pour les albums suivants.

Ces appréciations générales indiquent, au fil des albums, une augmentation de la reprise d'éléments du texte à l'identique, une part d'interaction paraverbale avec son auditoire tendant à s'amplifier et la capacité de parler de son activité de lectrice dès le premier rappel de récit.

Nous proposons maintenant une synthèse permettant d'établir ce que ces éléments apportent sur les caractéristiques et l'évolution de l'activité de lecteur.

3.2.2.2 Synthèse

- La proportion de reformulations du texte par rapport aux reprises d'éléments identiques

Les reformulations d'éléments du texte indiquent une réappropriation de la mise en mot de l'événement de l'histoire, renseignant sur la compréhension qu'en a le jeune lecteur ; la reprise à l'identique de formules du texte de l'album indique une mise en mémoire de formes linguistiques⁵¹⁴. On remarque que pour Maxime et Félix (TGP), la proportion de reformulation est la plus élevée, pour les trois albums dans le cas de Félix et pour les deux rappels de récit du premier album, dans le cas de Maxime, cette proportion ayant ensuite tendance à diminuer pour chacun de ces rappels, au point de devenir inférieure à celle des reprises à l'identique pour Maxime (en ALA). Nous verrons, lors de l'analyse plus précise du contenu des rappels de récit, si les

⁵¹³ Il pourrait sembler peu pertinent de comparer la part d'ILV entre un premier rappel de récit audio et deux autres en vidéo, mais les ILV de ses parents renseignent sur ce qu'elle fait avec l'album et à aucun moment dans le rappel de récit d'AR un parent ne lui demande de ne pas risquer d'abîmer l'album, de ne pas se cacher derrière l'album, etc. alors que c'est le cas pour les deux autres. Nous relevons une seule intervention paternelle relative à la manipulation de l'album pour AR : (14. « j'vois pas les images /là »).

⁵¹⁴ Rey Gomilla et Romain (2013) parlent de « gabarits syntaxico-sémantiques ».

reprises à l'identique du texte sont assorties d'intonations et d'éléments paraverbaux donnant des indices sur la compréhension qu'en a l'élève. Pour Émilie, Enzo, Sarah et Mossa la proportion de reformulations est inférieure à celle des reprises du texte à l'identique pour les 3 albums, sauf pour Enzo où la tendance est inversée pour *BNPOB*. Mais au-delà de ce point commun à ces quatre élèves (PP ou TPP), nous distinguons un accroissement de la proportion de reformulations au fil des albums pour Émilie, Sarah et Enzo (entre *AR* et *ALA*) alors que c'est la proportion de reprises du texte à l'identique qui augmente pour Mossa. Par ailleurs, nous précisons d'ores et déjà que la majorité de reformulations dans le rappel de récit d'Enzo de *BNPOB* signale davantage de la confusion que de la compréhension. Les analyses portant sur ce petit nombre d'élèves indiquent que les rappels de récit des PP et TPP ont tendance à évoluer vers davantage de reformulation (sauf pour Mossa dont nous étudierons donc particulièrement l'activité paraverbale accompagnant les reprises à l'identique du texte) alors que la tendance est inversée pour les TGP – qui gardent néanmoins une proportion dominante ou élevée de reformulations.

- Les interventions adressées à l'auditoire : comme l'indique le Tableau 23, pour les deux premiers albums, ces interventions sont inexistantes ou peu nombreuses pour trois des quatre élèves TPP ou PP (Enzo, Émilie et Mossa) et se manifestent sous forme gestuelle. Si Sarah (PP) semble, dès le début d'année, plus en interaction avec son auditoire, c'est pour des raisons « hors lecture » dans le cas du premier rappel de récit (liées au mode d'enregistrement en *selfie*, nous constatons en effet dans l'Annexe XVII que les énoncés adressés à son auditoire réfèrent à son T-Shirt – qu'elle voit à l'écran – ou à la vidéo de son rappel de récit ...). En revanche, pour le deuxième album, les interactions adressées à son auditoire ont une forme que l'on retrouve chez les autres petits parleurs dont nous avons des enregistrements vidéo (regards et sourires). Pour le troisième album et pour chacun de ces quatre petits parleurs, les interventions adressées à l'auditoire se verbalisent (même si c'est modestement chez Mossa), témoignant de l'évolution de leur place discursive dans cette activité de rappel de récit, comme nous le verrons plus en détail dans la partie suivante. Du côté des TGP, leurs rappels de récit ont dès le début d'année été

ponctués d'interventions verbales adressées à l'auditoire, ce qui témoigne d'une familiarité avec la situation de lecture partagée ou confirme une aisance dans les échanges langagiers verbaux. Nous remarquons que le nombre d'ILV adressé à son auditoire croît pour Félix et décroît (au profit d'ILP) pour Maxime qui semble mettre en œuvre, à partir du deuxième album, comme nous le verrons dans les analyses qui suivent une manière plus théâtralisée de raconter les histoires.

- Les interventions référant à l'activité de lecteur·rice d'album

Lorsqu'elles ont repérables chez les élèves de PP ou TPP, elles sont strictement paraverbales lors des deux premiers albums (à l'exception du premier rappel de récit de Sarah dont nous avons déjà signalé le caractère particulier, la seule intervention verbale relative à son activité de lectrice signale ce qu'elle réalise lorsqu'elle ne parvient pas à verbaliser ce qui est mis en scène sur la dp de l'album – en 5., « j'arrive pas (...) je tourne les pages »). Ces interventions – qui s'inscrivent déjà dans un contrôle de l'activité de lecteur- concernent essentiellement le maniement des volet- porte (*BNPOB*) pour vérifier ce qu'apporte le personnage du parent, ou des maniements de pages en vue de vérifier qu'aucune n'a été oubliée. Mais pour l'album *ALA*, comme l'indique le Tableau 23, ces quatre élèves présentent un profil général semblable à celui qu'ont les deux élèves de TGP depuis le début de l'année scolaire dans leur capacité à intervenir (verbalement et gestuellement) à propos de leur activité de lecteur. En effet, comme nous permettra de le voir plus en détail la partie suivante précisant les contenus des rappels de récits, ces élèves produisent des commentaires sur leurs préférences, expriment des liens avec leur expérience personnelle, réfèrent au matériau écrit ou manifestent ce qu'ils ne savent pas.

3.2.3 Analyse de l'activité langagière des élèves lors des rappels de récit

Les caractéristiques générales de l'activité langagière des élèves ayant été précisées, nous nous intéressons maintenant plus précisément au contenu de leurs trois rappels de récit en signalant ce qui renseigne sur leur activité de lecteur en nous appuyant

conjointement sur les Annexes XVII (transcription des rappels de récit) et XIX (analyse individuelle de chacun d'eux). Nous organisons cette analyse en la déclinant dans chacun des quatre domaines qui concernent les modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels : les usages de l'album, la compréhension de l'histoire, la découverte du fonctionnement de l'écrit et les interactions avec l'auditoire.

3.2.3.1. Les usages de l'album

• Le maniement en autonomie

Ces six élèves manipulent seuls les pages de l'album en commençant par le début et terminant par la fin (à l'exception de Sarah à l'occasion du premier rappel de récit⁵¹⁵ et compte-tenu des données audios dont nous disposons pour Émilie⁵¹⁶).

Lors des deux premiers rappels de récit, Mossa a passé une dp s'en sembler s'en rendre compte (AR, dp5 et BNPOB, dp2).

Si un élève prend deux pages en même temps, il ou elle réajuste de lui ou d'elle-même. C'est le cas de Mossa (ALA. 11. oh non / c'est pas ça ! (*il retourne en arrière*), d'Enzo (ALA. 24. attaque !/ ah non ! (*il revient en arrière et trouve la dp10*)) et de Sarah (ALA. 17. Sufi ! / dit Zélie (*elle tourne la page et atteint la dp12, se rendant compte qu'elle a sauté une double-page, elle revient en arrière et reprend*)).

• Le titre

Cinq de ces six élèves disent le titre de l'album avec sa reprise en dpT⁵¹⁷ lors du troisième rappel de récit, Maxime le dit pour chacun des trois albums. Nous n'avons pas de donnée sur ce sujet pour Mossa car l'enregistrement commence à la dp1 pour

⁵¹⁵ L'enregistrement en mode *selfie* du premier rappel de récit confirme qu'il est préférable de limiter l'éventail des sources de signes pour que l'activité de l'enfant puisse se consacrer à cet objet inanimé qu'est le livre - à fortiori lorsque l'une des sources de signes est un écran donnant à voir sa propre image, animée... En effet, non seulement sa mère prend en charge le passage d'une page à la suivante parce que Sarah n'en a pas l'initiative (sauf en 5. où, face à la difficulté de rappeler ce qu'il se passe sur la dp3, elle décide de passer à la page suivante).

⁵¹⁶ La modalité audio de l'enregistrement ne permet pas de savoir si Émilie tourne seule les pages de l'album, mais un événement du troisième rappel de récit invite à le déduire puisque sa mère intervient (13.MAM :-- non / t'as pas raconté ici !), comme si Émilie s'apprêtait à passer à la dp3 sans avoir raconté la dp2. Il semble donc que ce soit elle qui tourne les pages en autonomie, au moins pour le troisième album, et on peut constater qu'à l'exception du manquement signalé par sa mère.

⁵¹⁷ À l'exception d'Émilie qui n'énonce pas cette reprise en dpT.

AR (comme pour Sarah, d'ailleurs), à la dp2 pour ALA et à la dpT pour BNPOB ou l'on entend ce qui peut s'apparenter à la fin du titre : 1. « ...brun (*pointant l'illustration*) ». Précédemment, les élèves avaient omis le titre (ÉMI pour AR) ou s'étaient essayé à le dire : 2. ÉMI :-- (*elle rit*) Petit Ou= ; 2. ENZO :-- (*en chuchotant*) au re'oir Papa » ; 7. FÉL :-- « la prochaine fois / c'est toi / qui viendrais chez moi ! (*suivant du doigt les caractères écrits*) » ; 4. ENZO :-- Petit Ou't / i' DORT ! (*en souriant et regardant ses parents*) » ; 4. FÉL :-- POB va au lit). On remarque que pour Félix (TGP), cette aptitude semble avoir nécessité un apprentissage puisque pour les deux premiers albums, il formule ce qui s'apparente à la première phrase du livre tout en manifestant une certaine expertise puisqu'il suit du doigt les caractères écrits.

• Un énoncé par dp

Lors du premier rappel de récit, Mossa a consacré quelques secondes à une dp sans produire d'énoncé (AR, dp3). Concernant Enzo, lors du rappel de récit de BNPOB, l'action du personnage n'est pas facilement verbalisable (14. « des bisous / des bisous / qui 'a apporter ? » et 18. « et ap= / des câlins / des câlins / qui 'a apporter ? »), mais l'information qu'apporte l'illustration à la dp suivante permet de saisir ce qui était demandé à la page précédente. Or, lorsqu'il atteint la page suivante et qu'il découvre que le personnage de parent apporte, dans un cas, un livre et dans l'autre, un verre d'eau, Enzo ne réajuste pas la demande « erronée » qu'il a formulée pour la page précédente. En dehors de ces « incidents » survenus à l'occasion du rappel de récit du premier ou deuxième album, chacun de ces six élèves propose un énoncé par dp, chaque énoncé référant à l'image ou l'illustration.

3.2.3.2 La compréhension de l'histoire

• Le réseau des personnages

Ce qui renseigne sur l'appréhension du réseau des personnages est leur désignation et les indices de permanence et de liens entre eux.

Les personnages sont souvent désignés comme dans leur version originale (« Zélie », « POB », « Le Grand Méchant Loup », « Mamie », « Bon-Papa »), ou avec des synonymes ou des pronoms pertinents ; ainsi, Émilie rebaptise-t-elle Lou « mon

chouchou » (lorsque sa mère s'adresse à lui) ou « le petit garçon », Enzo désigne POB par le terme de « Petit Ours » - fils de Papa Ours et de Maman Ours. Pour l'album *AR*, il recourt souvent aux pronoms « i' » et « è » - celui-ci semblant correspondre à la contraction de « et il ». Les reformulations proposées par les élèves de TPP et de PP peuvent aussi contenir des adjectifs possessifs qui renseignent sur leur perception du réseau des personnages, ainsi dans *BNPOB*, Émilie parle-t-elle de « son père », Mossa, de « sa papa et sa maman » ou de « mon chat » (lorsqu'il donne la parole à Zélie, dans *ALA*). De même, lorsque Sarah remplace dans son rappel de récit le pronom que contient le texte de l'album par le référent adéquat (21. « mais papa et maman viennent [le] voir POB »), elle explicite la continuité avec les scènes précédentes. Enfin, lorsqu'Émilie désigne dans un premier temps le personnage de la Sorcière d'*ALA* par le terme « la grosse Sorcière » (en 28.), elle semble préciser en (35) qu'indépendamment des variations de taille avec lesquelles elle est dessinée, elle opte pour une désignation stable « moi / je l'appelle la Sorcière ».

Nous signalons que certains personnages ne sont jamais mentionnés dans les rappels de récits mais leurs propos peuvent néanmoins être rapportés. C'est par exemple le cas d'Enzo qui ne mentionne jamais Zélie mais lui donne pourtant la parole (2. « j'ai peur maman ! »). Dans l'album *AR*, Enzo désigne le personnage de « Bon-Papa » par le terme de « Papa » ce qui peut signaler que ce personnage n'est pas bien identifié comme étant le papy de Lou.

Ce sont finalement ici les élèves des groupes de PP et de TPP qui nous livrent, par leurs reformulations de noms de personnages, le plus d'éléments sur l'appropriation du réseau de personnages.

Ce que nous avons relevé de saillant dans les rappels de récit des deux élèves de TGP, est qu'ils sont les seuls à mentionner le personnage du chat qui n'est jamais évoqué dans le texte de *BNPOB*. Par ailleurs, avec Maxime, la désignation du personnage principal d'*AR* semble avoir fait l'objet d'un véritable malentendu : Lou est désigné par le nom d'« au revoir » (30. « pa'ce qu'i' dit au revoir (...) / c'est pour ça qu'i' s'appelle au revoir ») ! Ce qui n'empêche pas Maxime de recourir au terme « mon Lou » lorsque la maman de ce même personnage s'adresse à lui (en 25. avec sa

mère et en 60. avec son père) mais il est probable qu'elle le considère comme un terme affectueux qu'elle pourrait entendre comme « mon loup ». Elle baptise la camarade de jeu de Lou, « Popi », peut-être en raison de la proximité phonologique avec « Léo et Popi » puisqu'à deux reprises, elle réfère à ce duo célèbre⁵¹⁸ (en 13. et 25. avec son père).

• **La reformulation du texte ou la reprise à l'identique avec intonations et gestuelle associée**

Les élèves rendent compte des événements de l'histoire, des actions, des propos et des états émotionnels des personnages au moyen de reformulations ou de reprises à l'identique d'éléments du texte original.

Dans le cas de reprises à l'identique du texte original, nous relevons trois manifestations différentes :

- Reprise d'éléments linguistiques de l'album avec un agencement « aléatoire ». Certaines mises en mots inspirées de structures linguistiques de l'album (et non de l'interprétation de ce qu'il se passe sur les images) rendent compte de confusions de sens comme dans le premier rappel de récit de Mossa (AR) : en 6. (« et moi je reste / et moi je pars », au lieu de « Papa part / et moi je reste ») en 10. (« i'dit à tout l'monde / au revoir ») ou en 14. « i'dit à tout monde / au revoir / Maman ! »). De même, dans son premier rappel de récit, lorsque Sarah entreprend de raconter la dp3, elle reprend la structure syntaxique du texte - ce qui la met en difficulté (5. « quand Papa=/ (...) j'arrive pas / je tourne les pages ») et renouvelle sa tentative pour la page suivante, et laisse la formulation de cette circonstance en suspens (« 6. Quand papa va au travail »). Aucune gestuelle n'accompagne la tentative de verbalisation de ce passage. Elle rend compte de l'événement suivant sans les circonstances temporelles (« quand on va au zoo ») donnant désormais priorité à la proposition principale (7. « je veux toujours rester / ENCORE ! »). Elle renoue dès lors avec l'illustration gestuelle détaillée de ce qu'elle relate. Ce qui amorce l'illustration du point suivant :

⁵¹⁸ Léo et Popi sont en effet deux personnages d'une série de fictions dessinées et animées assez populaires chez les jeunes enfants : Oxenbury H. (1988). *Léo et Popi*. Paris : Centurion.

- les reprises d'éléments du texte à l'identique avec illustrations intonatives congruentes. Elles rendent compte de l'identité du personnage qui prend la parole même si les parties narratives introduisant le propos du personnage, ni les incises pouvant donner des précisions ne sont pas formulées. Ainsi, Émilie pratique-t-elle abondamment les changements de voix lors du rappel de récit d'ALA. 9 : « (*voix plaintive et aigüe*) / maman ! / j'ai peur des monstres ! / (*voix normale*) ne t'inquiète pas (...) ton p'tit chat Sufi veille sur toi ». Mais les variations intonatives donnent aussi des indications sur les états émotionnels des personnages : le volume sonore des énoncés qu'utilisent certains élèves dans le rappel de récit de BNPOB marque le mécontentement des parents (pour Enzo, « 19. Maman Ours / elle est un peu FASSÉE ! » ou pour Sarah, 17. (*avec une voix grave*) des bisous ? / tu n'en as déjà eu / PLEIN ! (*pointant un index autoritaire face à elle*) ou Mossa, 11 ; « des bisous ? / tu l'en as dazé di PLEIN ! (*tapant sur l'album lors de l'énonciation de ce dernier mot*) » - alors que Mossa était très peu expressif pour le premier rappel de récit - AR).

Les élèves ne recourant pas à la reformulation linguistique (ici, TPP et PP) donnent à voir de ce qu'ils ont compris des interactions entre les personnages par les intonations et les variations de volume sonore qu'ils emploient. Certains d'entre eux semblent même organiser une forme d'« économie linguistique » en reprenant à deux ou trois endroits du rappel de récit des formules de l'auteure mais en donnant des valeurs différentes à cet énoncé (Ex : Mossa pour POB « allez ! » a valeur d'encouragement en 4. puis d'ordre (*crescendo*) en 9. et 11. ; pour ALA, un même énoncé a valeur de mise en garde (6.) puis d'ordre, en 8.).

- les reprises d'éléments du texte à l'identique avec illustrations intonatives et ou gestuelles congruentes. Les illustrations gestuelles dont les élèves font usage sont d'autres moyens paraverbaux de représentation de la situation, reprises de ce qui a été expérimenté lors des séances de classe comme pour Sarah, BNPOB : 14.17. *index autoritaire*, 17. *voix grave*, 23. *ton attendri, tête inclinée* ou inédites, 16. (*serrant les poings à proximité des épaules*) ; Enzo lors du premier album illustre gestuellement (le bazar en 4., le geste du mécanicien et le geste d'au revoir en 11., la moustache piquant en 12.). Cette caractéristique ne concerne pas que les TPP ou PP, puisque, par exemple,

pour ce même album on trouve dans le rappel de récit de Félix des signes d’au revoir en 10. 16. 22., le geste du mécanicien en 25., la moustache piquant en 26, ou encore dans *ALA*

où il attribue une exclamation, doublée de mime à la Sorcière et à l’Ogre (28.) qui viennent de subir l’attaque de Sufi (27. « *(regardant le personnage de la Sorcière, utilisant une petite voix apeurée et resserrant brièvement les jambes) a:h !* »).

Mais pour les TPP et PP ces gestuelles donnent des indices sur ce qu’ils ont compris de la situation lorsque, chez les TGP, cette compréhension peut déjà figurer dans leurs reformulations.

Les reformulations

Nous proposons d’en détailler trois formes :

- les synonymes : Maxime ne retrouvant pas la formulette « fourbi chambouli » au début de l’album *AR* l’évoque avec une périphrase détaillée (9. « i’s ont mis l’bazar / i’vou= i’ voulaient jouer / i’s ont mis / les doudous / les habits / les chaussettes /// les poupées... »), pour ce même passage, Enzo appose la formulette de l’album à sa signification et l’assortit d’un geste illustratif (4. « i’ met l’baza’ pa’tout pa’tout / sou’bi chambouli ! *(faisant un geste en spirale avec son index sur l’illustration)*), ce qui précise d’ores et déjà que la reformulation n’est pas le seul fait des grands parleurs⁵¹⁹. En effet, Émilie, en 17., modifie l’intitulé de l’état émotionnel de Maman Ours (un peu fâchée) : « et Maman /i’= /il est un peu / en colère » ou encore pour *AR*, elle associe l’horaire du soir, corrélé dans l’album à « l’heure d’aller dormir » à 37. « il faut aller / se couche::r ».

- les expansions : elles concernent des expansions d’énoncés de personnages. Ainsi, Émilie, en ajoutant le qualificatif « petit » accentue le caractère tendre de l’énoncé de la maman de POB (10. « dors bien mon petit chéri ») mais elle peut aussi renforcer le caractère autoritaire d’ordres donné par Zélie (57. « tout l’monde l’a son pyjama ? / parfait ! / on avance ! / et au lit ! (...) tout l’monde dans leur lit ! / moi / j’veux qu’tu dors ! ») en formulant explicitement sa volonté. De son côté, Maxime

⁵¹⁹ Comme nous l’avons lors de l’étude du « spectre » de l’activité langagière du rappel de récit, ci-avant en 3.2.2.

ajoute une formule de politesse à la demande de Zélie adressée à Sufi 51. « attaque s'il te plaît ».

Ces expansions peuvent aussi prendre la forme de propos inédits de personnages, insérés dans le cours du récit : dans le rappel de récit d'AR, Enzo semble faire dire à Lou « coucou » (8.) en s'adressant aux girafes lorsqu'il arrive au zoo et pour le deuxième album, POB dit « au r'voir maman » (13) après que celle-ci lui a apporté son doudou. Quant à Maxime, elle donne la parole à un personnage qui ne l'a jamais, la Sorcière 21. « i' i' / i' (*ricanant comme une sorcière et fronçant les sourcils*).

Ces reformulations peuvent aussi prendre une forme narrative signalant un événement de l'illustration non mentionné dans le texte. Seuls les deux élèves de TGP ont formulé ce type d'expansion dans leur rappel de récit : Félix en 46. « des bisous ! / tu n'en n'as eu déjà / PLEIN ! // (*son regard se pose sur le personnage du chat qu'il pointe*) oh ! / il est monté jusqu'en haut ! (*se tournant vers sa mère en souriant*) » et Maxime en 46. « le chat s'en va / i' va peut-être rencontrer des chats ».

Nous mentionnons, dans ce passage sur l'expansion, que le rappel de l'album AR de Félix ne fait à aucun moment référence à la version de la dp11 qu'il a toujours proposée lors des quatre séances de classe (« i's'est fait mal »), ce qui indique qu'il a accepté que l'interprétation d'une image soit associée au texte de l'album.

- la récurrence : à la récurrence d'une situation, les élèves font souvent correspondre une récurrence de formulation alors que l'auteur a fait le choix de les diversifier (dans le cas de POB) et de les diversifier et d'en réduire les étapes (dans le cas d'ALA). Ainsi, Enzo qui pour chaque demande de POB formule « qui 'a apporter ? » ou remplace, dans l'album ALA, la diversité des exclamations choisies par l'auteur à la découverte de chaque affreux par une brève exclamation qu'il énonce avec expressivité (« oh non ! »). Sarah, quant à elle, rend identiques deux à deux les quatre demandes que formule POB : « POB n'a pas eu » (5. 8) et « mais que veut encore POB ? » (13.16). Dans son troisième rappel de récit, Émilie redéploie la diminution de récurrences voulue par l'auteur, en formulant à trois reprises l'ordre « allez Suffi / à l'attaque ! », en les différenciant néanmoins par leur volume sonore (29. 39. 49). Ce phénomène ne se trouve dans notre corpus que chez des TPP ou PP. Il

peut être un procédé d'« économie linguistique » tout en indiquant que les élèves ont identifié qu'une situation se renouvelle.

• L'explicitation de l'implicite

Elle peut se trouver dans une reformulation comme nous avons pu le voir ci-avant à l'initiative de Maxime et d'Enzo, à propos de la formulette « fourbi chambouli ». Nous en trouvons un autre exemple, qui lève le voile sur un *blanc* du texte : dans le deuxième rappel de récit de Maxime, la forme narrative de la situation initiale est reprise et enrichie d'une initiative de reformulation qui témoigne de sa compréhension de l'histoire (5. « Petit Ours Brun veut pas dormi::r »), ce n'est jamais dit dans le texte de l'album, mais effectivement POB ne veut pas dormir ! De même, après que Félix a terminé la mise en voix quasiment exclusivement dialoguée de l'histoire, il prend l'initiative de commenter, en les mettant en perspective entre elles et avec les événements de l'histoire, deux scènes dessinées distinctes : le bisou entre Zélie et Sufi (4^{ème} de couverture, en 53.) « là / il lui fait un bisou parce que i's ont gagn= attends ! » lui rappelant soudain le « câlin de la victoire » (dp17, en 73. 75. et 77 «en fait / il lui fait un câlin pa'ce que (...) i's ont gagné d'attaquer (...) le Loup et l'Ogre et la Sorcière / quoi ! »).

Mais nous remarquons que l'explicitation de l'implicite, survient davantage après l'intervention d'un membre de l'auditoire.

C'est souvent le cas des parents pour les élèves de TGP de ce corpus mais dans le cas d'Émilie, ce sont des interventions authentiques de sa grande sœur qui l'amènent à expliciter certains aspects de l'album *ALA* : Émilie endosse alors un rôle d'experte vis-à-vis de sa grande sœur en répondant à sa question (10. « ça veut dire quoi / ça veut dire quoi / veille sur toi ? ») avec pertinence (12. « ça veut= / ça veut dire / protéger ! ») et en confirmant, après avoir peut-être donné un indice à sa sœur en s'auto-interrompant en 18. (« et le lit/ i' se rev= / i'se mettait en rou:::te! ») ce qui n'est jamais explicitement précisé dans l'album (20 . « oui c'est un rêve ») ! Quelques énoncés plus tard, supposant peut-être que sa sœur aurait besoin de clarification, elle reprend une explication qui avait été discutée au sein de son groupe : 45.« i'chantait la chanson comme ça pa'ce que / il la connaît pas ! ».

Lorsque les parents de Maxime ou de Félix posent des questions, ce n'est pas comme dans le cas de la sœur d'Émilie, mais plutôt pour inviter leur enfant à expliciter⁵²⁰. Ainsi, les parents de Maxime l'incitent à formuler des liens de causalité dès le premier rappel de récit (22. MAM : « encore quoi ? » ou 68. PAPA :-- « et pourquoi i'pleure ? »), ce à quoi Maxime répond avec pertinence : 23. « i'veut rester au zoo / c'est pour ça qu'i' dit encore » et 69. « [i' pleure] pa'ce qu'i' veut voir sa maman ». Félix rapporte avec congruence, à l'aide de dialogues et d'illustrations paraverbales (gestes, intonations, volume sonore), les interactions entre les personnages, mais sa mère, constatant peut-être que son fils n'introduit pas ces énoncés (par une formule narrative de type « Maman Ours vient, elle est un peu fâchée ») le sollicite sur leur état émotionnel : 27. « il est content le papa ? », 37. « elle a l'air en colère / non ? »). Félix invite alors sa mère à observer quels indices iconiques ont contribué à lui permettre de l'identifier : 28. « regarde / i'sourit ! (*en souriant et pointant le sourire du papa sur l'illustration*) » et 34. « oui ! / regarde ! / i'y a des esca'iers (*pointant les rides sur le front de la maman de POB*).

Ce dernier point montre que ce sont presque exclusivement les énoncés d'élèves TGP qui réfèrent à l'implicite. Ils sont d'ailleurs en mesure de le faire à leur initiative ou après une sollicitation d'un parent, alors que les explicitations formulées par Émilie surviennent exclusivement après l'intervention de sa sœur.

Il est difficile de déterminer si le mode interactionnel familial lors de ces rappels de récit est coutumier pour Maxime et Félix ou si les parents, consciencieux, entreprennent d'intervenir davantage pour que leur enfant réponde au mieux à la consigne scolaire. Mais si ces enfants sont des élèves très grands parleurs, s'ils sont en mesure d'avoir l'initiative d'expliquer, c'est peut-être parce qu'ils ont une expérience soutenue avec des adultes leur fournissant des explications et les invitant à expliciter...

Après cette partie consacrée aux éléments de compréhension repérables dans les rappels de récit des élèves, nous allons aborder les deux derniers domaines dans

⁵²⁰ La situation de lecture partagée semble, dans les pratiques familiales de ces deux enfants, caractérisée par un niveau d'« interaction forte » (Grossmann 1996b).

lesquels nous trouverons des manifestations de l'activité de lecteur : la découverte du fonctionnement de l'écrit et les interactions avec l'auditoire :

3.2.3.3 La découverte du fonctionnement de l'écrit

• Alternance récit / discours

Les six élèves de cette étude produisent, dès le premier rappel de récit, des énoncés distinguant le récit et le discours : Enzo (11. i'dit / au revoir Maman !), Émilie (16. « et POB / il a vraiment soif / il ré/clame/ À BOIRE ! », Sarah (« 10. Papa Ours / i'dit / allez ! »), Mossa (8. « i'dit au=/ en 'voir les riva »), Félix (30. « i'dit d'accord / mais après tu dors ! ») et Maxime (59. « et i'dit / encore ! / encore et encore »).

À l'occasion du troisième album, qui est le seul des trois de ce corpus à comporter des incisives, avec inversion du sujet, la plupart des élèves (hormis Enzo) s'essayaient à en utiliser, avec succès :

Mossa : 8. « allez /la Sorcière / à la queue leu leu / dit Zélie ! »

Sarah : 24. « à l'attaque ! / dit Zélie !

Maxime : 13. « mon petit chat /veille sur moi / dit plusieurs fois (...) Zélie !

Félix : 6. « j'ai peur des mo:::nstres / dit (...) Zélie ».

Seule Émilie tâtonne dans la reconstruction de l'incise : Émilie : 16. (...) en disant / en répétant Zélie (...) / Sufi mon p'tit chat veille sur moi / répétant en= / en= / en=).

Le recours au gérondif a fait échouer la tentative d'inversion du sujet et conduit à l'impasse quand elle inverse le « en » pour chercher à oraliser le verbe en premier.

• Reprises de formules de langage écrit

Dès le premier album, Émilie transpose la syntaxe du langage écrit d'une phrase de l'album (« Papa part ») en énonçant 13. « Papa me fait un gros câlin » - sans segmentation ni reprise pronominale du sujet. Enzo reprend à l'identique un énoncé du texte de l'album relevant du langage écrit : 11. « le train / PART ! », comme Maxime (49. « Papa rit avec nous »). Quant à Sarah, elle énonce une reprise à l'identique (« 18. « le train part ») et une originale (6. « quand Papa part au travail »).

Pour Mossa, des passages narratifs caractéristiques du langage écrit apparaissent à partir du deuxième album : « 5. Mais / Petit ours « Bien » n'a pas eu son histoire », c'est aussi dans le deuxième rappel de récit de Félix que l'on relève les premières

forme de langage écrit sans reprise pronominale du sujet 4. « POB va au lit » ainsi qu'une

forme interrogative », sous forme affirmative, et interrogative (12. « qui va le lui apporter ? »), forme particulièrement élaborée avec la succession de deux pronoms compléments d'objet direct et second. D'ailleurs, nous notons que les 5 autres élèves utilisent cette forme « soutenue » (« qui va lui apporter ? » (5. SAR), « qui va lui faire un p'tit bisou? » (18. ÉMI), « qui 'a apporter ? » (14. ENZO), « qui va lui apporter ? » (32. MAX) après avoir envisagé un jeu de rôle avec sa mère et employé une formule caractéristique de l'oral « c'est qui qui va lui rapporter ? »(7. MAX).

• Discours sur l'écrit

Les premiers mots du rappel de récit de Félix semblent signaler qu'il sait qu'il ne sait pas lire : « mais je sais pas », repris en 14. par « mais je sais pas raconter ». Nous remarquons néanmoins que dès ce premier rappel, il suit du doigt des caractères écrits de l'album de gauche à droite (une occurrence en 7. pour *AR*, une en 1. pour *BNPOB* et 18 occurrences pour *ALA*) !

Deux autres élèves mettent en œuvre ces gestes de lecteurs : Sarah, à l'occasion du deuxième rappel de récit, qui suit du doigt, à deux reprises (3. 4.), les caractères écrits du titre, de gauche à droite et Maxime qui, à l'occasion du troisième rappel de récit suit, à plusieurs reprises, du doigt les caractères écrits (1., 3., 15., 91) ou les pointe et en interrogeant la signification (50. « qu'est-ce qu'i' dit / là ? »).

Ainsi Maxime parle-t-elle de l'écrit, elle fait deux autres référence aux caractères écrits : alors qu'elle ne parvient pas à retrouver la formulette « fourbi chambouli », elle demande à sa mère « c'est marqué quoi ? » - signifiant alors que ce sont les caractères écrits de l'album qui livrent ce qui peut échapper à la mémoire. Par ailleurs, lorsque son père lui demande (2.) « comment (...) s'appelle ce livre », elle répond en précisant (en 5.) « c'est marqué AU RE/VOIR ! » - l'énonçant de surcroit en semblant scander les syllabes. De plus, en 25., elle s'essaie au déchiffrement d'une onomatopée pourtant non oralisée et non discutée lors des séances de classe (« snif snif », dp6) : « monstre / monstre », construisant une interprétation plausible de ce signe écrit à proximité du museau du chat.

À l'occasion du troisième rappel de récit, Félix intervient à trois reprises utilisant des termes du registre de l'écrit : 13. « ce mot », 64 « pas du début » 70. « quand c'était la fin ». De plus, il sollicite sa mère pour le décodage d'une partie du texte écrit (12. « et après / et après / ce mot / i's'appelle comment ? (*suivant du doigt les caractères écrits d'une autre phrase*) » mais aussi déchiffre une lettre tout seul : 33. « oh ! c'est Gab[in] ç'ui là ! (*montrant le G de GRRRR et regardant sa mère*) ».

Ces deux élèves (TGP) manifestent verbalement des savoirs sur le fonctionnement du langage écrit, Sarah manifeste gestuellement deux aspects de ce fonctionnement - ce qu'on oralise, c'est ce qui est écrit et le sens de lecture va de gauche à droite.

3.2.3.4 Les interactions avec l'auditoire

- **Des conditions *suffisamment bonnes***

Il n'est pas aisé de faire en sorte que l'attention d'un très jeune enfant ne se détourne pas de cet objet pourtant inanimé qu'est l'album (Jones, 1996). La mère d'Émilie a donc prévu une activité attractive (ardoise magique) pour sa fille aînée, Coralie, afin de s'assurer quelques minutes de calme avec sa cadette⁵²¹, or Coralie intervient 18 fois (en commentant, reprenant en écho, interrogeant les interventions de sa sœur mais aussi en interpellant sa mère à propos de son ardoise magique). Émilie quant à elle, intervient 17 fois, ne laissant néanmoins jamais le thème de ses interventions s'éloigner du contenu de l'album !

Nous avons mentionné dans l'introduction de cette thèse, la rupture anthropologique que peut représenter l'usage des écrans dans les situations co-énonciatives familiales, la modalité de captation (en mode *selfie*) du premier rappel de récit de Sarah apporte des éléments soutenant cette mise en garde : les caractéristiques du support vidéo déplacent, pour la jeune enfant, nettement l'enjeu de l'activité (pour Sarah, ce qui est au cœur de la situation semble être le mode de captation vidéo et pour sa mère, la demande scolaire de rappel de récit), la communication entre les interlocuteurs est d'une part entachée de cette *inégalité*⁵²², d'autre part, l'adresse des interventions non-

⁵²¹ Ce sont des précisions qui nous ont été apportées par la mère qui regrettait que l'on entende tant la grande sœur dans l'enregistrement du rappel de récit.

⁵²² Pour François (1990 : 9), « [i]négalité renvoie à la « différence de potentiel », à partir de laquelle le dialogue s'amorce ou s'enlise. »

verbales (regards, sourires) est peu identifiable – en tant qu’observateur, donc aussi probablement en tant qu’interlocuteur. Pour les rappels de récit suivants, le mode de captation devenant plus traditionnel (elle est filmée de face), on relève pour l’album *BNPOB* un grand nombre de regards adressés à sa mère (4. 5. 6. 11. 13. 14. 24. 17. 20) dont la majorité est accompagnée d’un sourire (tous, sauf 17. 20.). La présence de sa petite sœur ainsi que ses interventions (reprises exclamatives d’énoncés de Sarah (7. 9. 19) ou rire, en 15.) ne semblent pas interférer dans le déroulement de son rappel de récit, ce qui indique sa capacité à maintenir son attention dans l’activité en jeu. Ce mode interactionnel non-verbal (nombreux sourires et regards) se retrouve pour le troisième, pourtant marqué par trois interruptions brèves liées à un motif technologique que nous avons déjà évoqué⁵²³. La mère intervient alors verbalement à deux reprises (6. 14.) pour signaler à Sarah qu’elle peut reprendre, pour la troisième interruption, c’est Sarah qui anticipe en s’assurant que l’activité peut se poursuivre (22. « j’peux faire ? »).

Si la présence de la petite sœur n’a pas semblé perturber le déroulement du rappel de récit de Sarah, nous nous demandons si les conditions dans lesquelles s’est déroulé le rappel de récit de *BNPOB* pour Enzo peut contribuer à expliquer les difficultés qu’il a rencontrées (comme nous l’avons évoqué en 3.2.2 et dans la partie « compréhension de l’histoire » supra). En effet, l’auditoire s’étend puisque la petite sœur et le père sont présents - le père intervenant en début de lecture pour inciter Eva à se placer à côté de son frère (6.Papa). Enzo s’adresse à deux reprises à son auditoire pour demander s’il peut voir la vidéo de son rappel de récit (en 14. et 28), il ne régule jamais son activité de lecteur (pas d’auto interruption, ni de retour en arrière), alors qu’il a manifesté cette aptitude pour les deux autres rappels de récit. De plus, il ne sollicite pas l’aide de son auditoire, mais reprend néanmoins, en qualité de *porteur d’histoire*⁵²⁴, un passage (13.) que sa petite sœur semble avoir apprécié (12.).

Pour le troisième album, sa petite sœur est présente, cette fois-ci, Enzo la rappelle plusieurs fois à l’ordre, de sa place de lecteur ne souhaitant pas être trop interrompu dans son récit (en 39. « Eva / Eva écoute ! », en 41. « Eva / Eva (*la regardant jusqu’à ce*

⁵²³ Le manque d’espace de stockage dans le téléphone qui enregistre.

⁵²⁴ Nous empruntons ce terme aux auteurs de l’ouvrage collectif *Passeurs de lecture* (2006, dir. Frier C.).

qu'elle se taise) alors qu'elle reprend abondamment (31. 36. 38. 40.) les exclamations de son frère ou marque son intérêt pour un personnage de l'histoire (42.).

De même, en fin d'année pour le troisième album, Émilie signale que c'est elle la garante des conditions de bon déroulement de cette lecture (« 20. on peut pas dire des mots quand je raconte des histoires !») et qu'il n'est pas très bienvenu de l'interrompre !

Ces deux élèves TPP semblent s'être appropriés une place discursive de lecteur.

Demande d'aide

Le mode de captation (en mode selfie) semble interférer également avec la possibilité de demander de l'aide : lorsque Sarah se trouve en difficulté (5. « j'arrive pas »), - alors que le mode de captation vidéo semble le plus vivement l'intéresser - elle ne demande pas d'aide et passe la page (« je tourne les pages »). De plus, lorsqu'elle retarde le moment de tourner la page (puisqu'elle se regarde à l'image), sa mère entreprend de procéder à cette avancée, mais Sarah retient ce geste à deux reprises (3.18.) - l'acceptant finalement en 15. 20. et 25. En 21., elle semble adresser une rapide demande non-verbale d'aide à sa mère, qui pointe un élément de l'image (23.) pour la guider dans le complément de son énoncé suspensif (21. « vite à la fenêtre pour dire »).

Pour le troisième rappel de récit, Enzo sollicite sa mère en lui faisant part de ses difficultés (6. « attends / j'me souviens plus trop⁵²⁵ ») ou lui demandant de l'aide (en 27. « et là i' dit quoi ? »). Lorsque sa mère amorce la réponse (en 28. « allez / l'Ogre ! »), il la reprend en écho (29) sans la compléter. Lorsqu'elle reprend l'élément erroné de l'un des énoncés d'Enzo (11.), il le reprend alors en écho (12.).

Comme nous l'avons déjà partiellement étudié dans la partie consacrée au fonctionnement de l'écrit, nous savons que les élèves de TGP sollicitent également leur auditoire pour demander de l'aide (1.14 pour *AR*, 21.23. pour *BNPOB*, 7.11. pour *ALA*).

⁵²⁵ Sa mère lui propose alors de faire une pause (en 7.), on ne sait pas combien de temps dure cette pause ni ce qu'il s'y passa.

Maxime signale lorsqu'elle ne sait pas (ALA, 12. lui / je sais pas (*pointant Sufi*) ») avant de procéder seule à une reprise à rebours du texte oralisé qui lui rappellera le nom du chat (13. « mon petit chat=/heu / Sufi mon petit chat... »).

Partage d'expériences de lecteur

À deux reprises, Émilie sollicite sa mère (en 26 et 39, AR) comme l'avait fait l'enseignante⁵²⁶ pour mobiliser les élèves sur le contraste entre les états émotionnels du personnage de Lou (« qui qui pleure / le petit garçon ? ») ou sur une précision lexicale (dans la classe B, Luis semblait confondre « étoile » et « lune »).

Pour ce même album, Maxime verbalise également une mise en lien avec ce que des pairs ont dit (88. « i' y en a qui disent qu'i' s'est fait mal / mais i'monte ») à propos d'un passage de l'histoire, mais aussi avec son expérience personnelle (35. « Bonne-Maman Catherine »).

Les jeunes lecteurs interpellent explicitement l'auditoire pour que l'attention de ses membres s'intéresse à certains aspects de l'image. Ainsi, Maxime fait des commentaires d'actions visibles de personnages (17. « t'as vu / i' retire ses chaussures ? », 37. « c'est pas bien le papa / on pose pas le livre par terre », 23. « elle a ses verrues », 31. « elle tremble », 56. « regarde là ! (*pointant les caractères écrits à côté du museau du chat* - « ron ron »). Félix interpelle également sa mère tant pour signaler des éléments de l'image (8. « regarde ! » pour AR, 28. 38 pour BNPOB) que des incidents dans le déroulement des pages (« attends ! » en 18. 20. 40. 61. 63 pour ALA), que pour le partage de préférences (36. « moi j'prends lui / lui et lui (*pointant la veste, les chaussons puis le pantalon*) ou d'explicitations (41. « ça / c'est le lit de la Sorcière et 73 « il lui fait un câlin / pa'ce qu'i' sont gagnants).

Nous n'analysons pas les interventions des parents de ces deux élèves dans le cadre de cette étude, mais nous pouvons néanmoins signaler qu'elles sont d'une grande diversité (relances, reformulations, questions, encouragements, les énoncés suspensifs, validations, recommandations...) ce qui d'une part familiarise leur enfant aux signes pertinents auxquels il faut être attentif, mais aussi avec des modes d'agir-parler-penser propres à la lecture d'album, se rapprochant selon la culture familiale

⁵²⁶ Comme nous l'indiquons dans le document de travail, Annexe XVII.

de ceux d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums - ce qui peut en partie expliquer la quantité et l'éventail de leurs interventions lors des lectures d'album en classe (comme les travaux de Grossmann 1996a., Frier 2006, Bonnéry et Joigneaux 2015 l'ont déjà évoqué).

Mais cette activité partagée est aussi un moment où les élèves affirment leur place discursive de lecteur ou font des propositions de déroulement à l'auditoire :

Maxime signifie à son père lorsqu'il n'est pas encore temps de tourner la page (cf. ci-avant « parce que j'ai pas li »), elle formule aussi qu'elle a besoin de réfléchir avant de raconter (*BNPOB*, 3. « je réfléchis un p'tit peu »), pour *ALA*, Émilie exprime son ressenti à propos de la récurrence de la chanson (42.« oh ! / en a marre des chansons ! oh ! »). Quant à Félix, il affirme, sans y déroger, malgré le questionnement explicitement étonné de sa mère, un principe qu'il a établi ou déduit à propos de son activité de lecteur (il n'y a rien à dire sur le dp où *POB* est couché, 10., *BNPOB*).

La tonalité ludique introduite par Coralie, la grande sœur d'Émilie (en 5. et 7. où elle part vite se cacher après qu'Émilie lui a demandé si elle connaît les affreux), se poursuit par des rires partagés (55 ; 56. 68) et s'achève sur l'humble demande de Coralie de faire comme sa petite sœur (« et je peux la raconter ? »).

Maxime, quant à elle, négocie d'autres modalités de mise en scène : pour *BNPOB*, elle propose que ce soit sa mère qui intervienne pour les passages mettant en scène les personnages de parents de *POB* (13. mais maman ! / à chaque fois qu'i' vient / tu les dis / c'est pas moi# ») - proposition non retenue par sa mère (10. MAM :-- non / c'est toi qui m'racontes !). Alors, elle suggère, à la fin du rappel de récit, d'inverser les rôles à la fin de son rappel de récit (« 50. « maintenant / c'est toi le lis ! »).

Captiver son auditoire

Nous allons pouvoir dans cette partie analyser le mode relationnel de Mossa à son auditrice, car il est quasiment⁵²⁷ exclusivement paraverbal : il adresse un regard à sa mère à l'issue du premier rappel de récit (14.MOS), 3 au cours du deuxième

⁵²⁷ Il adresse « fini ! » à sa mère à la fin du rappel de récit de *BNPOB* et d'*ALA*, et « attends » en 14. pour *ALA* lorsqu'il se rend compte qu'il a attrapé deux pages en même temps.

(2.10.13.MOS) et 7 au troisième (1.2.3.6.10.19.21.MOS) – ces derniers étant tous accompagnés d'un sourire, semblant traduire le plaisir de partager avec sa mère, certains moments de l'histoire. Mais l'activité paraverbale adressée à son auditrice prend aussi la forme de ralentissement du débit de parole (« 17.MOS : -- tout le monde est / PRÊ ::T ? ») peu avant la formulation d'un énoncé nodal (« 18.MOS :-- au lit / les a/FFREUX ! ») ou d'aménagement d'un temps de suspense avant la mise en voix de l'attaque (6. 14MOS). Ces éléments témoignent de la métamorphose de la place discursive de lecteur en situation de rappel de récit qu'il a construite en fin d'année scolaire.

De même, si Émilie a produit moins d'ILV que sa grande sœur lors du premier rappel de récit⁵²⁸, elle semble amorcer celui de *BNPOB* en oscillant entre rire (2.) et chuchotement (5.) avant d'user d'une voix dynamique (9.) puis d'un certain registre d'intonations expressives paraissant retenir l'attention de sa sœur qui s'autorise à intervenir à trois reprises et en chuchotant. Et lorsque sa mère lui signale qu'elle a oublié une page, Émilie fait patienter son auditoire avec un petit passage amusant (14.« je réfléchis si ma parole i' s'est pas enfuie »).

Maxime, pour la lecture de *BNPOB* fait en sorte de maintenir l'effet de surprise que soutient le volet-porte (28. « (*posant ses mains sur le volet porte (...) s'adressant à sa mère*) faut pas qu'tu voies ! ». Pour *ALA*, elle s'autorise des réponses strictement paraverbales aux questions de ses parents (34. et 36 « *elle pointe (...) Zélie et Sufi* ») et un maniement insolite de l'album qu'elle utilise comme un paravent grâce auquel elle peut, d'une part ménager son auditoire (64. « faut pas qu'tu voies / c'est terrible ! ») et d'autre part, organiser des effets de mise en scène pour l'apparition de personnages cachés (67. « ouille ouille ouille / (*souriant et faisant réapparaître son visage par-dessus l'album*) / c'est le Grand méchant Loup ! »).

⁵²⁸ Coralie : 18 et Émilie : 17 (cf. les rappel de récits, Annexe XVII).

3.2.3.2 Synthèse

Nous proposons un répertoire des éléments de l'activité langagière de ces élèves témoignant d'une ébauche d'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'album fictionnels :

Premiers gestes de lecteurs	Usage canonique de l'album (un énoncé pour chaque double-page dans l'ordre et une à une) dès la première de couverture et « lecture du titre »	
	Rétroaction sur son activité de lecteur·rice	
	seul·e ou après l'intervention d'un tiers	
Compréhension de l'histoire	Ancrage des énoncés dans le monde de la fiction portée par l'album ; désignation des personnages, production d'intonations rendant compte de l'état émotionnels de personnages, en formulant leurs actions, le contenu de leurs propos, des éléments implicites, <i>suffisamment</i> en cohérence avec le texte de l'auteur et les significations collectives construites lors des séances de classe	
	activité intonative et / ou gestuelle particulièrement développée	
Découverte du fonctionnement de l'écrit	Alternance de passages narratifs et de reprises de discours de personnages, énoncés marquant la rupture récit / discours, énoncés sans reprise pronominale du sujet, reprises à l'identiques d'incises du texte de l'album (avec inversion du sujet), suivi du doigt de caractères écrits de gauche à droite	
	identification d'un caractère écrit	tentative de déchiffrage en fonction d'indices du contenu de l'album
Interactions avec l'auditoire	Affirmation d'une place discursive de lecteur·rice pouvant, mettre en voix en jouant sur les intonations et les onomatopées ; verbalisation de caractéristiques de son activité de lecteur·rice	
	Verbalisation de préférences de lecteur, d'interprétations inédites d'éléments de l'album	Commentaires sur les actions ou caractéristiques de personnages, propositions de mises en scène impliquant l'auditoire.

Tableau 24 : Synthèse des modes d'agir-parle-penser identifiés chez six élèves pour le 3^{ème} rappel de récit

Il serait intéressant d'avoir un outil permettant de visualiser ce que chacun des élèves s'est approprié (nuage de points ou diagrammes individuels), mais ce que nous

proposons pour conclure cette analyse qualitative prend la forme d'une synthèse de l'évolution de l'activité de lecteur des élèves, rapprochant deux à deux les élèves de même groupe.

- Émilie et Enzo

Ces deux élèves, à l'origine réunis par leur analogie dans leur mode de participation à la conversation scolaire lors des lectures d'album de début d'année, ont participé aux ateliers de lecture d'élèves du groupe de TPP. Les analyses d'extraits de séances de classe ont pu donner un aperçu de leurs modes de participations très contrastés – Émilie, intervenant très peu verbalement, et Enzo participant abondamment (verbalement et gestuellement). De plus, une rapide revue des extraits analysés indique qu'ils interviennent dans des registres différents :

- Sur le plan paraverbal, Émilie réalise des reprises en écho de gestes de l'enseignante illustrant des passages de l'album ou exprime son amusement à la lecture d'un passage donné. Sur le plan verbal, elle peut anticiper sur le texte oralisé, éclairer les membres du groupe sur l'identité d'un personnage de l'histoire (« Papy ou Bon-Papa ») ou l'état émotionnel d'un autre (« la Sorcière / elle a peur »).
- Les interventions d'Enzo sont rarement strictement paraverbales, mais plutôt mixtes. Il est l'auteur de nombreuses reprises en écho du texte oralisé, mais sollicite aussi l'attention de l'enseignante pour signaler ce qu'il sait faire, ce qu'il a fait ou dit ; de plus, il pose des questions sur l'album, partage les liens avec son expérience personnelle, s'adresse aux personnages de l'histoire et il verbalise sans délai ce qui retient son attention sur les illustrations ou les images et peut être à l'initiative de débat interprétatif (joues rouges du chat, version de la chanson transformée par Zélie...).

La synthèse de l'étude de leurs rappels de récit indique, en plus de nombreuses appropriations communes dont nous avons pu observer les progrès ou changements entre les trois rappels de récit, des places discursives contrastées – mais situant, dans ce contexte, Émilie comme étant celle qui intervient le plus, avec une amplitude

d'activité de lectrice remarquable notamment dans ses interactions avec son auditoire.

- Sarah et Mossa

Ces deux élèves d'un même groupe ont fait preuve de modes de participations différents à l'activité de lecture lors des séances en atelier et en groupe classe.

Nous avons relevé que les premières interventions de Mossa lors de la phase de LO étaient nombreuses et strictement paraverbales, se diversifiant au fil des lectures et des discussions en reprises d'énoncés de personnages, commentaires de leurs actions, régulation des modes d'agir des autres membres du groupe ; de plus, il a manifesté sa contrariété lorsqu'il fallait patienter pour revenir sur un passage qui l'intéresse ou son indignation lorsqu'un pair s'est amusé à rebaptiser un personnage de l'histoire.

Dès les séances de découverte, les interventions verbales de Sarah ont pris la forme de reprises de texte oralisé, en écho ou originales (s'adressant à un personnage, commentant son état émotionnel, faisant part de son propre ressenti), c'est l'élève du groupe qui interroge le plus les *blancs* de l'histoire ou explicite des signes iconiques signalant la modification de relations entre personnages (Zélie et la Sorcière chantant ensemble). Sa sollicitation régulière d'un usage de l'album plus exclusif que ce qui peut se pratiquer dans ce contexte scolaire et l'identification d'éléments du texte écrit caractérisent également son activité de lectrice.

La synthèse de l'étude de leurs rappels de récit signale, en plus de nombreuses appropriations communes dont nous avons pu observer les progrès ou changements entre les trois albums, des places discursives contrastées - mais situant, dans ce contexte, Mossa comme étant celui ayant réalisé l'acculturation la plus remarquable dans cette activité de rappel de récit et dans son activité de lecteur en général.

- Félix et Maxime

Ces deux élèves d'un même groupe ont un mode d'attention et de participation à l'activité de lecture lors des séances en atelier et en groupe classe très soutenu, mais,

comme nous l'avons signalé en introduction de cette partie, le contenu de ces interventions est plutôt scolaire pour Maxime et plus atypique et étendu pour Félix.

Nous commençons la synthèse de l'étude de leurs rappels de récit en exposant les résultats inattendus :

- Félix est le seul élève qui semble appréhender le premier rappel de récit en déplorant de ne pas savoir lire « 1. mais je sais pas ».
- Maxime a mis en correspondance la récurrence de la formule « au revoir » avec la récurrence de l'apparition du personnage principal à l'image, en déduisant que c'était son nom. Ce fait est d'autant plus surprenant que rien, dans les transcriptions de séances de classe ne laissait présager un tel malentendu.
- À l'occasion du deuxième rappel de récit, Félix nous apprend qu'il a établi qu'il n'y avait rien à raconter sur les dp où POB n'est « pas debout ».

Ces élèves sont très actifs dans la construction collective de significations, leur activité est peut-être si intense que bien des aspects de ce qu'ils construisent n'est, non seulement pas verbalisé, mais pas non plus évoqué collectivement lors des discussions ne permettant pas que ces significations soient renégociées.

Par ailleurs, constatant d'un côté que Félix se sent en difficulté lors du premier rappel de récit et de l'autre que la proportion d'intervention parentale est très élevée chez Maxime, nous nous sommes demandée si l'activité de rappel de récit ne venait pas interférer avec des habitudes familiales de lecture partagée caractérisées par un mode d'interaction forte.

Néanmoins, malgré ces résultats inattendus, nous avons mis en évidence que ces élèves sont en mesure de rendre compte avec congruence des interactions entre les personnages ; le troisième de récit amène à penser qu'ils se sont chacun approprié une place discursive se caractérisant principalement par des initiatives de mise en scène pour Maxime et des interventions sur ses impressions et préférences de lecteurs pour Félix.

3.3 Conclusion

Cette troisième hypothèse cherche à caractériser l'activité de lecteur des élèves lorsqu'ils sont mis en situation de faire un rappel de récit à leur famille après avoir assisté à quatre séances de classes et bénéficié d'une relecture individuelle. Nous avons établi un certain nombre de données générales quantitatives pour l'ensemble de ces rappels de récit et étudié plus en détail ceux de 6 élèves.

Les données quantitatives (portant sur 40 élèves ayant effectués les 3 rappels de récits) permettent de dégager les tendances suivantes :

- La durée du rappel de récit n'est pas corrélée au groupe auquel l'élève appartient. (Les deux rappels de récit les plus courts sont ceux d'élèves de GP et les deux plus longs, ceux d'élèves de TPP) ;
- Pour la plupart des élèves, le troisième rappel de récit est plus long que le premier (l'album est plus long, les enfants plus âgés et plus acculturés à cette activité) ;
- La moyenne des durées des rappels de récit a tendance à être plus élevée dans la classe A que la classe B., mais on ne sait pas (à l'échelle de ces 40 élèves), dans quelle proportion l'auditoire intervient.

Les données quantitatives, concernant les six élèves que nous étudions plus en détail indiquent que :

- les deux élèves TGP sont ceux dont les proportions d'IL sont les plus stables et les plus ressemblantes (environ 60%) en raison d'un mode interactionnel soutenu avec le·s parent·s
- Pour cinq de ces six élèves (sauf Maxime) le volume de mots qu'ils emploient pour faire leur rappel de récit augmente plus que le volume du nombre de mots de l'album, ce qui indique une expansion de l'activité verbale consacrée à l'album.

L'étude du « spectre » de l'activité langagière pour ces six élèves donne des éléments sur l'évolution du mode de mise en mots dominant (reformulation ou reprise à l'identique du texte de l'album), sur le mode interactionnel des élèves avec l'auditoire et sur leur gestes et énoncés référents à l'activité de lecteur.

- On remarque que pour les deux élèves TGP, la mise en mots de l'histoire compte une plus grande **proportion de reformulations** (souvent indice de compréhension) pour les trois albums, dans le cas de Félix et pour les deux rappels de récit du premier album, dans celui de Maxime. Pour les quatre autres élèves, la proportion de reformulations est inférieure à celle des reprises du texte à l'identique pour les 3 albums (une exception : Enzo pour *BNPOB*). Mais la proportion de reformulations au fil des albums a tendance à croître pour Émilie, Sarah et Enzo (entre *AR* et *ALA*), et non pour Mossa, dont les recours intonatifs et les choix de tempo qu'il donne au récit de l'album *ALA* rendent compte de sa compréhension.
- Si, pour les deux premiers albums, seuls les élèves de TGP (ainsi que Sarah, mais pour des motifs « hors lecture ») s'adressent **verbalement à leur auditoire**, les trois élèves de PP et TPP (dont nous avons des vidéos) développent une communication paraverbale avec leur auditoire (sourires, regards) à compter du deuxième album et une communication verbale (comme une demande d'aide pour Enzo, une recommandation à sa sœur (« chut / écoute !), l'expression d'un point de vue, une explicitation, une clarification lexicale pour Émilie) pour l'album *ALA*. Ainsi, leur place discursive de *porteur d'histoire*⁵²⁹ s'est-elle transformée.
- De même, alors qu'elle ne se manifestait que sous forme paraverbale (lorsqu'elles se manifestait) pour les deux premiers albums, **les initiatives d'intervention référant à leur activité de lecteur·rice** prennent pour ces mêmes élèves « petits parleurs » des formes verbales (« attends ! » dit Mossa lorsqu'il se rend compte qu'il a passé une page et Émilie signale à sa sœur « on peut pas dire des mots / quand je raconte des histoires ! »). Du côté des TGP, si Félix demandait de l'aide au cours des deux premiers rappels de récit, il spécialise sa demande pour *ALA* à une occasion (« c'est marqué quoi ? ») mais partage aussi ses préférences de lecteur et explicite des relations entre les personnages (« i' lui fait un câlin pa'ce qu'i' sont gagnants »). Maxime était

⁵²⁹ Nous empruntons ce terme aux auteurs de l'ouvrage collectif *Passeurs de lecture* (2006, dir. Frier C.).

très sollicitée par les questions et relances de chacun de ses parents lors du premier rappel de récit, mais pour les deuxième et troisième, elle théâtralise davantage l'activité (usant d'ailleurs de l'album comme d'un paravent) et ménage du suspense pour son auditoire.

Nous n'allons pas revenir en détail sur l'analyse qualitative des rappels de récits - dont nous avons fait une synthèse dans le Tableau 23, mais le rappel du spectre de l'activité langagière ci-dessus et le contenu de ce tableau montrent que, pour ces six élèves, l'activité de rappel de récit s'est transformée. La place discursive de chacun des six élèves étudiés s'est modifiée. Lors des séances de classe, ils n'ont pas appris à faire des rappels de récit, mais il semblerait que les modes d'agir-parler-penser dont ils ont fait collectivement l'expérience contribuent, dans cet autre contexte de lecture d'album, à transformer plusieurs aspects de cette activité de rappel de récit : le mode interactionnel avec l'auditoire, les interventions sur l'activité de lecteur, la mise en mots de l'histoire, la proportion de reformulations, l'autonomie dans l'usage de l'album ou encore, l'intérêt pour les caractères écrits.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre question de départ cherchait à étudier comment des modalités d'interactions langagières scolaires - enseignant·e - élèves et entre élèves - à propos de lectures d'albums fictionnels, mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif didactique d'enseignement de la compréhension, peuvent contribuer à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser propres à une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

En reprenant les conclusions de chacune de nos hypothèses, nous proposons une synthèse des éléments de réponse que nous avons pu apporter à cette question de recherche.

I

La première voie d'exploration (Hypothèse 1) nous a amenée à étudier et comparer l'activité langagière des élèves lecteurs lors des trois séances de découverte (S1).

Les données **quantitatives** ont permis d'établir que :

- l'activité langagière verbale des élèves TPP semble s'intensifier au fil de ces séances de découverte, puisque les durées de séance et le nombre d'IL augmentent, alors que la proportion d'interventions maître - élève, tout comme la proportion d'ILP, se stabilisent. On constate par ailleurs, une augmentation continue de la LME ;

- pour les PP, la durée des séances a augmenté continuellement, tout comme le nombre d'IL. L'étude de la proportion d'interventions langagières maître-élève indique, comme pour le groupe de TPP, une moyenne de 60% d'ILÉ, les ILV s'inscrivent majoritairement dans l'activité de lecture. Ces IL d'élèves comptent environ 60% d'ILV, ce qui témoigne d'une forte proportion d'activité gestuelle, notamment pendant les phases de LO où elle ne cesse d'augmenter au fil des albums. Si, comme pour le groupe de TPP, on ne repère pas de progression dans la proportion d'énoncés référant à la lecture entre les trois séances de découverte d'album, nous repérons néanmoins une augmentation continue du nombre

d'énoncés référant à la lecture. À cette augmentation continue du nombre d'énoncés référant à la lecture, correspond également une augmentation continue de la LME, mais pour ce groupe, les énoncés sont plus courts lors de la phase de LO que lors de la phase de discussion ;

- pour le groupe de TGP, la durée des séances ainsi que le nombre d'IL ont augmenté entre *AR* et *ALA*. La durée ainsi que le nombre d'IL lors de la phase de discussion ont toujours la valeur la plus modeste des trois groupes, possiblement en raison du mode de LO de l'enseignante, plus réservé avec ce groupe qu'avec les deux autres, ou du nombre d'élèves le constituant (6, lorsqu'il est au complet). La proportion d'ILÉ est toujours supérieure ou égale à celle de l'enseignante, mais dans une proportion plus modeste (55%) que dans le groupe de TPP et de PP. Cette proportion d'ILÉ comporte, comme pour le groupe de TPP, 80% d'ILV, dont minimum 86,5% réfèrent à la lecture. Ce groupe a les valeurs de proportion d'énoncés référant à la lecture les plus élevées pour chacun des trois albums. Ce groupe reste celui qui a toujours la plus grande LME, même si les groupes de PP et de TPP se rapprochent de cette moyenne au fil des séances de découverte. Sur le plan de la proportion d'ILP, au-delà de stabilité (autour de 20%), nous signalons que la proportion d'ILP augmente continuellement au cours de phase de LO.

Les **données qualitatives** ont permis d'établir les principaux résultats suivants.

Dans le domaine de **l'étude des signes mettant en langage lors de la phase de LO** :

- pour les TPP, les IL se répartissent dans l'éventail le plus large que la situation de lecture propose (enseignante, pairs, album et leurs sous-catégories répertoriées dans l'annexe XII), ce qui les met en langage peut autant se trouver dans le geste d'un pair, de l'enseignante que dans un détail de l'image. La dominante gestuelle de la source composée Album-Maitre est la plus représentée pour le premier album, alors que pour les deux suivants, ce sont les élèves de ce groupe qui interviennent le plus suite à l'énoncé ou au geste d'un pair, leur activité langagière s'engage également massivement à partir de la source composée Album ;

- pour les PP, la dominante gestuelle de la source composée Album-Maitre est la plus représentée pour le premier album. Ce sont aussi les élèves de ce groupe qui interviennent le plus suite à l'énoncé ou au geste d'un pair, alors que pour les deux albums suivants, leur activité langagière s'engage comme c'est le cas pour les TPP, massivement à partir de la source composée qu'est l'album ;
- Pour les TGP, c'est majoritairement la source composée Album qui est à l'origine de leurs IL. Les interactions entre pairs sont très peu nombreuses, et la source composée Album - Maitre (dans sa dominante paraverbale) ne devient significative qu'au troisième album.

Dans le domaine de **l'étude des modalités de leurs IL lors de la phase de LO :**

- pour les TPP, elles sont majoritairement gestuelles pour le premier album, majoritairement verbales et mixtes pour le deuxième, enfin relativement équitablement réparties entre les trois catégories pour le troisième album. Les élèves de ce groupe sont les seuls à produire des IL groupées (plusieurs élèves en même temps produisant des ILP ou des IL mixtes) dès le premier album ;
- pour les PP, elles sont majoritairement gestuelles pour les trois albums. Les élèves de ce groupe produisent de rares interventions langagières groupées à l'occasion du deuxième album, leur modalité est alors gestuelle ;
- pour les TGP, les IL sont majoritairement verbales pour les deux premiers albums, une forte proportion gestuelle s'y ajoute lors de la séance de découverte du troisième album. À cette même occasion, les élèves de ce groupe produisent des IL groupées (gestuelles ou mixtes).

Dans le domaine de **l'étude de la nature de leurs IL lors de la phase de LO :**

- Pour les TPP : diversification progressive des transactions repérables dans leurs IL. Au départ, majoritairement expressives et créatives, puis à compter du deuxième album, majoritairement critiques, textuelles et iconiques ;

- les élèves PP sont ceux dont les interventions réfèrent le plus à la situation scolaire (gestuellement et verbalement) mais ils ne produisent jamais de transaction personnelle et relativement peu de transactions iconiques et textuelles, mais la proportion de transactions critiques, expressives et créatives pour le troisième album témoigne d'une orientation de l'activité langagière vers l'appropriation du contenu de l'album ;
- pour les élèves TGP, dès la première séance de découverte, leurs IL s'inscrivent dans la diversité des transactions potentielles, avec néanmoins, la plus forte proportion de transactions iconiques et textuelles et une plus modeste proportion de transactions expressives et créatives.

Dans le domaine de **l'étude de leur activité langagière pendant la phase de discussion** :

Pour les TPP :

- les principales **sources de signes** mettant les élèves de ce groupe en langage sont les sources composées Album, Album - Maître (dominante énoncé) et Album - pair (dominante gestuelle et verbale), alors que lors de la phase de LO, la dominante gestuelle de l'enseignante était, pour le premier album, la plus stimulante ;
- **l'analyse de l'activité langagière** des extraits de discussion dans ce groupe d'élèves témoigne de capacités à participer à la mise en discussion des *semences* de la LO. Des initiatives de nouvelles interventions à propos de l'album leur permettent d'endosser le rôle de personnages, de leur prêter des réactions inédites mais plausibles, de proposer des inférences témoignant d'une appréhension conjointe du texte et des images. Les interactions gestuelles et verbales entre pairs peuvent être correctives, mais aussi l'occasion de mettre en œuvre les contours du jeu possible entre le monde de la fiction et la réalité.

Pour les PP :

- ce sont principalement les sources composées Album (signes iconiques, personnage dessiné, éléments de texte oralisé, motifs d'actions des personnages), Album - Maître (dominante énoncé : questions posées ou reprises de *semences*) et Album - pair (dominante verbale), alors que lors de la phase de LO, la dominante gestuelle de l'enseignante était pour le premier album, comme pour les TPP, vraisemblablement la plus stimulante ;
- **L'analyse de l'activité langagière** des extraits de discussion dans ce groupe d'élèves confirme, comme lors de la LO, de fréquentes interventions semblant interroger la place et la reconnaissance de chacun dans le fonctionnement de la situation scolaire de lecture d'album. Ces extraits témoignent aussi de la capacité à participer verbalement (et pas seulement gestuellement) à la mise en discussion des *semences* de la LO, à rappeler diverses étapes du récit, même si la compréhension de leur cause reste à construire. Des initiatives de nouvelles interventions à propos de l'album leur permettent de se positionner par rapport à l'avis d'un pair, de recourir à leur expérience personnelle - ce qui n'avait jamais été le cas lors des phases de LO, de jouer à incarner un personnage ou d'anticiper sur la suite de l'histoire.

Pour les TGP :

- les principales **sources de signes** se diversifient par rapport à la phase de LO : en plus de la source composées Album, qui reste une source importante, la source composée Album - Maître (dominante énoncé et gestuelle) et Album - pair (dominante gestuelle et verbale) engagent ces élèves à intervenir ;
- **L'analyse de l'activité langagière** des extraits de discussion témoigne de capacités d'élèves à donner des réponses fournies aux éléments de l'album mis en discussion dans le groupe, à demander des compléments, à initier des phénomènes collectifs de jeux théâtralisés, à interagir verbalement et gestuellement entre pairs-voire ensemble (énoncés groupés), à exprimer des liens avec l'expérience personnelle, avec d'autres œuvres mais aussi à compléter ou corriger des énoncés magistraux et montrer une aptitude à

l'appréhension intégrée, conjointe de différents aspects de cette situation scolaire.

Lors d'une séance de découverte, la phase de LO permet d'avoir un aperçu des caractéristiques d'un groupe, du fonctionnement collectif de construction de significations qui lui est propre mais ce fonctionnement évolue au fil des séances de découverte, car les élèves semblent acquérir peu à peu de nouveaux modes d'interactions avec l'album, l'enseignante et les pairs. La phase de discussion permet de poursuivre le travail langagier de construction collective de significations à partir des éléments textuels et iconiques de l'album et de changements de mondes que proposent les élèves (reprises théâtralisées, lien avec l'expérience personnelle, le ressenti, les connaissances culturelles...).

Ces résultats montrent des modes de participation différenciés lors des séances de découverte, mais aussi une diversification pour chaque groupe, de l'activité langagière entre de la phase de LO et la phase de discussion - cette dernière permettant aux élèves d'expérimenter d'autres manières de parler et d'agir à propos de l'album.

II

La deuxième voie d'exploration (Hypothèse 2) nous a amenée à étudier si l'activité langagière (verbale et paraverbale) des élèves montre au fil des séances (S2, S3 et S4) une appropriation de modes d'agir-parler-penser qui signale l'émergence d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Les données **quantitatives** ont permis d'établir que :

- les durées, nombres d'IL et proportions d'ILÉ ont tendance à augmenter au fil des séances et au fil de l'année ;
- la proportion d'ILP a tendance à diminuer dans tous les cas, sauf pour le groupe de TGP (qui diversifie son registre d'IL en y ajoutant des ILP) ;

- la proportion d'énoncés référant à la lecture augmente pour le groupe de PP, reste élevé pour le groupe de TGP mais a tendance à diminuer pour le groupe de TPP et pour les séances en groupe classe (S4) ;
- la LME augmente pour les élèves du groupe de « petites parleurs » (TPP et PP), diminue pour les élèves du groupe de TGP et il y a autant de valeurs d'augmentation que de diminution pour la S4.

L'analyse des données **qualitatives** a permis d'établir les résultats suivants.

Dans le domaine de **l'étude des signes mettant en langage lors de la phase de LO** :

- pour les TPP, c'est en début d'année la dimension paraverbale de l'activité de l'enseignante et l'album qui incitent équitablement les élèves à intervenir, mais cette configuration s'oriente vers la prévalence des signes fournis par l'album et ceux (paraverbaux puis verbaux) produits par les pairs ;
- dans le groupe de PP, c'est d'emblée la dominante paraverbale de l'activité des pairs qui met majoritairement en langage (cette dominante devenant verbale en fin d'année), la dominante paraverbale de l'activité de l'enseignante est très représentée pour les trois séances d'AR, mais dès AR-S2, l'album devient la première source de signes incitant ces élèves à intervenir, s'intéressant graduellement plus spécifiquement au texte oralisé ;
- l'activité des élèves du groupe de TGP est, pour toutes les séances de découverte (S1), majoritairement motivée par la source Album, mais lors des séances suivantes, ils manifestent une réceptivité à la dimension paraverbale de l'activité de l'enseignante et à l'aspect verbal et paraverbal de celle des pairs.

Dans le domaine de **la modalité de leurs IL lors de la phase de LO** :

- pour les TPP, la modalité d'IL est très paraverbale en S1, s'atténue en S2 puis un équilibre entre les trois modalités se manifeste en S3 ;
- pour les PP, les IL sont très paraverbales en S1, évoluant vers un équilibre entre les modalités ;

- pour les TGP, la modalité est majoritairement verbale en AR-S1 puis les modalités paraverbales et mixtes se développent.

Dans le domaine de **la nature de leurs IL lors de la phase de LO :**

- dans le groupe de TPP, peu de transactions personnelles, intertextuelles et critiques (ces dernières se manifestant néanmoins à partir d'ALA-S1), les transactions expressives et créatives et les transactions iconiques et textuelles sont les plus représentées au fil des séances mais marquées par une diminution des reprises en écho, donc une personnalisation des énoncés ;
- dans ce corpus, pour le groupe de PP, il n'y a aucune transaction intertextuelle, peu de transactions personnelles et critiques. Après les séances de découverte (S1), les catégories de transaction expressives et créatives, et iconiques et textuelles, augmentent graduellement, caractérisées elles aussi, par une diminution des reprises en écho ;
- pour les TGP, toutes les catégories de transaction sont représentées et ce sont aussi ceux qui interviennent le plus à propos de la situation scolaire de lecture d'album. La catégorie la plus représentée est celle des transactions iconiques et textuelles, suivie des expressives et créatives - dont on note, qu'elles se manifestent également davantage sous forme d'énoncés originaux que de reprises en écho au fil du temps, les transactions critiques sont presque exclusivement paraverbales.

Dans le domaine de **l'étude de leur activité langagière pendant la phase de discussion :**

Pour les TPP,

- les usages de l'album : ce qui est mis en discussion porte essentiellement sur l'unité et les contours de l'album, le lexique de ce qui le compose et l'appréhension conjointe du texte et de l'image ;
- la compréhension de l'histoire : pour le groupe de TPP, la construction collective de significations est illustrée par des extraits traitant de questions de

lexique, de polysémie, de significations d'onomatopées, de repères temporels, d'identification d'états émotionnels des personnages, d'implicite, de plausibilité d'interprétation de *blancs* de l'histoire ;

- la découverte du fonctionnement de l'écrit : on remarque qu'il y a autant de référence à l'écrit d'élève que de référence explicite de l'adulte aux caractères écrits : une !

Pour les PP,

- les usages de l'album : ce qui est saillant dans les échanges langagiers des élèves de ce groupe, ce sont des épisodes de régulations à propos de l'usage collectif de l'album et de l'acceptation de la diversité des points de vue ;

- la compréhension de l'histoire : plusieurs extraits de séances témoignent de la mobilisation collective à propos des caractéristiques des personnages et de leur permanence - malgré la diversité des choix iconographiques d'auteur ;

- la découverte du fonctionnement de l'écrit : l'enseignante réfère explicitement aux caractères écrits dès le début d'année ; on relève dans le corpus de ces séances 2 et 3, plusieurs interventions d'élèves manifestant de l'intérêt pour cette catégorie de signes ainsi que la verbalisation de termes référant à l'activité de lecteur.

Pour les TGP,

- les usages de l'album : ils témoignent de la mise en discussion d'éléments analytiques de l'album, d'un usage ludique de celui-ci, d'une aptitude à l'expansion de l'histoire mais aussi d'une difficulté à exprimer ses préférences ;

- la compréhension de l'histoire : ces élèves sont les seuls qui signalent lorsqu'ils ne comprennent pas et pour lesquels les initiatives de thèmes concurrents sont peu repris par les pairs. Les échanges langagiers interrogent les causes, les conséquences d'événements de l'histoire, les états émotionnels de personnages, faisant parfois usage d'énoncés généraux ;

- la découverte du fonctionnement de l'écrit : les interventions d'élèves sur l'écrit (à leur initiative) sont repérables dès les premières séances de ce corpus, elles

se sont moins manifestées pour le deuxième album puis diversifiées à l'occasion du dernier album.

Pour la séance 4, en groupe classe :

L'analyse des données quantitatives indique que la proportion d'énoncés référant à la lecture est inférieure à ce qu'elle peut être en atelier de lecture, mais les données qualitatives indiquent néanmoins que les échanges langagiers continuent à œuvrer à des mises en discussion inédites à propos des personnages, des caractéristiques du cadre spatio-temporel et des liens de causalité et de conséquence entre événements de l'histoire.

Pour conclure les résultats de cette hypothèse 2, nous avons proposé de rapprocher les modifications de participation à l'activité de lecture d'albums du fonctionnement d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

Le contexte dans lequel l'enseignement de la compréhension de lecture d'album est mis en œuvre dans cette étude invite les élèves à agir-parler-penser à propos des composantes de cet objet culturel qu'est l'album, établi sur des critères stables de pertinence épistémologique. Les élèves expérimentent des pratiques sociales autour de cet objet culturel (échange de points de vue, jeux théâtraux, formulation de critiques ou de rapprochements intertextuels), mais aussi ses valeurs cognitives (qui organisent le fonctionnement du récit) et pragmatiques (qui caractérisent la mise en œuvre du récit et les effets qu'elle produit sur le lecteur).

Ainsi, avons-nous montré qu'en participant aux échanges langagiers s'intéressant d'une part aux caractéristiques des personnages, à leurs actions et interactions, à leurs états mentaux, leurs intentions mais aussi, aux choix linguistiques, iconiques, et énonciatifs de l'auteur (*blancs*, rythme de l'intrigue, usages de formulettes inédites, concurrence entre *narrateur visuel* et *narrateur textuel*...), le jeune lecteur expérimente des pratiques de (re)construction des savoirs sur les valeurs cognitives et pragmatiques de cet objet culturel.

Nous ne concluons pas à une appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels, mais les résultats de cette hypothèse 2 permettent d'établir une amplification, une diversification d'expériences partagées par les membres d'une communauté discursive scolaire inscrivant leur activité dans des modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

Les résultats de la troisième hypothèse permettent de mettre à jour, dans le cadre d'une autre forme d'activité de lecture qu'est le rappel de récit, d'autres modes d'agir-parler-penser à propos de l'album.

III

Le troisième axe d'exploration (Hypothèse 3) nous a amenée à étudier si le travail d'apprentissage de la lecture d'album à l'école - au cœur duquel se situe la compréhension - permet d'ébaucher une activité de lecteur d'album fictionnel en milieu extrascolaire.

L'étude **des données quantitatives générales** (40 élèves) a permis d'établir que :

- la durée du rappel de récit n'est pas corrélée au *niveau de participation à la conversation scolaire* (TPP, PP, GP, TGP) ;
- pour la plupart des élèves, le troisième rappel de récit est plus long que le premier ;
- la moyenne des durées des rappels de récit a tendance à être plus élevée dans la classe A que la classe B.

Les **données quantitatives, concernant les six élèves** étudiés plus en détail indiquent que :

- les deux élèves TGP sont ceux dont les proportions d'IL sont les plus stables et les plus ressemblantes (environ 60% et 40% parent.s) ;
- pour cinq de ces six élèves, leur volume de mots augmente plus que le volume du nombre de mots de l'album.

L'étude du « spectre » de l'activité langagière donne des éléments sur :

- la proportion de reformulation par rapport aux reprises à l'identique du texte. Pour les deux élèves TGP, la mise en mots de l'histoire compte une plus grande proportion de reformulations. Pour les quatre autres élèves, la proportion de reformulations est inférieure à celle des reprises du texte à l'identique, pour les 3 albums. Mais la proportion de reformulations au fil des albums a tendance à croître pour trois d'entre eux ;
- les interactions avec l'auditoire : pour les deux premiers albums, seuls les élèves de TGP s'adressent verbalement à leur auditoire, les élèves de PP et TPP développent une communication paraverbale avec leur auditoire (sourires, regards) à compter du deuxième album et une communication verbale pour le dernier album ;
- les initiatives d'intervention référant à leur activité de lecteur·rice sont inexistantes ou paraverbales lors des deux premiers albums pour les TPP et PP, mais prennent une forme verbale pour le troisième rappel de récit. Du côté des TGP, ces initiatives, verbales depuis le premier album, se modifient dans leur contenu (demande d'aide ou réponse à des sollicitations parentales pour le premier rappel de récit, puis expression de points de vue ou effets de mise en scène pour les suivants).

L'analyse qualitative du contenu du rappel de récit a permis d'y relever les modes d'agir-parler-penser de lecteurs d'albums pour ces six élèves, dans les quatre domaines étudiés :

- les usages de l'album : usage canonique de l'album (un énoncé pour chaque dp dans l'ordre et une à une) dès la première de couverture et « lecture du titre », rétroaction sur son activité de lecteur·rice, seul·e ou suite à l'intervention d'un tiers ;
- la compréhension de l'histoire : ancrage des énoncés dans le monde de la fiction portée par l'album ; désignation des personnages, production d'intonations rendant compte de l'état émotionnel de personnages, en

formulant leurs actions, le contenu de leurs propos, des éléments implicites, *suffisamment* en cohérence avec le texte de l'auteur et les significations collectives construites lors des séances de classe – activité gestuelle et intonative particulièrement développée (pour 3 élèves) ;

- la découverte du fonctionnement de l'écrit : alternance de passages narratifs et de reprises de discours de personnages, énoncés marquant la rupture récit / discours, énoncés sans reprise pronominale du sujet, reprises à l'identiques d'incises du texte de l'album (avec inversion du sujet), suivi du doigt de caractères écrits de gauche à droite (pour 3 élèves) et pour les TGP, identification d'un caractère écrit, tentative de déchiffrage en fonction d'indices du contenu de l'album ;
- Les interactions avec l'auditoire : affirmation d'une place discursive de lecteur·rice pouvant mettre en voix en jouant sur les intonations et les onomatopées ; verbalisation de caractéristiques de son activité de lecteur·rice, et pour les TGP, verbalisation de préférences de lecteur·rice, d'interprétations inédites d'éléments de l'album, commentaires sur les actions ou caractéristiques de personnages, propositions de mises en scène impliquant l'auditoire.

Nous avons pu mettre en évidence, dans le contexte extrascolaire du rappel de récit, des transformations de la place discursive, de la mise en mots et en scène de l'histoire. S'il n'a jamais été question d'enseignement du rappel de récit lors des séances de classe, il semblerait que les modes d'agir-parler-penser dont les élèves ont fait collectivement l'expérience, contribuent à transformer plusieurs aspects de leur activité de lecteur lors du rappel de récit, témoignant ce faisant d'une manifestation, d'une ébauche d'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

IV

Discussion

Cette thèse étant longue, la présente discussion sera relativement courte mais le recul, les rencontres orales ou écrites à venir permettront certainement de la prolonger.

Notre projet a pour objectif d'apporter de nouveaux éléments sur les caractéristiques de l'activité des élèves de petite section lors de la lecture d'albums.

Nous avons voulu montrer que la lecture d'albums avec ces jeunes élèves est un puissant média d'échanges langagiers, qui au-delà d'une impression de conversation à bâtons rompus, témoigne de l'intensité de l'activité langagière verbale et paraverbale de l'élève et des élèves.

Nous avons voulu mettre en évidence que cette activité langagière renseigne sur ce qui fait d'abord signe aux élèves (un élément de l'image, un geste de l'enseignante, un énoncé de pair – *les semences*) et constitue un socle précieux pour les engager vers la construction collective de significations de ce système de signes qu'est l'album.

Nous avons voulu montrer qu'un dispositif d'enseignement de la compréhension avec de si jeunes élèves a intérêt à aménager des moments pour accepter les interventions initiales des élèves qui parlent de ce qui les interpelle (ce qui leur fait signe) dans l'album, tout en prévoyant de plus formels épisodes consacrés à l'enseignement de la compréhension.

Nous avons proposé un modèle sémiotique qui répertorie et identifie l'ensemble des signes (visuels ou oraux) susceptibles de mettre les élèves en langage lors de cette activité de lecture d'album ainsi que les modalités de l'activité langagière susceptibles de se manifester (Figure 1, 2 et 3 et Tableau 6, partie méthodologique).

Pour documenter la partie d'analyse quantitative, nous avons établi un ensemble de six indicateurs qui semble utile pour cerner objectivement les caractéristiques d'une séance de lecture d'album (partie méthodologique 5.1.2.1) :

- pour identifier et catégoriser les signes mettant les élèves en langage (Annexe XII et XIV) ; nous ne les avons appliqués qu'à la phase de LO, car il nous a paru trop monumental de le mettre en œuvre pour la phase de discussion,

mais un travail collectif ou une assistance informatique pourrait contribuer à transposer son usage pour la phase de discussion ;

- pour avoir un aperçu du « spectre » de l'activité langagière lors des rappels de récit (Tableau 23) ; nous avons déjà évoqué l'utilité d'un outil informatique de représentation des « profils » d'élèves.

L'usage de tels outils de synthèse aurait pu contribuer à objectiver nos conclusions intermédiaires.

Il nous semblerait intéressant de mettre ces outils d'analyse à l'épreuve de corpus recueillies dans d'autres contextes (comme ceux qui constituent les travaux de Sénéchal & Hargrave (2000) dans le cadre du projet canadien *Talk together, read together*).

Et inversement il serait intéressant que ce corpus soit mis à disposition d'autres acteurs de la communauté scientifique, pour une analyse linguistique des énoncés des élèves (comme dans les travaux de Canut et Vertalier ou Canut et al., 1998) et ainsi développer la dimension littéracique de la lecture d'album - que nous avons partiellement abordée dans les parties consacrées à la découverte du fonctionnement de l'écrit. Ce corpus pourrait aussi être étudié dans une perspective d'analyse de l'activité de l'enseignante - que nous ne nous sommes pas vraiment trouvée en mesure de faire.

La principale limite de ce travail se trouve dans la question de l'équilibre entre objectivité et subjectivité de son auteure et de la pluralité des rôles que nous y avons tenus : enseignante conduisant les séances, « transcriptrice », à l'origine de l'élaboration d'outils d'analyse et responsable de leur mises en oeuvre, décisionnaire des choix de corpus, c'est peut-être trop pour que tout soit bien fait, mais nous espérons que les échanges réguliers avec nos directrices et la contribution de tous ceux qui n'ont aidé à penser ont permis que le résultat soit *suffisamment* pertinent.

L'autre limite réside dans la granularité que nous n'avons pas eu le temps d'atteindre : dans une quatrième hypothèse, il aurait été intéressant d'étudier les « profils de lecteurs » des six élèves dont nous avons analysé les rappels de récit en

recherchant à caractériser le plus précisément possible l'évolution de leurs interventions langagières pendant les séances de classe.

Nous souhaitons que ces réflexions sur les modalités de la lecture d'album en PS continuent à être interrogées et adaptées pour les classes suivantes, afin que l'expérience de lecture d'album en petite section, telle que nous l'envisageons à la suite des travaux de tous les acteurs de la didactique de la littérature auxquels nous nous sommes référée, ne fasse pas à *l'aube* de la scolarité du jeune élève, *une promesse que l'école ne tiendra jamais*.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages universitaires

- ALBARELLO, L. 2004. *Devenir praticien chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- ASTINGTON J-W. 2007. *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris : Retz.
- BAKHTINE M. 1952-1953/1984. « Les genres du discours. ». *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard – Tel. 291 – 341.
- BARRÉ DE MINIAC. C. 2003. « Savoir lire et écrire dans une société donnée. » *Revue française de linguistique appliquée*. 2003/1 (vol. VIII). 107-120.
- BAUTIER E. 1998. « Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. » in *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit : hommage à Michel Dabène* (textes réunis par Grossmann F.). Grenoble : IVEL – LIDILEM. 145-156.
- BENVENISTE É. 1966. « Les relations du temps dans le verbe français ». *Problèmes de linguistique générale*. Tome I. Paris : Gallimard. 237-250.
- BERNIÉ J-P. 2002. « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue Française de pédagogie*. 141. 77-88.
- BERNIÉ J-P. 2001. « Préface » in *Apprentissage, développement et signification. Hommage à Michel Brossard*. Pessac : PUB.
- BISHOP M-F., BOIRON V., SCHMEHL POSTAÏ A., ROYER C. (2017) « Comprendre des histoires en cours préparatoire. L'exemple du rappel de récit accompagné ». *Repères*. 55. 87-107.
- BLANC. N., NAVARRO M. 2012. « Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. » *Le Français aujourd'hui*. 179. 37-47.
- BLANCHE-BENVENISTE C., PALLAUD B. 2001. « Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription ». *Recherches sur le français parlé*. Aix en Provence : Université de Provence. 2001. 1. 11-37.

- BOIRON. V. 2018. « Appropriation de scénarios langagiers oraux : effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. » *Recherches*. 97 - 113.
- BOIRON V. 2014. « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle ». *Repères*. 50. 83-104.
- BOIRON V. 2012. « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». *Le Français aujourd'hui*. 179. 67-83.
- BOIRON V. 2011b. « Le texte partagé de l'apprenti lecteur » in *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : PIE Peter Lang. 49-59.
- BOIRON V. 2011a. « Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux. » in *Mémoire, langages et apprentissage* (dir. Toupiol G.). Paris : Retz. 73-89.
- BOIRON V. 2010. « Lire des albums de littérature jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*. 42. 105-126.
- BOIRON V. 2008. « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ces modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? » *Modernités*. 28. 277-289.
- BOIRON V. REBIÈRE M. 2009 « Quels albums pour la petite section ? Proposition de critères de choix » in *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* (Coord. Canut E. et Leclair-Halté A.). Dyptique. 17. Namur : PUN. 11-26
- BOIRON V. BENSALAH A. 2006. « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétation ». *Mélanges Crapel*. 29. 41-54
- BONNAFÉ M. 1996. « La qualité littéraire : son rôle dans la transmission de l'expérience culturelle. » in *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques ?* (coord. Deleau M., Rayna S., Laevers F.). Paris : Nathan pédagogie INRP. 201-213.
- BONNAFÉ M. 1994. *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Fayard.
- BONNÉRY S. 2012. « Les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées dans le Père Castor (Premières lectures) et la littérature enfantine depuis 1945 : sociologie

historique des « lecteurs supposés ». Séminaire Paul Faucher (1898-1967) : L'édition au service de l'Éducation Nouvelle. France. <halshs-00684257>

BONNÉRY S., JOIGNEAUX C. 2015. « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le Français aujourd'hui*. 190. 23-34.

BOULAIRE C. 2012. « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques. ». *L'album. Le parti pris des images*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal. 21-28.

BOURHIS V. 2014. « La narration et ses mutations, quel enjeux pour l'école ? » in *Ecole et mutation. Reconfiguration, résistances, émergences* (dir. Meskel-Cresta M., Nordmann J-F., Bongrand P., Bore C., Colinet S., Elalouf M-L.). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur. 244-253.

BRIGAUDIOT M. 2015. *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

BRIGAUDIOT M. 2000. (Coord.) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Vanves : Hachette éducation.

BRIGAUDIOT M. 1998. « Pour une construction progressive des compétences en langage écrit ». *Repères*. 18. 7-27.

BRIGAUDIOT M., EWALD. H. 1990. « Construction du récit en section de petits ». *Repères*. 2. 87-96.

BRONCKART J-P. 2019. « L'interactionnisme socio-discursif. Activité langagière, textes, états de langue ». *Théories du langage*. Bruxelles : Mardaga. 277-296.

BRONCKART J-P. 2007. « L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain ». *Langage et société*. 121-122. 57-68.

BRONCKART J-P. 2001. « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique l'une de ses disciplines majeures. » in *Apprentissage, développement et signification. Hommage à Michel Brossard*. Pessac : PUB. 19 - 41

BRONCKART J-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

BROSSARD M. 2011. Présentation de *Leçons de psychologie de Lev S Vygotsky*. Paris : La dispute. 7-27.

- BROSSARD M. 2001. « Situations et formes d'apprentissage. » *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 23/3. 423-436.
- BROSSARD M. 1999. « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. » in *Avec Vygotski* (dir. Clot Y.). Paris : La dispute. 233-244.
- BROSSARD M. 1997. Pratiques d'écrit, fonctionnement et développement cognitifs. » in *Outils et signes : perspectives actuelles sur la théorie de Vygotski* (dir. Moro C., Schneuwly B., Brossard M.). Bern : Peter Lang. 95-114.
- BROSSARD M. 1994. *Ecole et adaptation*. Paris : Collection scientifique Stablon.
- BROSSARD M. 1989. « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne ». *Enfance*. 42. 49-56
- BRUNER J-S. 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- BRUNER J-S. 1996. « Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. » in *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?* (coord. Deleau M., Rayna S., Laevers F.) Paris : Nathan pédagogie INRP. 125-143
- BRUNER J-S. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- BRUNER J-S. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER J-S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNO S., BRUNO F. 1994. « Produire des images, fabriquer de la pensée, une articulation en devenir. » in *Ecole et mutation. Reconfiguration, résistances, émergences* (dir. Meskel-Cresta M., Nordmann J-F., Bongrand P., Bore C., Colinet S., Elalouf M-L.). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur. 319-329.
- CANUT E., MASSON C., LEROY COLOMBEL M. 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Vanves : Hachette Éducation.
- CANUT E., VERTALIER M. 2012. « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? » *Le Français aujourd'hui*. 179. 52-65.
- CÈBE. S. et GOIGOUX. R. 2012. « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement » *Le Français aujourd'hui*. 179. 21-35.
- CHABANNE J-C., BUCHETON D. 2000. « Les écrits "intermédiaires" ». *La Lettre de la DFLM*. 26. 23-27.

- CHEMLA M-T., DREYFUS M. 2002. « L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture feuilleton en GS : *Samani, l'indien solitaire*. » in *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. (dir. Chabanne J-C., Bucheton D.). 99-121.
- COLL C., MARTI E. 2001. « Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse. » in *Apprentissage, développement et signification. Hommage à Michel Brossard*. Pessac : PUB. 43-57.
- DECROIX S., DUFAYS J-L. 2004. « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. » in Rouxel A., Langlade G. *Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR. 153-155.
- DEFOURNY M. 2012. « Tour du monde ». *L'album. Le parti pris des images*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal. 65-74.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. 2004. « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste ». *Enfants et récits Mises en mots et « reste »*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion. 11. 13-40.
- DEMOUGIN F. 2010. « Construire des automatismes linguistiques et culturels en classe de littérature. » 11 èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève.
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Demougin%202010.pdf
 <consulté le 28.11.19>
- DEVANNE B. 2009. « L'approche du fonctionnement de la langue écrite à l'école maternelle : logique d'enseignement ou logique d'apprentissage? » in *La maternelle Première école Premiers apprentissages* (dir. C. Passerieux). Lyon : Chronique Sociale. 109-116.
- DUCANCEL G., VERECQUE D. 1998. « Lire : une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves. ». *Repères*. 18. 41-64.
- DUFAYS J-L, GEMENNE L., LEDUR D. 2005. « Cinq mises au point » in *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck. 141-150.

- ELALOUF M-L., BOURHIS V., GOURDET P., PERRET C. 1994. « L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistance. » in *Ecole et mutation. Reconfiguration, résistances, émergences* (dir. Meskel-Cresta M., Nordmann J-F., Bongrand P., Bore C., Colinet S., Elalouf M-L.). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur. 283-295.
- ESCOL. 2013. *Apprendre à l'école - Apprendre l'école*. (dir. Bautier E.) Lyon : Chronique sociale.
- FIJALKOW E. 2003. « Lecture ou quasi lecture. Première approches de la lecture par les jeunes enfants. » *Caractères*. 12. 8-14.
- FIJALKOW J. 2014. « La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain ». *Recherches en didactiques*. 18. 45-56.
- FLORIN A. 1995. *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- FLORIN A. 1991. *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de réussite à l'école maternelle*. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. 2003. « Qu'apprend-on ? « la langue » ou des « façons de mettre en mots ? » *Le français aujourd'hui*. 141/2. 21-35.
- FRANÇOIS F. 2001. « La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage...ou raconter et penser. » in *Apprentissage, développement et signification. Hommage à Michel Brossard*. Dir. J-P. Bernié. Pessac : PUB. 93 - 109.
- FRANÇOIS F. 1993. *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan Pédagogie.
- FRANÇOIS F. 1984. « La langue comme code à sémiologie variable. » in *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. F. François, C. Hudelot, E. Sabeau - Jouannet. Paris : PUF. 20-116.
- FRANÇOIS F., BAUTIER-CASTAING C., de HEREDIA-DEPREZ C., LANGUMIER M., NONNON E., VAN DER STRATEN A., VASSEUR M.-T. 1990. « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant. » in *La communication inégale*. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.

- FRIER C. 2006. « Au lit petit monstre : manières de lire et aspects interactionnels des rituels familiaux de lecture partagée. » in *Passeurs de lecture*. Dir. C. Frier. Paris : Retz. 44-70.
- FROMENT M. 2009. L'élève et la lecture d'albums en maternelle : quelle réception du texte et des images ? » in *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images?* (Coord. Canut E. et Leclair-Halté A.). *Dyptique*. 17. Namur : PUN. 11-26
Dyptique. 73-97.
- FROMENT M., LEBER-MARIN J. 2003. *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GADAMER H-G. 1959 / 1996. « Du cercle de la compréhension » in *Philosophie herméneutique*. Paris : PUF. 73-83.
- GOIGOUX R. 2009. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. » *Education et didactique*. 2009.3/1. 47-69.
- GROSSMANN F. 2006. « Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. » in *Passeurs de lecture*. Dir. C. Frier. Paris : Retz. 19-43.
- GROSSMANN. F. 1996b. *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de dire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang. Série Exploration, recherche en sciences de l'éducation.
- GROSSMANN. F. 1996a. « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? ». *Repères*. 13. 85-101.
- ISER W. *L'acte de Lecture. Théorie de l'effet esthétique*. 1985. Bruxelles : Mardaga.
- JAUBERT M., 2007. *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : PUB.
- JAUBERT M., REBIERE M., BOIRON V. 2018. « Apprendre à parler et construire des mondes ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*. 177-178.
<https://journals.openedition.org/pratiques/4361>. <consulté le 14 décembre 2020 >
- JAUBERT M., REBIÈRE M. 2017. « Pour continuer le dialogue » in *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (dir. Dias-Chiaruttini A., Cohen-Azria C.). Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 193-206.

- JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J-P. 2012. « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. » https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf <consulté le 4/03/2019>. 1-18.
- JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J-P. 2004. « Significations et développement : quelles « communautés ? » » in *Situation éducative et significations* (EDS : Moro C., Rickenmann R.). Bruxelles : De Boeck. 85-104.
- JAVERZAT M.-C. 2014. « La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections. » *Repères*. 15-34.
- JONES R. 1996. *Emerging patterns of literacy. A multidisciplinary perspective*. London and New York : Routledge.
- KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A. 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- KREZA M. 1998. « Comment des élèves de grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent ? » *Repères*. 50. 193-2016.
- LAHIRE. B. 1993/2000. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- LARDON I. 2017. « Enseigner la compréhension de textes narratifs. » in *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle*. (coord. Lardon I.) Lyon : Chronique Sociale. 51-62.
- LASSÈRE-TOTCHILKINE C. (2019). « Production de langue écrite, d'énoncés et de gestes référant au matériau écrit chez des élèves de petite section de maternelle autour de lectures d'albums ». In Kervyn B., Dreyfus M., Brissaud. C. (Dir.). *L'écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*. Pessac : PUB. 147-164.
- LEBRUN M. 1996. « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse ». *Repères*. 13. 69-84.
- LECLAIRE-HALTÉ A., MAISONNEUVE L. 2016. « L'album de littérature jeunesse : genre, forme et/ou medium scolaire ? » *Recherches*. 65. 49-64.
- LE MANCHEC C. 2005. *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : INRP
- LHOSTE Y. 2017. *Epistémologie et didactique*. Chapitre 5. Pessac : PUB, 93-108.

- MAINGUENEAU D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles-Liège : Mardaga.
- MORO C., CHERADAME C. 2006. « Quel objet oral dans une activité de lecture-compréhension s'enseigne en petite section de maternelle ? » in *Analyse des objets enseignés. Les cas du Français*. (dir. Schneuwly B. et Thevenaz-Christen T.). Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur. 19-35.
- MORO C., RODRIGUEZ C. 2005. *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement paraverbal*. Bern : Peter Lang.
- NIÈRES-CHEVREL I. (2003). « Narrateur visuel et narrateur verbal dans les livres pour enfants ». *La revue des livres pour enfants*. 214. 69-81.
- PETIT M. 2014. *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Paris : Belin.
- PÉROZ P. 2018. « "et après quand il a réussi à rentrer à la maison/ sa maman elle/ elle lui a fait une tisane de camomille". Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle ». *Pratiques*. 177-178.
- PIAGET J. 1948/1989. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1969/1993. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Folio essais.
- PIAGET J. 1964/1987. *Six études de psychologie*. Paris : Folio essais.
- PIERRE R. 2003. « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques ». *Revue Française de linguistique appliquée*. Vol. VIII. 121-137.
- PLANE S. 2001. « Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive ». In M. Grandaty et G. Turco (Éds). *L'oral dans la classe - discours, métadiscours et construction de savoirs*. INRP. 196-232.
- REY V., GOMILLA C., ROMAIN C. (2013). *Détresse langagière chez l'enfant. Nouvelles perspectives*. Aix en Provence : Presses Universitaires de Provence.
- RICOEUR P. 1989. « L'identité narrative ». *Ecrits et conférence 3. Anthropologie philosophique*. 355-374. Paris : Seuil.
- ROSENBLATT L-M. 1978. *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. USA : Southern Illinois University Press.

- SAADA-ROBERT M., BALSLEV K. 2004. « Une microgénèse située des significations et des savoirs ». In *Situation éducative et significations* (Éds MORO C. et RICKENMANN R.). Bruxelles : De Boeck. 135-163.
- SENECHAL M., HARGRAVE C. 2000. « A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : the benefits of regular reading and dialogic reading. » *Early childhood research quarterly*. 15/1. 75-92.
- SENSEVY G. 1998. *Institutions didactiques*. Paris : PUF. 74-76.
- STERN D. 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.
- TAUVERON C. 2009. « L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique ». In *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Dir : Butlen M., Houdart-Merot V. Amiens : Encrage. 53-71.
- TAUVERON C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- TAUVERON C. 1999. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » . *Repères*. 19. 9-38.
- TERWAGNE S. 2006. « Comprendre, interpréter des récits d'imagination à l'école maternelle : les lectures interactives guidées ». *Lettre AIRDF*. 39. 32-36.
- TERWAGNE S. VANESSE M. 2008. *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. 2003. *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- TERWAGNE S., LAFONTAINE A., VANHULLE S. 1999. « Lectures interactives d'*Amos et Boris*. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'œuvres littéraires. » *Enjeux*. 46. 27-46.
- VAN DER LINDEN S. 2007. *Lire l'album*. Paris : l'atelier du poisson soluble.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. » in *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (dir : Vincent G.) Lyon : PUL. 11-48.
- VYGOTSKI L-S. 1935. « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire ». *Société Française*. 2. 35-45.
- VYGOTSKI L.S. 1934 / 2019. *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

VYGOTSKI L-S. 1934 / 1985 ; « Les racines génétiques du langage et de la pensée » in *Vygotsky aujourd'hui*. Dir : Schneuwly B. et Bronckart J-P. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé. 49-65

VYGOTSKI L-S. 1933 / 2018. « Le problème du milieu en pédologie ». In *La science du développement de l'enfant*. ([Textes] édités et introduits par I. Leopoldoff Martin et B. Schneuwly). Bern : Peter Lang. 111 - 130.

WALLON H. 1946/1945. « Le rôle de " l'autre" dans la conscience du " moi"». *Enfance*. 87-94.

WALLON H. 1941. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Flammarion.

WALLON H. 1942. *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

WERTSCH J-V. 1979. « From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory ». *Human development*. 22. 1-22.

Travaux universitaires

BOIRON V. 2004. [Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées : interactions adulte-texte-enfant à l'école maternelle](#). (dir : Danon-Boileau L.). Thèse de Doctorat. Université Paris V René Descartes. Faculté des sciences humaines et Sociales - Sorbonne. Département de Linguistique Générale et Appliquée.

LASSÈRE-TOTCHILKINE C. 2012. *Caractéristiques de l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'un récit de fiction illustré*. Mémoire de Master 2. « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », spécialité « Recherche en didactique des Disciplines », Parcours Français. (dir : Boiron V. et Javerzat M-C.). Université Montesquieu ; Université Bordeaux Ségalen.

SALAGNAC N. (2003). *Les modes de restitution d'un récit : constances et différences chez des enfants de 4 à 6 ans*. (dir : Salazar Orvig A.). Thèse de Doctorat. Université Paris V René Descartes. Faculté des sciences humaines et Sociales - Sorbonne. Département de Linguistique Générale et Appliquée.

SANCHEZ-Gil J. 2014. *Le langage oral en maternelle : groupes homogènes / groupes hétérogènes*. Mémoire de Master 2. « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (dir : Billon V.) Université de Bordeaux ; ESPE Aquitaine.

Communication orale

BOUYSSÉ V. (2016) *Continuité et progressivité des apprentissages en Français dans les nouveaux programmes du cycle 1 au cycle 4*. ESPE Aquitaine, 16 mai 2016.
Notes personnelles.

Article de presse

Dr Anne Lise Ducanda A-L., Terrasse I., Duflo S., Job-Pigeard E., Vanhoutte C, Morel L., Dieu Osika S. Osika,É., Lefebvre A., ALERTE (Association pour l'éducation à la réduction du temps écran), Zix C., Barthélémy L.
https://www.lemonde.fr/sciences/article/2017/05/31/la-surexposition-des-jeunes-enfants-aux-ecrans-est-un-enjeu-majeur-de-sante-publique_5136297_1650684.html
<consulté le 01.06.2019>

Dictionnaires

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. (2010). Cohen- Azria C., Daunay B., Delcambre I, Lahannier-Reuter D. (éd. Reuter Y.). Bruxelles : De Boeck.

Albums du corpus

ASHBÉ J. 1998. *Au revoir !* Paris : L'école des loisirs.

BONAMEAU I. 2009. *Au lit les affreux !* Paris : L'école des loisirs.

BOUR D., AUBINAIS M. 1998. *Bonne nuit, Petit ours brun !* Paris : Bayard.

Autres albums cités

D'ALLANCÉ M. 2000. *Grosse colère.* Paris : L'école des loisirs.

GAY M. 1982. *Petit avion.* Paris : L'école des loisirs.

KIMIKO. 2007. *Nao est en colère.* Paris : L'école des loisirs.

MAYER M. 1968/2010. *Il y a un cauchemar dans mon placard.* Paris : Gallimard jeunesse.

OHMURA. T. 2015. *Pourquoi ça n'avance pas ?* Paris : L'école des loisirs.

Textes officiels

MEN. 2015. Programme de l'école maternelle.
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole
(consulté le 26 mai 2019)

Documents ressources (Littérature jeunesse) :

Texte de cadrage
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf (consulté le 25 septembre 2019)

Les ouvrages pour la classe
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/7/Ress_c1_langage_litterature_ouvrages_classe_774767.pdf (consulté le 25 Septembre 2019)

Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf (consulté le 25 Septembre 2019)

La compréhension des récits de fiction : apprentissage et enseignement

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf (consulté le 25 Septembre 2019)

INDEX DES AUTEURS

Albarelo L. 150, 151, 154
Astington J-W. 39, 40, 427
Bakhtine M. 28, 35, 77, 192, 221
Balslev K. 86
Barré de Miniac C. 70
Bautier E. 33, 50, 78
Bensalah A. 87
Benveniste E. 30
Bernié JP. 15, 50, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 203, 476
Bishop MF. 66
Blanc N. 84
Blanche-Benveniste C. 71, 92
Boiron V. 49, 50, 64, 66, 87, 88, 89, 98, 99, 134, 147, 148, 155, 201
Bonnafé M. 3, 36, 38, 69, 83, 99, 126
Bonnery S. 63, 64, 69, 155
Boulaire C. 61
Bourhis V. 71
Bouysse V. 82
Brigaudiot M. 33, 64, 70, 89, 118, 126, 134, 155
Bronckart J-P. 2, 20, 21, 28, 32, 33, 35, 38, 48, 51
Brossard. M 16, 19, 21, 28, 42, 43, 44, 49, 76, 134
Bruner J-S. 3, 26, 27, 30, 36, 39, 46, 47, 48, 65, 67, 75, 132
Bruno F. 59
Bruno S. 59
Bucheton D. 50
Canut E. 72, 73, 90, 102, 539
Cèbe S. 73, 85
Chabanne JC 50
Chemla M-T. 87
Cheradam C. 83, 86, 155
Coll C. 21
Decroix S. 3
Defourny M 61
Delamotte-Legrand R. 74
Devanne B. 70
Dreyfus M. 87
Ducancel G. 74, 91, 93, 207, 487
Dufays J-L. 3, 60
Elalouf M-L. 71
ESCOL 44, 134

Ewald. 64
 Fijalkow J. 72, 73, 91
 Florin A. 135, 145
 François F. 22, 27, 28, 29, 31, 34, 48 65, 72, 152, 277, 429,
 Frier C. 66, 93
 Froment M. 29, 65, 66, 187
 Gadamer H-G. 84,
 Gemenne L. 171
 Goigoux R. 73, 85, 96, 97
 Gomilla C. 1,
 Gourdet P. 71
 Grossmann F. 53, 58, 59, 61, 62, 64, 102, 155
 Iser W. 54
 Jaubert M. 50, 51, 52, 77, 79, 80, 81, 88, 134, 147, 201
 Javerzat M-C. 83,
 Joigneaux C. 63, 69, 155,
 Jones R. 66, 67, 82, 118, 126,
 Karmiloff K. 24
 Karmiloff-Smith A. 24
 Kreza M. 73, 91,
 Lafontaine A. 54, 199, 253,
 Lahire B. 76,
 Lardon I. 85
 Lassère-Totchilkine C. 2,
 Leber-Marin J. 29, 65, 66, 187,
 Lebrun M. 54, 61
 Leclaire-Halté A. 60, 61, 98, 101, 110,
 Ledur D 171
 Leroy-Collombel M. 102, 539
 Le Manchec C. 67, 68,
 Lhoste Y. 174,
 Maisonneuve L. 60, 61, 98, 101, 110,
 Marti E 21.
 Masson C. 102, 539
 Moro C. 22, 28, 43, 83, 86, 155, 256
 Navarro M. 84,
 Nières-Chevrell I. 60, 61, 110
 Pallaud B. 71, 92,
 Péroz P. 147,
 Perret C. 71,
 Petit M. 3,99,
 Piaget J. 12, 16, 39,
 Plane S. 193,
 Rebière M. 50, 52, 64, 77, 79, 80, 81, 88, 98, 99, 147, 201
 Rey V. 1,

Ricoeur P. 37
Rodriguez C. 22, 28, 43, 256
Romain C. 1,
Rosenblatt L-M. 54, 55, 255
Royer C. 66
Saada-Robert M. 86
Salagnac N. 46, 47
Sanchez-Gil J. 147
Schemhl-Postai A. 66
Senechal M. 539
Sensevy G. 150
Stern D. 25
Tauveron C. 3, 53, 54, 55, 87, 155, 171, 173
Terwagne S. 54, 55, 56, 65, 87, 98, 155, 199, 253, 255, 256, 429
Thin D. 41, 134
Van Der Linden S. 58, 59, 60, 101
Vanesse M. 56, 65, 98, 155, 199, 253, 255, 429
Vanhulle S. 54, 199, 253
Vereque D. 74, 91, 93, 207, 487
Vertalier M. 72, 73, 90, 539,
Vincent G. 41, 134,
Vygotski L-S. 15, 16, 17, 18, 19, 31, 48, 50, 68
Wallon H. 11, 31
Wertsch J-V. 27, 28, 45, 78

Table des figures

Figure 1 : Activité langagière lors de la phase de lecture oralisée.....	159
Figure 2 : Activité langagière lors de la phase de lecture oralisée	159
Figure 3: Activité langagière lors de la phase de rappel de récit.....	165
Figure 4 : Répertoire d'indicateurs pour l'analyse de données quantitatives	193

Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques générales des trois albums du corpus	105
Tableau 2 : Modalités des différentes phases de la séquence.....	170
Tableau 3 : Planification des trois séquences, classes A et B	181
Tableau 4 : Séances sélectionnées pour le corpus	187
Tableau 5 : Rappels de récits sélectionnés pour le corpus	188
Tableau 6 : Sources d'interventions langagières gestuelles et verbales des élèves	201
Tableau 7 : Modalités et contenus de l'activité langagière	203
Tableau 8 : Durée des séances de découverte (S1).....	218
Tableau 9 : Nombre d'interventions langagières (IL) par séance de découverte (S1).....	221
Tableau 10 : Proportion d'interventions langagières maître (ILM) – élèves (ILÉ) par séance de découverte (S1)	225
Tableau 11 : Proportions d'ILP et d'ILV des élèves.....	229
Tableau 12 : Proportion d'ILV référant à l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album	236
Tableau 13 : Nombre d'énoncés référant à l'album ou à la situation de lecture	237
Tableau 14 : Moyenne du nombre de mots par énoncé référant à la lecture	242
Tableau 15 : Interventions langagières ayant plusieurs combinaisons de sources	255
Tableau 16 : Synthèse des signes mettant en langage et de la nature de l'activité langagière pour TPP, PP et TGP – Phase de LO, S1.....	273
Tableau 17 : Synthèse des données quantitatives du groupe de TPP (S2 et S3)	320
Tableau 18 : Synthèse des données quantitatives du groupe de PP (S2 et S3).....	356
Tableau 19 : Synthèse des données quantitatives du groupe de TGP (S2 et S3).....	400
Tableau 20 : Synthèse des données quantitatives des séances 4 (classe A)	445

Tableau 21 : Synthèse des données quantitatives des séances 4 (classe B).....	447
Tableau 22 : Tendances d'évolution des indicateurs pour les phases de LO de S2, S3 et S4....	475
Tableau 23 : Synthèse du spectre de l'activité langagière lors des rappels de récit.....	500
Tableau 24 : Synthèse des modes d'agir-parle-penser identifiés chez six élèves pour le 3 ^{ème} rappel de récit.....	525
Tableau 1 : Durées de séances - Classe A.....	879
Tableau 2 : Durée des séances - Classe B.....	879
Tableau 3 : Nombre d'interventions langagières (IL) des séances transcrites.....	880
Tableau 4 : Proportion d'interventions langagières maître - élèves (ILM/ILÉ) - TPP.....	880
Tableau 5 : Proportion d'interventions langagières maître - élèves (ILM/ILÉ) - PP.....	881
Tableau 6 : Proportion d'interventions langagières maître - élèves (ILM/ILÉ) - TGP.....	881
Tableau 7 : Proportion d'interventions langagières paraverbales (ILP) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - TPP.....	882
Tableau 8 : Proportion d'interventions langagières paraverbales (ILP) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - PP.....	883
Tableau 9 : Proportion d'interventions langagières gestuelles (ILG) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - TGP.....	883
Tableau 10 : Proportion d'interventions langagières verbales (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - TPP.....	884
Tableau 11 : Proportion d'interventions langagières verbales (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - PP.....	884
Tableau 12 : Proportion d'interventions langagières verbales (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - TGP.....	885
Tableau 13 : Longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - TPP.....	885
Tableau 14 : Longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - PP.....	885
Tableau 15 : Longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - TGP.....	886
Tableau 16 : Répertoire des signes mettant en langage S1 - Phase de LO d' <i>Au revoir !</i>	887
Tableau 17 : Répertoire des signes mettant en langage S1 - Phase de LO de <i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i>	888

Tableau 18 : Répertoire des signes mettant en langage - S1 - Phase de LO d' <i>Au lit, les affreux!</i>	890
Tableau 19 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - <i>Au revoir!</i>	892
Tableau 20 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - <i>Bonne nuit, Petit Ours Brun!</i>	893
Tableau 21 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - <i>Au lit, les affreux !</i>	895
Tableau 23 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 - TGP - LO de <i>Bonne Nuit Petit Ours Brun !</i>	910
Tableau 24 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 - TGP - LO d' <i>Au lit les affreux !</i>	912
Tableau 27 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - <i>Au lit, les affreux !</i> - TPP.....	918
Tableau 29 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - <i>Bonne nuit, Petit Ours Brun!</i> - PP.....	922

ANNEXES

Annexe 1 : Synthèse des données

Classe A (2015-2016)

Groupes	Prénom	Né(e) en 2012	<i>Au revoir !</i>					<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i>					<i>Au lit, les affreux !</i>				
			S1	S2	S3	S4	Rappel de récit	S1	S2	S3	S4	Rappel de récit	S1	S2	S3	S4	Rappel de récit
TPP	VASSILI	25.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ALEXIS	24.01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	abs	✓	✓
	GUYLAIN	14.08	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	abs	abs	abs	non
	OPALINE	18.08		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	abs	✓	✓
	BERTHILLE	29.11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non
	BENJAMIN	31.08	✓	✓	✓	✓	✓	abs	abs	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PP	LUDIVINE	09.04	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ALICE	29.11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	abs	✓	✓	✓	abs	✓	✓
	THOMAS	28.03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	MARIE	12.09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ÉLIE	11.12	Abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non p
	MARTIN	20.07	Abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
GP	CASSANDRA	07.01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	LÉO	01.02	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓
	NINA	12.07	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	PAUL	05.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	GABIN	27.12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	GUILHEM	25.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓
TGP	MAXIME	08.02	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓
	ROMAIN	10.01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	YASMINA	27.07	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	GONTRAN	06.02	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓
	FÉLIX	06.07	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	THIMEO	15.06	✓	✓	✓	✓	✓	Inscrit dans une autre école									
	CLÉMENTINE	17.10	Inscrite dans une autre école					abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non

● séance enregistrée par vidéo et par dictaphone ; ● séance enregistrée uniquement par dictaphone ; non = rappel de récit non fait ; non p = rappel de récit fait mais perdu

Classe B (2016-2017)

Groupes	Prénom	Né(e) en 2013	<i>Au revoir !</i>					<i>Bonne nuit, Petit Ours Brun !</i>					<i>Au lit, les affreux !</i>				
			S1	S2	S3	S4	Rappel de récit	S1	S2	S3	S4	Rappel de récit	S1	S2	S3	S4	Rappel de récit
TPP	ÉMILIE	27.12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ROMUALD	03.10	✓	✓	✓	abs	non c	✓	✓	✓	✓	non c	abs	✓	✓	✓	non c
	ENZO	16.11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ADRIANA	21.02	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	non p	abs	✓	abs	✓	non
	INDIYA	21.09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	THIBAUT	18.03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ÉLÉA	12.02	Inscrite dans une autre école					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PP	JULIE	13.10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	NORA	01.08	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	MOUSSA	15.09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	MIRIAM	24.09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non p	✓	✓	✓	✓	non p
	BASTIEN	03.06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	SARAH	17.06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	VINCENT	11.10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
GP	LUIS	09.06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	AUBIN	05.09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ALEXIA	05.05	✓	Abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	NICOLAS	19.04	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	EMMANUELLE	22.01	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	LINA	25.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non
	MAGALIE	11.03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓
TGP	NOHA	08.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	CLARA	18.02	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	YAZID	06.05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	LISE	16.01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	abs	✓	✓	✓	✓
	GREGORY	18.04	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	NOËL	15.06	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	non
	LOREA	28.03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	abs	✓	✓	✓	abs	abs	✓	abs

● séance enregistrée par vidéo et par dictaphone ; ● séance enregistrée uniquement par dictaphone ; non = rappel de récit non fait ; non p = rappel de récit fait mais perdu ; non c = rappel de récit fait mais non communiqué

Annexe II : AR - TPP

Au revoir - S1 - TPP, Classe B – Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romuald, Indiya, Enzo, Adriana, Émilie, Loréa, Thibault

Lecture (3'08)

(Romuald a la tête tournée vers les autres groupes)

1. M :-- allez / les enfants / ça y est Romuald ?
2. ROM :-- oui (il tourne la tête vers la maîtresse)
3. M :-- je vais vous lire un petit livre /// (elle se lève pour replacer deux élèves qui ne sont pas bien orientés vers le livre) c'est mieux comme ça/ un petit livre que je vais vous aider à / comprendre/ d'accord ?/ ce petit livre/ il s'appelle / au revoir / (dpT) au revoir !
4. IND :-- au revoir
5. M :-- (dp1) quand on a joué joué / tout l'après midi / fourbi / chambouli
6. LOR :-- i'i's ont mis l'bazar (faisant un geste circulaire de ses avant-bras, comme dans « Ton moulin bat trop vite »)
7. M :-- moi je dis / (dp2) au revoir / au revoir / la prochaine fois / c'est toi (pointant son index vers Indiya) / qui viens chez moi (posant son index sur son buste)
8. LOR :-- et i'vient se chercher / son papa
9. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / (dp4) et puis Papa part / au revoir / Papa ! (faisant un geste d'au revoir) // (dp5) quand on va au zoo
10. LOR :-- et / y a des girafes
11. M :-- je veux toujours rester ! // ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant trois fois du pied)
12. ROM, IND, ÉMI, ENZO :-- (ils tapent du pied en souriant)
13. ENZO :-- encore ! (les yeux fermés en tapant du pied)
14. LOR :-- et i'veulent voir les girafes
15. M :-- (elle acquiesce - dp6) alors/ avec Papa /on va dire / au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir)
16. IND, ENZO :-- (ils font un geste d'au revoir)
17. M :-- on reviendra ! // (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
18. ENZO :-- (il reproduit neuf fois le geste de la maîtresse sur ses deux joues en même temps)
19. ADR :-- (son visage semble au bord des larmes)
20. M :-- mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (en agitant vivement la tête)
21. LOR :-- quand = après les girafes =
22. ENZO :-- (vif mouvement de la tête et des mains en souriant)
23. IND' :-- (elle regarde Enzo, et reproduit ses gestes en souriant)
24. M :-- (dp8) alors/ je dis / au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
25. IND :-- (elle reproduit le geste d'au revoir en souriant et en regardant Thibault)
26. M :-- tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...)
27. IND, ÉMI, LOR' :-- (ils reproduisent le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...)
28. M :-- au revoir ! (en faisant un geste d'au revoir) / chu ::t (adressé aux élèves des autres groupes)
29. LOR :-- au revoir !
30. M :-- (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras (faisant un geste d'étreinte avec son bras droit sur le buste)

31. LOR :-- (elle serre ses deux bras sur sa poitrine)
32. M :-- pique / pique la moustache ! (piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)
33. IND :-- pique / pique / la moustache ! (piquant son buste de ses doigts)
34. ENZO:-- (piquant de ses doigts divers endroits de son visage)
35. ÉMI :-- pique / pique / la moustache ! (piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)
36. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir / Bon-Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
37. LOR, IND :-- au revoir/ Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
38. ÉMI :-- Papa (en souriant)
39. M :-- (dp11) maintenant/ c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir
40. IND:-- (elle sourit amplement)
41. LOR :-- bah c'est le soir !/ et quand XXX
42. M :-- je dis à tout le monde/ au revoir (faisant un geste d'au revoir) / à demain !
43. IND :-- ////////////////////////////////////voir////////////////////////////////////main
44. ENZO :-- (faisant un geste d'au revoir, en souriant) au revoir !
45. LOR :-- maint'nant i' fait dodo !

Discussion (7')

46. ROM :-- (il tourne la tête vers les autres groupes)
47. M :-- Romulad ! / chut / tu te rappelles quel est le titre du livre ? (en pointant du doigt les caractères écrits du titre) / Indiya / elle l'a entendu et elle l'a dit / comment i's'appelle ce livre ? / comment tu disais ?
48. ÉMI :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
49. M :-- Émilie / elle s'en souvient / il s'appelle au revoir (faisant un geste d'au revoir)
50. LOR :-- et moi !
51. M :-- oui / toi aussi tu l'as dit / et quand j'ai lu cette page (dp1) / Romulad / Romuald ? / quand j'ai lu cette page / qu'est-ce que tu as dit qu'ils avaient fait les enfants ?
52. LOR :-- le bazar
53. M :-- ils ont mis le bazar ! (agitant vivement la main droite, comme pour signifier quelque chose de grave, puis en portant la main à sa bouche comme en cas de stupéfaction) / ils ont mis le bazar / et là / quand j'ai lu (pointant du doigt les caractères écrits) le petit garçon / i' dit / quand on a joué tout l'après-midi / fourbi chambouli / ça veut dire / j'ai mis l'bazar
54. LOR :-- quand on fait ça / et bé / i' faut ranger
55. M :-- après / il faudra / ranger / (dp2) / quand i's ont fini de jouer# (pointant sur l'image, Lou faisant un geste d'au revoir)
56. LOR :-- i' dit au revoir (faisant un geste d'au revoir)
57. M :-- il lui dit au revoir et il repart avec /(pointant l'adulte sur l'image)
58. LOR :-- à l'école !
59. M :-- elle repart / dans SA maison
60. ÉMI :-- dans sa maison
61. LOR :-- dans sa maison
62. M :-- la petite fille (la pointant sur l'image) / elle repart dans= enfin / le petit garçon (le pointant sur l'image)/ il repart dans sa maison et il dit au revoir à la petite fille // elle est avec qui là ? (pointant la maman sur l'image) / c'est qui / là ?
63. LOR :-- avec sa maman bébé
64. M :-- Romulad / elle est avec qui la petite fille / là ? (pointant la maman sur l'image)
65. LOR :-- la petite fille/ é' avec la maman avec le bébé
66. M :-- la maman / qui a le bébé dans les bras (faisant un geste d'étreinte avec son bras droit sur le buste)
67. LOR :-- dans les bras ! (faisant un geste d'étreinte avec ses deux bras sur le buste)

68. M :-- (dp3)
69. LOR :-- et i' fait // marcher le bébé (*faisant mine de marcher avec un mouvement alterné des mains à plat*)
70. M :-- oui / là / il y a le bébé (*le pointant sur l'image*) / le petit garçon qui s'appelle / Lou (*le pointant sur l'image*) / il arrive chez Nounou / chu:t (*adressé aux autres groupes*) / il arrive chez Nounou
71. LOR :-- et oui !
72. M :-- et il y a aussi un bébé / chez Nounou / tu as vu Romulad ? (*le pointant sur l'image*) / il y a aussi un bébé chez Nounou (dp4)
73. LOR :-- et / il se porte avec son papa
74. M :-- oui / là / tu as vu (*pointant Lou sur l'image*) / il fait un bisou à Papa / et ensuite / Papa part.
75. LOR :-- i' part / et maman / i'reste / la maman elle reste
76. M :-- est-ce que la maman elle reste ? / ou est-ce que les enfants restent chez= chez Nounou ?
77. ENZO :-- (*il fait non de la tête en souriant*) non !
78. LOR :-- i' restent / chez Nounou
79. M :-- ils restent / chez Nounou / Romuald ! (*sa tête était tournée vers les autres groupes*) / (dp5) ah ! et où est-ce qu'il est là / le petit garçon / Lou ? (*le pointant sur l'image*)
80. ROM :-- il est XXX (*posant son index sur son buste*)
81. LOR :-- il est là ! (*pointant Lou sur l'image*)
82. M :-- oui / ça s'appelle comment ?
83. ROM :-- (*se levant et venant pointer Lou sur l'image*) il est là le [pøpi] (petit) X
84. ENZO :-- tapis
85. ÉMI :-- aux girafes !
86. LOR :-- les girafes !
87. M :-- il est où ? (*index pointé vers Enzo*)
88. ENZO :-- tu sais / moi / je joue au judo
89. M :-- au quoi ?
90. ENZO :-- tapis
91. LOR :-- i' fait comme ça (*tapant du pied*)
92. NOËL :-- regarde maîtresse ! (*cet élève d'un autre groupe vient montrer son travail*)
93. M :-- non / je suis occupée là / tu me montreras après / tu peux prendre une feuille pour dé= pour décorer après / qu'est-ce que tu disais / Enzo ?
94. ENZO :-- le petit garçon / Lou / il est pa' tè' / c'est sale pa' tè' (*en montrant le sol de la classe*) / pa' tè' pa'tout
95. M :-- ah / c'est sale ?
96. ENZO :-- oui
97. M :-- euh / Romulad (*qui regarde par terre*) / où est-ce qu'il est le petit garçon / là / Romuald ? (*en pointant Lou sur l'image*) / Indiya ! (*qui cherche à faire bouger la chaise de Romuald*) / comment ça s'appelle ? / il est allé où ?
98. ÉMI :-- au parc
99. M :-- ça pourrait être le parc
100. LOR :-- le parc
101. M :-- mais ça s'appelle le zoo / le parc où il y a des animaux // le zoo
102. LOR :-- et moi#
103. M :-- mais / comme on l'a dit / euh Lorea (*tendant la main pour la poser brièvement sur le genou de Lorea*) / il veut pas partir / i' dit / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (*tapant du pied*)
104. ENZO, IND, EMI :-- (*ils tapent du pied*)
105. M :-- il est fâché / i'veut pas partir
106. LOR :-- non

107. **ENZO** :-- non / veut pa' pa'ti' (*faisant non de la tête et en faisant rebondir ses mains sur ses genoux*)
108. M :-- (dp6) mais Papa/ il lui dit =
109. LOR :-- au revoir / les girafes !
110. **ÉMI** :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)
111. M :-- voilà ! / i'dit / on reviendra ! (*faisant un geste d'apaisement, main à plat, paume de main orientée vers le sol*) / on dit au revoir aux girafes
112. LOR :-- oui
113. M :-- (dp7) oh ! (*portant la main à sa bouche comme si quelque chose de grave était arrivé*)
114. LOR, **ÉMI** :-- (*elles reproduisent l'exclamation et le geste*)
115. ADR :-- i' pleure (*visage très attristé, au bord des larmes*)
116. M :-- tu pleures maintenant / mon Lou (*pointant la larme sur l'image*)
117. **ENZO** :-- mais un bébé / i' pleure
118. LOR :-- pourquoi i'pleure ?
119. M :-- pourquoi i'pleure ?
120. LOR :-- pour aller XX
121. M :-- est-ce qu'i'veut monter dans le train avec Mamie ?
122. LOR :-- oui
123. **ENZO** :-- (*il acquiesce*)
124. **ÉMI** :-- oui
125. M :-- no::n ! / i' veut pas monter avec Mamie / i'veut rester avec Maman (*voix au bord des larmes, pointant sur l'image le visage du personnage ayant une larme*) / mais la Maman lui dit / mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (*agitant vivement la tête*)
126. ROM :-- (*il sourit*)
127. **ENZO, IND, ÉMI** :-- (*ils agitent vivement la tête en souriant*)
128. LOR :-- et / et après !
129. M :-- (dp8) ah ! / ça va mieux / il ne pleure plus / il part avec Mamie / le train part / tchou tchou ! / tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...*)
130. **ÉMI, LOR, IND, ENZO** :-- (*ils reproduisent le geste proposé par la maîtresse*)
131. LOR, **ENZO** :-- tchou tchou ! / tchou tchou !
132. M :-- (*s'adressant à deux élèves d'un autre groupe*) je pense que Lise et Yazid vont tout de suite poser cette ce heu / ce pan / cette pancarte du groupe arc en ciel parce que ça leur fait faire des bêtises /// ils nous dérangent // Yazid / occupe-toi de ton oiseau
133. LOR :-- c'est vrai que j'ai trois ans
134. M :-- (dp9) oh ! (*posant son index entre sa lèvre supérieure et son nez*)
135. LOR :-- ça pique la moustache ! (*piquant son nez de ses doigts*)
136. M :-- oh ! / regardez la moustache qui pique / pique / la moustache ! (*piquant de son index le dessus de sa bouche*)
137. IND :-- pique / pique (*piquant de son index le dessus de sa bouche puis son menton*)
138. **ENZO** :-- aïe / aïe // aïe aïe aïe !
139. LOR :-- ça pique / oui ! (*piquant de son index le bout de son nez*)
140. M :-- et c'est qui / lui ? (*pointant Bon-Papa sur l'image*)
141. IND :--Maman
142. **ÉMI** :-- Papy !
143. IND :-- Papa
144. LOR :-- Papy / Papy
145. M :-- c'est très bien / **Émilie**
146. LOR :-- c'est Papy !

147. M :-- et comment tu reconnais que c'est Papy ?
148. ENZO :-- (*s'adressant à Indiya*) pas Papa / Papy
149. M :-- alors / c'est Bon-Papa / mais c'est vrai le p'tit garçon (*pointant Lou sur l'image*) / il l'appelle BON / Papa / Bon-Papa ou Papy / c'est pareil (*geste répété de balancement de la main de gauche à droite signifiant l'équivalence*)
150. ENZO :-- Bon-Papa ou Papy !
151. M :-- on peut dire Bon-Papa / ou Grand Père / ou Papy !
152. LOR :-- Papy / Papy / Papy
153. M :-- et Papy / il a une moustache qui pique (*posant son index au dessus de sa bouche*)
154. LOR :-- et oui / ça pique ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
155. M :-- (*s'adressant à l'élève d'un autre groupe*) Yazid !
156. MIR (*élève d'un autre groupe qui interpelle la maîtresse*):-- elle met la pâte à modeler dans la bouche / Nora !
157. LOR :-- i' dit # (*faisant un geste d'au revoir*)
158. M :-- dis-lui de l'enlever tout de suite
159. LOR : (*dp10*) i' dit au revoir à son Papa (*faisant un geste d'au revoir*)
160. M :-- à son Bon-Papa (*avec un index en position de mise en garde*) / vite vite à la fenêtre ! / elle dit au revoir (*faisant un geste d'au revoir*) Bon-Papa !
161. LOR :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
162. M :-- et maintenant (*dp11*) / Romuald / regarde / le petit garçon / où est-ce qu'il va ?
163. IND :-- dormir
164. ROM :-- se coucher (*non entendu par la maîtresse sur le moment*)
165. M :-- il va dormir / elle l'a dit tout à l'heure / Indiya
166. ENZO :-- et moi / comme moi !
167. M :-- c'est l'heure d'aller dormir / avec qui / il va se coucher ? (*pointant sur l'image le personnage de femme partiellement dessiné*)
168. ÉMI :-- avec Maman
169. M :-- ah ! / on reconnaît la jambe de Maman ! (*la pointant sur l'image*) / regarde Romuald !
170. LOR :-- il le porte et i' va faire dodo (*en souriant*)
171. M :-- est-ce qu'elle le porte / ou est-ce qu'elle l'aide à monter l'escalier ?
172. LOR :-- heu // i'monte les escaliers
173. M :-- elle l'aide à monter l'escalier / (*dp12*) et regarde / Romuald !
174. LOR :-- quand i' fait dodo / quand est fini le livre (*reproduisant la position du bébé dans son lit*)
175. M :-- là / i' fait dodo
176. LOR :-- il est fini
177. M :-- et qu'est-ce qu'il a dit avant de faire dodo ? // il a dit ?
178. IND :-- au revoir
179. LOR :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
180. ENZO :-- (*en s'adressant à Indiya*) non ! / i' dit pas au revoir
181. M :-- au revoir / à demain (*suisant du doigt de gauche à droite les caractères écrits*)
182. ENZO :-- a pas dit au revoir / à demain ! (*en faisant un geste d'au revoir, tête inclinée, comme attendri*)
183. LOR :-- à demain / le bébé !
184. M :-- alors voilà / ce livre / il s'appelle / au revoir / et on le relira encore une fois / on / on en reparlera / je vous aiderai à le comprendre / d'accord ?
185. LOR :-- et après / et après #
186. M :-- alors / maintenant / on change...

Au revoir – S2 - TPP, Classe B – Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romuald, Émilie, Indiya, Enzo, Thibault, Adriana, Lorea.

Lecture (3'20)

(La maîtresse rejoint les sept élèves du groupe des TPP avec le livre en main, Romuald et Thibault ont la tête tournée vers les autres groupes)

1. **ÉMI** :-- au revoir ! (en apercevant la couverture du livre que la maîtresse a en main, en chuchotant et en souriant)
2. **M** :-- (elle s'assoit) chut/ eu ::h/ Lina ! (s'adressant à l'élève d'un autre groupe)
3. **IND** :-- (en chuchotant) au revoir !
4. **M** :-- alors / là / on peut commencer
5. **THI** :-- (il se retourne vers la maîtresse)
6. **M** :-- ça y est Lina ? (élève d'un autre groupe)
7. **LINA** :-- elle l'a cassé !
8. **M** :-- elle va le réparer / Emmanuelle / elle le réparera
9. **ROM** :-- (il se retourne vers la maîtresse)
10. **NOHA** :-- (interpelant l'Atsem de la classe occupée, avec un autre groupe) **LAU**::RE !
11. **M** :-- qu'est- e qu'il y a / quel est le problème ? / quel est le problème ?
12. **ROM** :-- (s'approchant du livre qui est entre les mains de la maîtresse et le pointant) au revoir !
13. **NOHA** :-- Clara elle met beaucoup de colle / là / en bas d'sa feuille !
14. **M** :-- bon ! / ne t'occupe pas de Clara / elle va se débrouiller toute seule / elle peut prendre un mouchoir / d'accord ? // chu:t
15. **ROM, THI** : (ils se tournent vers les autres groupes)
16. **M** :-- au revoir !
17. **IND, ÉMI, ENZO** :-- au revoir ! (souriant et faisant un geste d'au revoir)
18. **THI** :-- (il se retourne vers le livre)
19. **LOR** :-- au revoir !
20. **M** :-- Romuald !
21. **ROM** :-- (il se retourne vers le livre)
22. **M** :-- (dpt) au revoir !
23. **IND** :-- XXXX (se baissant vers l'une de ses chaussures)
24. **ROM** :--(il tourne à nouveau la tête vers les autres groupes qui font entendre quelques éclats de voix)
25. **M** :-- (dp1) quand on a joué / joué tout l'après-midi / fourbi / chambouli / (elle se lève pour replacer Romuald et **Émilie** qui ne sont pas bien orientés vers le livre) c'est mieux comme ça ! / quand on a / joué / joué / tout l'après-midi / fourbis / chamboulis / moi je dis
26. **IND** :-- (en chuchotant) au revoir
27. **LOR** :-- au revoir !
28. **ÉMI** :-- (elle fait un geste d'au revoir)
29. **M** :-- (dp2) au revoir ! / la prochaine fois / c'est toi (orientant son index vers **Émilie**) / qui viens / chez moi (posant son index sur son buste)
30. **LOR** :-- i'va rentrer à la maison
31. **ROM** :-- moi (posant son index sur son buste) / XX vais le fai'
32. **M** :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / (dp4) et puis Papa part / et moi / je reste ! / au revoir Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
33. **IND, ÉMI** :-- au revoir Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
34. **ENZO** :-- à tout à l'heure / Papa ! (faisant un geste d'au revoir)

35. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE !
(tapant trois fois du pied et serrant son poing)
36. IND, ENZO :-- encore / encore / encore ! (tapant du pied, serrant le poing et souriant)
37. ÉMI :-- encore / encore / encore ! (tapant du pied en souriant)
38. ROM, LOR :-- (ils tapent trois fois du pied)
39. ENZO :-- encore ! (les yeux fermés en tapant du pied)
40. M :-- (dp6) alors
41. LOR :-- au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir)
42. M :-- avec Papa / on va dire / au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir) }
43. LOR :-- // au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir) }
44. M :-- on reviendra !
45. LOR :-- on reviendra !
46. M :-- (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit // (ton compatissant) tu pleures / maintenant / mon Lou (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
47. ADR, THI: -- (leur visage semble au bord des larmes)
48. ENZO : -- i'pleure ! / i'pleure ! / i'pleure ! (reproduisant trois fois le geste de la maîtresse, sur ses deux joues en même temps)
49. ADR :-- (elle regarde ENZO et retrouve le sourire !)
50. M :-- mais tu verras
51. IND :-- i'pleure ! (après avoir regardé ENZO, elle reproduit rapidement deux fois le même geste que lui)
52. M : tu t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête)
53. LOR, ÉMI, IND :-- (elles agitent vivement la tête en souriant)
54. ENZO :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête)
55. IND :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête)
56. ÉMI :-- (elle continue à agiter la tête, mais lentement, Romuald l'observe)
57. M :-- (dp8) alors/ je dis / au revoir Maman (faisant un geste d'au revoir) / tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
58. ÉMI, LOR, IND, ROM :-- tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
59. ROM :-- (il reproduit également le geste du mécanicien)
60. M :-- le train part / bon voyage !
61. ENZO :-- bon voyage / le train ! (faisant un geste d'au revoir de ses deux bras !)
62. IND, LOR :-- bon voyage !
63. ÉMI :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
64. M :-- (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (faisant un geste d'étreinte, rabattant son bras droit sur le buste) }
65. LOR :-- //bras (serre ses deux bras sur sa poitrine)
66. ENZO :-- aïe / aïe / aïe / aïe / aïe / aïe / aïe ! (piquant de son index divers endroits de son visage)
67. M :-- pique/pique la moustache ! (piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)
68. ÉMI :-- piqu' la moustache
69. IND :-- pique / pique la moustache ! (piquant de son index à deux reprises le dessus de sa bouche)
70. LOR :-- pique la moustache (piquant de ses doigts le dessus de sa bouche)
71. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir / Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
72. LOR :-- //au revoir / Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir) }
73. IND :-- au revoir / Papa !
74. ÉMI :-- Bon Papa
75. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir
76. ENZO :-- le soir / on = i'fait nuit ! (levant un bras et orientant son index vers le ciel)

77. M :-- il est l'heure d'aller dormi:r
 78. ENZO :-- en plus le soir / i'a de lune (*levant un bras et orientant son index vers le ciel*)
 79. M :-- (dp12) je dis à tout le monde / au revoir (*faisant un geste d'au revoir*) / à demain ! }
 80. LOR :-- // au revoir //main ! }
 81. M :-- et là / i'fait dodo (*en pointant le personnage de Lou sur l'image*)

Discussion (9'23)

82. M :-- qu'est-ce que tu disais sur la lune / Enzo ? /// tu dis que #
 83. ENZO :-- une lune (*levant un doigt très haut, puis l'autre*) / une / une / une lune / dans un ciel / le ciel
 !
 84. M :-- que quand y a la lune dans le ciel / c'est l'heure d'aller se coucher / c'est ça ?
 85. ENZO :-- oui ! (*en acquiesçant*) / et sous / sous / sous p'ein d'étoiles
 86. M :-- avec plein d'étoiles / c'est ça ?
 87. ENZO :-- oui / a'ec plein d'étoiles
 88. M :-- et qu'y a aussi plein d'étoiles / et avec qui i'va se coucher / le petit garçon ? (*montrant la dp11*)
 89. ÉMI :-- avec maman
 90. ENZO :-- maman
 91. THI :-- (*il sourit*)
 92. M :-- tu as vu ? / il monte / avec maman / il monte / l'escalier avec maman
 93. ENZO :-- sinon i' tombait !
 94. LOR :-- et là / i'va faire dodo
 95. M :-- oui / sinon / i' POURRAIT tomber / c'est pour ça que maman / elle lui tient la main
 96. ENZO :-- (*il acquiesce*)
 97. LOR :-- là / i'va faire dodo
 98. M :-- i'va faire dodo (dp12)
 99. ENZO :-- i'fait dodo
 100. LOR :-- (*elle acquiesce*)
 101. M :-- et qu'est-ce qu'i'dit ?
 102. ENZO :-- à tout à l'heure ! (*faisant un geste d'au revoir*)
 103. M :-- qu'est-ce qu'i' dit / avant de faire dodo ? /
 104. ENZO :-- bonne nuit !
 105. ÉMI :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)
 106. LOR :-- i dit / chu:t (*mettant un index sur sa bouche*)
 107. ENZO :-- (*il met son index sur sa bouche*)
 108. M :-- ah non / il a pas dit chut ! / il a dit #
 109. LOR :-- mais sa maman #
 110. M :-- peut-être sa maman elle a dit chut / mais lui il a dit / au revoir ! / à demain ! }
 111. LOR :-- //revoir//// à demain ! } oui
 (*faisant un geste de la main et acquiesçant vivement*)
 112. M :-- et tout à l'heure quand j'ai lu cette page (*feuilleter l'album à rebours*)
 113. LOR :-- (*voyant l'image de la dp4*) dans / là / i' t'availle son= / (*la maîtresse atteint la dp1*) ah !
 / là / i' met du bazar (*pointant l'image*)
 114. M :-- et là / i's ont mis le bazar!
 115. ENZO :-- hé hé ! (*rires*) / c'est pas bien ! (*illustrant la négation avec son index*)
 116. M :-- c'est pas bien / hein !
 117. LOR :-- c'est pas bien / non !

118. ENZO :-- c'est XXX pas bien / toi !
119. M :-- alors / qu'est-ce qu'i' vont faire ?
120. ÉMI :-- XXX la / XX
121. M :-- qu'est-ce qu'i' vont faire / après avoir mis le bazar / alors ?
122. LOR :-- alors i' vont ranger tout ça / tout ça
123. M :-- après i' faudra ranger / maman va sûrement demander de ranger
124. ENZO :-- c'est pas bien / ça ! (*illustrant la négation avec son index*)
125. LOR :-- et / et quand on se fâche
126. M :-- et comment ?#
127. GIS :-- (*Atsem d'une autre classe dont l'enseignante doit s'absenter*):-- et bonjour / excusez de déranger / je vous amène les petits= / les moyens / allez ! (*les élèves du groupe des TPP se retournent brièvement*)
128. M :-- comment on dit / comment on dit le bazar / comment i's ont dit / là / le bazar ? /
Émilie / que tout était en bazar ?
129. ÉMI :-- c'est en bazar
130. M :-- Romuald (*qui avait tourné la tête vers d'autres groupes*) / i's' ont dit / fourbi chambouli
131. ÉMI :-- (*en murmurant*) fourbi chambouli
132. M :-- on le dit tous ensemble ? fourbi / chambouli }
133. LOR :-- // fourbi / chambouli (*les autres élèves de ce groupe de TPP ont de nouveau la tête tournée pour observer l'entrée des élèves de MS*)
134. GIS :-- vous allez vous asseoir / et vous dessinez / voilà !
135. M :-- (*s'adressant à Gisèle et orientant son index vers une table*) bah / i'y a de la place là-bas / mais / i's ont dit fourbi /chambouli
136. LOR :-- oui
137. GIS :-- sur les bancs : assis ! (*cinq des élèves de ce groupe de TPP ont de nouveau la tête tournée pour observer les élèves de MS*) allez / asseyez-vous par terre et vous mettez la feuille ici
138. M :-- voilà / désolée / oui !
139. ÉMI :-- (*observant le livre ouvert dp2*) tu vas v'nir avec moi (*pointant son index vers son buste*)
140. M :-- chu:t / Romuald / Romuald (*qui avait tourné la tête vers d'autres groupes*) / et / quand i's ont fini de jouer les enfants / qu'est-ce qu'ils font ?
141. ENZO :-- au re'oir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
142. IND :-- au'voir maman (*faisant un geste d'au revoir*)
143. LOR :-- et là / i'sont#
144. M :-- au revoir (*faisant un geste d'au revoir*) }
145. LOR :-- //voir (*faisant un geste d'au revoir*) }
146. M :-- oui / au revoir
147. ENZO :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir avec chacune de ses mains*)
148. M :-- la prochaine fois / Thibaut / (*désignant de son index cet élève dont la tête est tournée vers le groupe d'élèves de MS qui vient de s'installer derrière lui. Alors il se retourne en souriant*) c'est toi / qui viens chez moi ! (*en posant son index sur son buste*)
149. ENZO :-- toi /(*pointant son index vers la maîtresse*) chez moi ! (*en posant son index sur son buste*)
150. M :-- (*une élève d'un autre groupe s'approche des élèves de MS installés juste derrière le groupe de lecture*) Clara / tu peux rester de ton côté / s'il te plaît ?
151. LOR :-- et moi / je va' arriver XXX
152. M :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi / après XX // Romuald / tu as vu où il arrive là (*dp3*) / le petit garçon / il est où là / le petit garçon ?
153. LOR :-- il est là (*pointant Lou sur l'image*)
154. ENZO :-- oh ! / le bébé chez Nounou !

155. M :-- il est chez / Nounou }
 156. ENZO :-- ////////// Nounou }
157. ROM :-- (*se levant, venant pointer le papa sur l'image*) Papa !
158. M :-- oui / et là / y'a Papa / est-ce que parfois Papa / i't'a emmené chez Nounou avant ?
159. LOR :-- mon Papa / i'va au boulot comme son / Papa
160. ROM :-- Nounou / oui
161. M :-- i' t'amenait chez Nounou / avant ?
162. ROM :-- oui
163. M :-- oui ?/ ou à la crèche / tu allais où / toi ?
164. ROM :-- à la couèche
165. M :-- à la crèche ?
166. ROM :-- oui
167. M :-- et i't'amenait / Papa ?
168. IND :-- moi aussi / à la crèche !
169. M :-- d'accord / toi aussi / tu étais à la crèche ?
170. IND – (*elle acquiesce*)
171. M :-- et Papa #
172. LOR :-- et moi / j'étais au parc
173. M :-- oh oui / tu étais au parc / mais qui est-ce qui te gardait quand tu n'étais pas encore à l'école ? / Adriana ! (*qui avait tourné la tête vers les élèves de MS installés juste derrière elle*)
174. LOR :-- pas encore à l'école
175. IND :-- moi avais été au pa'c avec Papa et Maman
176. M :-- quand tu n'étais pas encore à l'école / tu étais à la crèche / ou chez Nounou ?
177. LOR :-- XXX
178. M :-- pardon ?
179. LOR :-- pas encore à l'école
180. M :-- tu étais pas encore à l'école / tu étais chez Nounou // ou à la crèche ?
181. LOR :-- à la crèche
182. M :-- ah ! / à la crèche / est-ce que Papa / i't'amenait à la crèche / parfois ?
183. LOR :-- non !
184. M :-- non / c'était Maman qui t'amenait à la crèche ?
185. LOR :-- oui
186. ENZO :-- et Maman et Papa m'anè' / crèche
187. M :-- toi / c'était Papa et Maman qui t'amenaient à la crèche ?
188. IND :-- et moi aussi / c'est Papa et Maman !
189. M :-- oui / Romuald (*qui avait tourné la tête vers d'autres groupes*)
190. ADR :-- et moi ?
191. M :-- et alors quand Papa i' t'amène à la crèche ou chez Nounou ou à la crèche#
192. ADR :-- et moi ?
193. M :-- toi / tu étais à la crèche ? / ou avec Maman avant ? / avec Maman / Adriana
194. LOR :-- moi / j'ai la crèche
195. M :-- donc / le Papa / i'dépose le petit garçon
196. ROM :-- (*il se lève et vient pointer le bébé sur l'image*)
197. M :-- y'a un autre petit bébé à la crèche / (*elle se lève subitement, se dirige vers Indiya qui s'est penchée et retournée pour ramasser un élastique avec lequel elle jouait. La maîtresse le récupère et le met dans sa poche*) donne-moi ça // Romuald / le papa il a amené le petit à la crèche / et après qu'est-ce qu'i' dit le papa ? / i' dit ?
198. ENZO :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)

199. IND :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
200. **ÉMI** :-- au r'voir !
201. LOR :-- au revoir / i'dit au revoir
202. M :-- et lui (dp4) / Papa part / et moi / je reste (*les pointant successivement sur l'image*)
203. ROM :-- (*se levant et venant pointer le visage du papa*) il lui fait un bisou
204. M :-- il lui fait un bisou / tout à l'heure / tu disais euh / **Enzo** / que le Papa = l'enfant
i'disait / à tout à l'heure / il a pas dit / à tout à l'heure / il a dit / au revoir Papa !
205. **ENZO** :-- moi dis / tout à l'heure (*faisant un geste d'au revoir*)
206. M :-- ça ressemble !
207. ROM :-- é dit au r'voir (*faisant un geste d'au revoir*)
208. M :-- voilà / au revoir ! // (dp5) oh ! (*sur le ton de la réaction à événement marquant*)
209. ROM :-- (*se lève pour observer l'image de près*) i' a un / i'a un bobo / bobo
210. **ENZO** :-- pa / pa' terre !
211. M :-- i'y a un problème / est-ce qu'il a mal ?
212. ROM:-- oui
213. M :-- est-ce qu'il a un bobo là ?
214. ROM :-- oui
215. M :-- comment tu sais qu'il a un bobo ?
216. ROM :-- XXX bobo / pa'terre ! (*mimant une chute*)
217. M :-- i's'est mis par terre / mais pourquoi i's'est mis par terre ? / qu'est-ce qu'il fait / là /
Indiya ?
218. **ÉMI** :-- il est tombé
219. **ENZO** :-- pa'ce les X l'est pa'ti comme ça ! (*faisant mine de glisser de sa chaise*)
220. M :-- qu'est-ce qu'i' fait par terre ? / i'fait un / caprice !
221. **ÉMI** :-- un caprice (*en murmurant*)
222. **ENZO** :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)
223. M :-- i' dit#
224. **ÉMI, ENZO** :-- encore / encore / encore !
225. ROM :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)
226. M :-- il ne veut pas partir
227. THI :-- i'veut pas
228. LOR :-- et c'est pas bien !
229. M :-- non / c'est pas une bonne idée / hein / d'faire un caprice! (*passant à la dp6*)
230. ROM :-- au re'oir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
231. **ENZO** :-- non / (*illustrant la négation avec la tête et son index*) c'est sale / pa'terre !
232. M :-- oui / en plus c'est un p'tit peu sale / par terre !
233. ROM :-- là / on va en'voir / les girafes (*faisant un geste d'au revoir*)
234. **ÉMI** :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
235. M :-- maintenant ! / c'est bien Romuald ! / ça y est / il a compris qu'il faut partir / et i'dit /
au revoir les girafes !
236. LOR :-- 'voir !
237. ROM :-- au revoir / les girafes ! (*faisant un geste d'au revoir*)
238. M :-- très bien // on reviendra !
239. **ÉMI**:-- au revoir !
240. **ENZO** :-- à tout à l'heure les GI'OUA ! (*souriant et faisant un geste d'au revoir des deux
mains*)
241. M :-- on reviendra
242. ROM :-- au re'oir / les girafes ! (*en faisant un geste d'au revoir*)

243. M :-- (dp7) oh ! (sur le ton de la réaction à événement marquant)
244. IND, ÉMI :-- oh ! (couvrant leur bouche d'une main, comme si quelque chose de grave survenait)
245. ENZO :-- i'pleure ! (dessinant de son index le chemin d'une larme sur chaque joue - il répète ce geste dix fois)
246. IND :-- (après avoir observé Enzo, elle reproduit lentement le même geste que lui)
247. M :-- il pleure !
248. ROM :-- i'pleure ? (s'approchant du livre ouvert)
249. M :-- (signifiant d'un geste de la main à Romuald de regagner sa place) oh ! regardez la petite larme / i'pleure !
250. LOR :-- i'pleure ! (dessinant de son index le chemin d'une larme sur chaque joue)
251. ROM :-- i'pleure (pointant Lou sur l'image)
252. M :-- oh / tu pleures maintenant mon Lou !
253. ROM :-- i'pleure (pointant Lou sur l'image)
254. M :-- mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête)
255. ROM, IND, LOR, ÉMI, ENZO :-- (ils agitent la tête en souriant)
256. ADR, THI :-- (ils sourient)
257. M :-- il ne veut pas partir avec Mamie
258. LOR :-- ben / pa'ce qu'i'pleure !
259. M :-- ALORS / i'pleure / mais sa maman= i'voudrait rester avec Maman / Romuald / Romuald (qui avait tourné la tête vers d'autres groupes) / mais maman lui dit / mais / tu verras / pars avec Mamie / tu t'amuseras comme un fou !
260. ÉMI, LOR :-- (ils agitent vivement la tête en souriant)
261. IND :-- (elle observe Émilie et agite légèrement la tête)
262. ENZO :-- (il agite vivement la tête et tape dans ses mains)
263. THI :-- (il sourit)
264. M :-- ah ! (dp8) est-ce qu'il pleure là (en pointant le visage de Lou sur l'image) / Romuald ? / est-ce qu'il pleure là
265. ÉMI :-- non
266. ROM :-- non / i'pleure pas
267. LOR :-- non / i'pleure pas / i'pleure pas
268. ENZO :-- (il fait non de la tête et un geste d'au revoir)
269. ÉMI :-- tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...)
270. THI :-- (il sourit en observant l'image)
271. M :-- ça y est / i'pleure plus / i'sait qu'il va s'amuser
272. LOR :-- oui ! (en souriant)
273. M :-- et i'dit / au revoir / maman
274. LOR ://voir / maman / et le train part
275. ENZO, ÉMI, IND, LOR :-- (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...) tchou tchou / tchou tchou
276. M :-- Romuald ! (qui avait tourné la tête vers d'autres groupes)
277. THI :-- (il fait le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...)
278. M :-- et là / c'est qui ? (en approchant la dp9 de Romuald)
279. ROM :-- Papa
280. LOR :-- Papy
281. ENZO :-- Papy
282. ÉMI :-- Papy !



283. M :-- alors c'est Papy / ou Grand Père / ou Bon Papa (*en faisant un geste répété de balancement de la main de gauche à droite signifiant l'équivalence*)
284. LOR :-- ////////////////////////////////////// Papa / Papy !
285. M :-- oui !
286. ADR :-- c'est Papa !
287. ENZO :-- Bon Papa / hé bé / Bon Papa / hé bé bou / il est XX
288. ÉMI :-- mon Papy / Grand-Père
289. LOR :-- et Papy / i'pique la moustache (*portant ses doigts au-dessus de sa bouche*)
290. M :-- oui / pique la moustache
291. ENZO :-- aïe / aïe / aïe / aïe / aïe ! (*souriant et piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
292. IND :-- (*elle regarde Enzo, amusée*)
293. M :-- ça fait mal / la petite moustache de Papy (*la pointant sur l'image*) / elle pique / pique la moustache
294. IND :-- é' pique / Papa aussi / i'pique pas !
295. ENZO :-- aïe / aïe / aïe / aïe / aïe / aïe ! (*souriant et piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
296. M :-- et ton Papa / i'pique pas ?
297. IND :-- (*elle fait non de la tête*)
298. M :-- non ? / Romuald / et t= / est-ce que ton Papa / i' pique / un p'tit peu ?
299. ROM :-- oui
300. LOR :-- et mon Papa / i'pique
301. M :--avec la barbe / i'pique ?
302. ROM :-- oui
303. M :-- ça pique / quand tu lui fais un bisou ?
304. ÉMI :-- et moi aussi
305. LOR :-- et Papa / i'pique avec une barbe
306. ENZO :-- et mon Papa / mon Papa aussi
307. M :-- (*s'adressant à Lorea*) i' pique / pique avec la barbe / oui
308. ENZO :-- et mon Papa aussi
309. M :-- toi aussi / parfois !
310. ENZO :-- (*il acquiesce*)
311. M :-- mais là c'est / Bon Papa / i' porte / que la moustache / c'est pas la barbe / c'est la moustache
312. ENZO :-- aïe / aïe / aïe // aïe / aïe / aïe! (*en souriant*)
313. M :-- ch::ut
314. ÉMI :-- XX X X Bon Papy ! (*se levant et ouvrant grand les bras*)
315. M :-- (dp10) Romuald ! (*qui avait tourné la tête vers d'autres groupes*) / vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir Bon Papa (*faisant un geste d'au revoir*)
316. IND :-- au revoir Papa / Bon Papa
317. LOR :-- et là / i'dit au r'oir à son Papa (*faisant un geste d'au revoir*)
318. ROM :-- i'dit en'oir comme ça (*s'approchant de la maîtresse et faisant un geste d'au revoir*) / i'dit en'oir à Bon Papa
319. M :-- elle dit au r'voir / il dit au r'voir à son BON Papa / hein ?
320. LOR :--oui !
321. M :-- Bon Papa
322. LOR :-- (*elle acquiesce*)
323. ÉMI :-- Bon Papa (*faisant un geste d'au revoir*)
324. ENZO :-- et Mamie è' part pas / XXX XX
325. M :-- Romuald ! / et là (dp 11)

326. LOR :-- et là / i'va au dodo
327. ENZO :-- i'peut / i va se coucher
328. M :-- il va se coucher / parce que / c'est la nuit / la lune est sûrement dans le ciel
329. ENZO :-- (*il sourit et lève le bras en direction du ciel*)
330. M :-- comme nous l'a dit Enzo (*dp 12*)
331. ENZO :-- hé t'as / t'as vu hé (*souriant et pointant la lune dessinée sur l'image, sur le tour de lit de Lou*)
332. M :-- on pense que Maman dit chut
333. ENZO :-- chut (*en posant l'index sur sa bouche*) / et le petit / i'dit / au revoir ! / à demain !
334. NORA :-- AÏË ! / i' m'a poussé Mossa !
335. M :-- t't't't' / hum hum (*Laure, l'Atsem s'approche des élèves concernés et intervient immédiatement*) on le relira encore une fois
336. YAZID :-- XX XX (*en montrant à la maîtresse un album qu'il avait caché dans son dos*)
337. M :-- non / là je suis occupée (*d'un geste de la main lui fait signe de s'écarter*) / et après vous savez // écoute bien Thibault / ce livre / écoute bien Romuald / vous l'amènerez à la maison et c'est VOUS qui le raconterez à Papa et Maman / d'accord ? / c'est toi qui raconteras l'histoire à Papa et Maman / tu peux te pousser s'il te plaît ? (*Julie s'invite dans le groupe des TPP entre Romuald et la maîtresse, elle sa place alors discrètement à côté de la maîtresse*)
338. IND :-- et moi aussi
339. ENZO :-- et moi aussi
340. M :-- oui / toi aussi / mais d'abord / on va bien le lire / bien l'expliquer / c'est pour ça que / chacun votre tour / vous venez ici / d'accord ?
341. ROM :-- et / lui ! (*en pointant Julie*) / t'es pas là / toi ! (*en l'enjoignant physiquement à quitter le groupe*) / y' a elle !
342. M :-- bien / on peut changer ! / alors je vais vous dire où vous allez / écoute-moi Enzo / Enzo / attends (*elle consulte son tableau de rotations*) / toi tu vas aller / tous ensemble vous allez aller avec Laure / vous allez faire un travail avec Laure

Au revoir – S3 - TPP, Classe B - Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Lorea, **Enzo**, Romulad, Indiya, **Émilie**, Adriana, Thibault

Lecture (2'33)

(La maîtresse rejoint les sept élèves du groupe des TPP avec le livre en main, et s'assoit. La captation vidéo ne permet de voir que certains de ses gestes, et ne permet pas de voir le visage de Thibault.)

1. M :-- au revoir !
2. IND :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
3. **ENZO** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir) }
 4. M :-- (dp1) au revoir !
5. LOR, **ENZO**, IND :-- au revoir !
6. M :-- (dp1) quand on a joué / joué tout l'après-midi / fourbi / chambouli
7. LOR :-- bi
8. **ENZO** :-- chourbi / choubli (faisant un geste circulaire de son avant-bras gauche)
9. M :-- moi je dis / (dp2) au revoir }
 10. IND :-- // au revoir } (faisant un geste d'au revoir)
11. M :-- au revoir !
12. ROM :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
13. M :-- la prochaine fois / c'est toi (pointant son index vers **Enzo**) qui viens chez moi (posant son index sur son buste) / t' t' t' t' t' t' (adressé à un élève d'un autre groupe qui s'élançait vers elle pour lui demander quelque chose)
14. ROM :-- moi aussi / moi aussi / je vais y aller là (orientant son index en direction du livre)
15. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / (dp4) et puis Papa part / et moi / je reste ! / au revoir Papa
16. **ENZO**, ROM :-- au revoir Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
17. LOR :-- au revoir Papa !
18. M :-- (dp5) quand on va au zoo
19. ADR :-- (elle sourit)
20. M :-- je veux toujours rester ! / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! }
 21. **ENZO** :-- // ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant trois fois du pied et serrant son poing)
22. IND, ROM, LOR :-- encore / encore / encore ! (tapant du pied)
23. **ÉMI** :-- encore / encore / encore ! (tapant trois fois du pied en serrant son poing et souriant)
24. M :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes ! / on reviendra ! }
 25. **ENZO** :-- // (il envoie des baisers de ses deux mains)
26. LOR :-- // au revoir / les girafes (faisant un geste d'au revoir)
27. ROM :-- // 'afes (faisant un geste d'au revoir) }
28. M :-- (dp7) quand je pars avec Mamie #
29. ADR :-- Maman ! (visage semblant particulièrement en attente de ce qui va suivre)
30. M :-- Maman dit / tu pleures / maintenant / mon Lou
31. **ENZO** :-- i' pleu:::::re (dessinant le chemin d'une larme simultanément sur chacune de ses joues)
32. ROM :-- Papa (dessinant le chemin d'une larme successivement sur chacune de ses joues)
33. M :-- mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou !
34. LOR :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête et en souriant)
35. IND :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête et en souriant)
36. **ÉMI**, ROM :-- (ils agitent vivement la tête et sourient)

37. ADR :-- (elle sourit)
38. M :-- (dp8) alors/ je dis // au revoir / Maman
39. IND :-- // Ma / mie (faisant un geste d'au revoir)
40. LOR :-- // au revoir / Maman (faisant un geste d'au revoir)
41. ÉMI :-- au revoir (faisant un geste d'au revoir)
42. ROM :-- au r'oir / Maman (faisant un geste d'au revoir)
43. M :-- tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
44. ÉMI, LOR, IND, ROM, ENZO :-- tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
45. M :-- le train part !
46. ÉMI :-- c'est le dé / part
47. ENZO :-- part !
48. ROM :-- part !
49. M :-- (dp9) quand #
50. ADR :-- é Papa ! (orientant son index vers le livre)
51. IND :-- pique pique la moustache ! (piquant de ses doigts le dessus de la bouche)
52. M :-- Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras
53. ENZO, ROM :-- (il font un bref geste d'étreinte en rabattant leurs bras sur leur buste)
54. M :-- pique / pique la moustache !
55. ÉMI :-- //////////////// la moustache }
56. IND :-- pique / pique / pique / pique la moustache ! (piquant à nouveau de ses doigts le dessus de sa bouche et souriant)
57. ROM :-- piqu'tache (piquant de son index le dessus de sa bouche)
58. LOR :-- ça pique / la moustache ! (piquant, des doigts de ses deux mains, le dessus de sa bouche)
59. ENZO :-- pique ! (le répétant douze fois, en piquant de son index divers endroits de son visage)
60. M :-- (dp10) vite/vite/ à la fenêtre/ pour dire/ au revoir/ Bon Papa !
61. IND :-- //au revoir Pap'/Bon Papa
62. LOR :-- //au revoir/ Papa / Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
63. ÉMI :-- // au revoir Papy /Bon Papa (faisant un geste d'au revoir)
64. ENZO :-- Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir de ses deux mains)
65. ROM :-- 'pa (faisant un geste d'au revoir)
66. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir
67. ADR :-- et maman ?
68. M :-- il est l'heure d'aller dormir:r
69. ÉMI :-- ////////////////il faut faire= dormir}
70. IND :-- //////////////// dormir }
71. LOR :-- et là / là i'va faire dodo
72. M :-- (dp12) je dis à tout le monde
73. ENZO :-- y'a deux et deux / pleins d'étoiles (montrant la quantité « deux » avec ses doigts puis pointant l'image avant d'ouvrir largement sa main comme pour quantifier « plein »)
74. M :-- Indiya ! (qui est en train de jouer avec les boutons du pull de Romuald) / oui / y'a plein d'étoiles
75. ROM :-- plein d'étoi::les ! (reproduisant le dernier geste d'Enzo)
76. M :-- je dis à tout le monde / au revoir / à demain !
77. IND :-- // au revoir / à demain ! }
78. LOR :--//voir////////main ! }
79. ENZO :-- à demain (faisant un geste d'au revoir)

80. LOR :-- là / i'fait dodo

Discussion (9'45)

81. M :-- là / il fait dodo / le petit garçon / il fait dodo

82. ADR :-- dodo

83. LOR :-- (*acquiesçant vivement*) oui !

84. ROM :-- ma' / l'a une lune X (*se levant et pointant sur l'image la lune dessinée sur le tour de lit de Lou*)

85. M :-- il y a une lune qui est dessinée sur son lit / et Adriana / tu me disais que / on voyait qui / là
(*dp 11*) / c'est qui ?

86. ÉMI :-- (*en murmurant*) Maman

87. ADR :-- ma maman !

88. ROM :-- maman (*se levant et la pointant sur l'image*)

89. M :-- c'est Maman / elle est pas dessinée toute entière / Maman / mais elle amène le petit / elle
amène le petit / Lorea ! (*qui a la tête tournée vers un autre groupe*)

90. ROM :-- (*se lève et pointe quelque chose sur l'image*) et le petit X

91. M :-- elle amène le petit pour se / coucher

92. LOR :-- oui !

93. M :-- chut ! / Nora (*élève d'un autre groupe*) / tu peux te calmer s'il te plaît ? / je n'entends pas c'que
me disent les enfants

94. MIR :-- je peux aller avec vous ?

95. M :-- Miriam / tu es très sage / continue ! /// j'ai entendu des enfants / qui se rappellent comment
i's'appelle ce livre / comment i's'appelle / ce livre ?

96. LOR :-- le garçon

97. ÉMI :-- au revoir }

98. IND :-- au revoir } (*faisant un signe d'au revoir*)

99. M :-- au revoir ! / très bien Indiya ! / Romuald ! (*qui a la tête tournée vers un autre groupe*) / le livre/ il
s'appelle / au revoir

100. LOR :-- au revoir

101. ROM :-- en 'oir (*se levant brièvement et orientant son index en direction du livre*) là / y'a des pics

102. LOR :-- et là (*dp1*) / i' fait des / bazars

103. M :-- et là / les enfants= qu'est-ce que tu dis Romuald ?

104. ROM :-- là / y a des pics / là (*pointant du doigt les plis du canapé sur l'image*)

105. M :-- alors / on dirait qu'il y a des pics / ici / mais ce sont les plis du canapé

106. LOR :-- pa'c'qu'i' fait du bazar

107. M :-- alors là / c'est pas vraiment parc'qu'il a fait du bazar / là (*pointant probablement sur
l'image l'amoncellement de jouets au pied du canapé*) / ils ont mis le bazar / i's ont / ils ont TOUT
chamboulé ! / il ont fait FOURBI / CHAMBOULI

108. ENZO :-- tourbi / tambouli ! (*en faisant un geste circulaire de ses deux avant-bras, comme pour
« Ton moulin bat trop vite »*)

109. M :-- très bien / on le dit tous ensemble ?

110. LOR :-- i' faut / ranger tout ça !

111. ENZO :-- tourbi / chambouli et chambouli (*faisant un geste circulaire de ses deux avant-bras,
comme pour « Ton moulin bat trop vite »*)

112. LOR, IND:-- fourbi / chambouli (*faisant un geste approximatif de ses deux avant-bras*)

113. ÉMI :-- fourbi / chambouli

114. ROM :-- (*il fait un geste circulaire de ses deux avant-bras, comme pour « Ton moulin bat trop
vite »*)

115. M :-- four/bi
116. **ENZO**, LOR, **ÉMI**, IND :-- fourbi
117. **ÉMI**, ENZO:-- chambouli
118. M:-- chambouli
119. LOR:-- rampouli
120. **ENZO**:-- (*adressé à Lorea*) non / pas rampouli!
121. M :-- chambouli / i's ont tout mis en bazar / après avoir joué tout l'après-midi / et ici / Romulad / ici / ce n'sont pas des pics / c'est le pli du tissu du canapé // rien de grave /// et (dp2) après avoir joué tout l'après-midi
122. LOR :-- et / après / i'fait au r'voir (*faisant un signe d'au revoir*)
123. M :-- après / il lui dit au'voir
124. ROM :-- (*se levant et pointant sur l'image la petite fille dans les bras de sa maman*) XXX bébé
125. M :-- la petite fille
126. ROM :-- la pequite fille
127. M :-- elle dit / au r'voir au petit garçon
128. ROM :-- au r'voir / le petit / au'voir (*faisant un signe d'au revoir*)
129. M :-- / et le petit garçon / i' dit / la prochaine fois / c'est toi (*en orientant son index vers Indiya*)
130. **ENZO** :-- toi / qui viens / chez moi (*pointant son index vers un interlocuteur imaginaire, puis le posant sur son buste*)
131. M :-- qui viens / chez moi (*pointant son index vers son buste*)
132. LOR, ROM :--//////// moi
133. **ÉMI** :-- qui viens / avec moi (*approchant sa main de son buste*)
134. IND:-- moi
135. M :-- (dp3)
136. LOR :-- après / i'va au boulot / son papa !
137. M :-- oui / je pense que Papa va au travail / mais / où est-c' que il amène le petit garçon / le papa?
138. LOR :-- à sa maison
139. **ENZO** :-- eu::h / chez Nounou !
140. M :-- chez Nounou / très bien **Enzo** ! / c'est la maison de la Nounou / Lorea / Lorea ! (*qui a se frotte les yeux, semblant lutter contre le sommeil*) / c'est la maison de la Nounou
141. LOR :-- oui
142. M :-- chez la Nounou / y a un bébé
143. LOR :-- oui
144. M :-- tu as vu le bébé ? (*approchant l'image de chacun des élèves*)
145. LOR :-- oui
146. **ÉMI** :-- (*elle acquiesce*)
147. LOR :-- pa'ce que i' marche
148. M :-- le bébé / i' marche à quatre pattes
149. **ÉMI** :-- (*en murmurant*) le bébé / i'marche à quatre pattes
150. M :-- Romuald ! (*qui a la tête tournée vers un autre groupe*) / (dp4) et là
151. LOR :-- là/ i' dit au'oir
152. M :-- et là / i' dit au r'voir
153. **ENZO** :-- au re'oir / Papa ! (*faisant un signe d'au revoir de chacune de ses mains*)
154. M :-- au revoir / Papa !
155. ROM :-- au'oir Papa ! (*faisant un signe d'au revoir de chacune de ses mains, souriant et regardant Enzo*)
156. LOR :-- au revoir (*faisant un bref signe d'au revoir*)

157. IND :-- au r'voir Papa (*faisant un signe d'au revoir*)
158. ENZO :-- au re'oir / Papa ! (*faisant à nouveau un signe d'au revoir de chacune de ses mains*)
159. ROM :-- au r'voir Papa !
160. M :-- Papa / i'part au travail / sûr'ment / ou faire des courses / on ne sait pas vraiment
161. NORA :-- HO ! HO ! HO !
162. M :-- chu::t / Nora ! t' t' t' t' t' t' t' t' t' t' t' t' / oh ! et ici (dp 5) / Romuald (*dont la tête était tournée vers le groupe de Nora*) / où est-ce qu'il est le petit garçon ?
163. ROM :-- là ! (*le pointant sur l'image*)
164. ENZO :-- au zoo !
165. M :-- oui / mais / ça s'appelle comment / ici ?
166. ROM :-- là / c'est le pa'c (*faisant un geste circulaire du bras englobant toute l'image*)
167. ENZO :-- au zoo / au zoo
168. M :-- au= il est au zoo / ça ressemble au parc
169. LOR :-- encore ! / encore !
170. ENZO :-- encore ! / encore ! / encore ! (*tapant trois fois du pied et serrant son poing*)
171. M :-- Romuald / ça s'appelle / le zoo // tu le dis ? // le zoo
172. ROM :-- le zo::o !
173. M :-- voilà ! / il est au zoo / et il est fâché ! / et i' dit / encore ! / encore ! / encore !
174. ROM :-- //////////////////////////////////////encore ! / encore ! / encore ! (*tapant trois fois du pied et serrant son poing, puis mettant ses poings sur ses hanches*)
175. IND :-- ////////////////////////////////////// encore ! / encore ! / encore ! (*tapant trois fois du pied et serrant son poing*)
176. ÉMI :-- (*elle tape trois fois du pied*)
177. ENZO :-- //////////////////////////////////////encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*tapant quatre fois du pied et serrant son poing*)
178. ÉMI :-- (*en murmurant*) i'veut pas partir
179. M :-- il ne veut pas partir ! / il veut ENCORE voir les girafes ! / (dp6)
180. LOR :-- aind'nant i' va dire au r'voir
181. M :-- ah ! / et après là / i' = alors avec Papa / on va dire / au revoir / les girafes ! / on reviendra !
182. LOR :-- ////////////////////////////////////// au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
183. ÉMI :-- //////////////////////////////////////voir / les girafes !
184. ROM :-- au re'oir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
185. M :-- (dp 7) et / ici !
186. ENZO :-- (*il dessine le chemin d'une larme simultanément sur chacune de ses joues*)
187. LOR :-- i' i' i' i' i' pleure
188. M :-- il pleure
189. ROM :-- (*après avoir observé Enzo, il l'imité*)
190. LOR :-- ouin ! (*dessinant le chemin d'une larme simultanément sur chacune de ses joues*)
191. M :-- tu vois la petite larme ? / Romuald / tu vois la petite larme ?
192. ROM :-- i'le pleure très fort
193. M :-- tu pleures / maintenant
194. ROM :-- i' pleure (*dessinant le chemin d'une larme sur une joue*)
195. ENZO :-- ouin / ouin !
196. M :-- chut / Enzo ! (*en souriant*) / tu pleures / mais / pourquoi il pleure / le petit garçon ?
197. LOR :-- ouin ! (*en murmurant et en dessinant le chemin d'une larme simultanément sur chacune de ses joues*)
198. ROM :-- là / il a l'air triste !

199. **ÉMI** :-- mais i'veut pas aller chez / i'veut pas aller chez Mamie
200. M :-- i'veut pas aller chez Mamie !
201. ROM :-- pas à Mamie !
202. M :-- Mamie elle l'attend pour aller chez / pour aller en vacances chez XX
203. **ENZO** :-- non / c'est Nounou après ! / après / après le / c'est Nounou
204. M :-- comment ?
205. **ENZO** :-- après / c'est Nounou
206. M :-- (*s'adressant à un autre groupe qui s'agite*) chut ! / heu ! / tu veux que je reprenne ? / Julie / tu veux que je reprenne heu la roulette ? / Vincent ! / tu joues avec la roulette sans faire de bruit / d'accord ?
207. NORA :-- AÏE !
208. M :-- chut ! / Nora / qu'est-ce que tu disais **Enzo** ? / Loréa (*dont la tête était tournée vers le groupe des élèves qui s'étaient agités*)
209. **ENZO** :-- heu / heu / i'pleure
210. M :-- il pleure / mais pourquoi il pleure ?
211. LOR :-- pa'c'qu'il pleure
212. **ENZO** :-- pa'ce que veut pas partir sans 'a maman
213. M :-- parce que il ne veut ?
214. **ENZO** :-- pas ca' / avec Mamie
215. M :-- ah ! parc'qu'il ne veut pas partir avec Mamie / il veut rester avec Maman
216. LOR :-- par'ce que i' veut pas partir
217. M :-- et Romuald (*dont la tête était tournée vers le groupe des élèves qui s'étaient agités*) / Maman / elle lui dit / mais / tu pleures maintenant / mon Lou / i' s'appelle Lou / mais tu verras / tu t'amuseras / comme un fou !
218. IND, **ÉMI**, LOR :-- comme un fou ! (*agitant vivement la tête*)
219. **ENZO**, ROM :-- (*ils agitent vivement la tête et sourient*)
220. M :-- très bien / Indiya ! / oui / j'ai vu / vous l'aviez fait ! /// comme un fou ! (*probablement en agitant vivement la tête*)
221. **ENZO** :-- (*il continue à agiter la tête et ajoute les mains*)
222. ROM :-- comme un fou !
223. M :-- ah ! / est-ce que là (dp8) / il pleure ?
224. **ÉMI** :-- non
225. LOR :-- non / i' dit au r'oir
226. **ENZO** :-- non / i' dit au re'oir / au r'oir P= Maman (*faisant un geste d'au revoir*)
227. ROM :-- (*après avoir observé Enzo, il reproduit son geste d'au revoir*) AU RE'OIR !
228. M :-- il est prêt à partir avec Mamie
229. LOR :-- mais ! par/tir !
230. M :-- et le train part !
231. LOR :-- part
232. M :-- tchou tchou / tchou tchou
233. LOR :-- tchou tchou / tchou tchou (*en faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
234. **ÉMI** :-- (*elle fait le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
235. M :-- ça y est / le train part / bon voyage ! / chut ! / chut chut chut chut chut (*tendant la main vers Romuald et Enzo qui se sont serrés l'un contre l'autre à l'annonce du départ du train avant de s'amuser à se toucher l'épaule à tour de rôle*) / alors / qui on voit ici ? (dp8)
236. ADR :-- c'est Papa !
237. **ÉMI** :-- Papy

238. LOR :-- pique pique / pique/ la moustache ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
239. ENZO :-- Papa / pique moustique
240. IND :-- le Papy / le Papy / pique / pique ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
241. M :-- on peut dire papy / ou BON Papa
242. LOR :-- Papy !
243. ENZO :-- (*mimant une énumération des cinq doigts de sa main*) ou pa ou Papy / ou Bon Papa /
ou ta ma / bou ta pou ta ké / ou / na na
244. M :-- qu'est-ce qu'il a là / Bon Papa ? (*pointant sa moustache sur l'image*)
245. ROM :-- re'ra'd maîtresse (*tendant son pouce dont l'angle, partiellement découpé le gêne*)
246. ENZO :-- Bon Papa / là / l'a une moustache ! (*se levant pour la pointer sur l'image*)
247. M :-- il a une moustache qui pique / pique / la moustache
248. ÉMI, IND :-- pique / pique ! (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
249. ROM :-- la mous'ache ! (*se levant pour la pointer sur l'image*)
250. M :-- quand Bon Papa me prend dans ses bras (*faisant un geste d'étreinte*) / pique pique la
moustache
251. ROM :-- pique pique (*en tendant son index vers le livre*)
252. M :-- (*se levant subitement*) BON ! / les enfants qui sont à la pâte à modeler / vous arrêtez ce
bazar ! / Nora / si je te vois encore faire le bazar / je te / je t'assois ici toute seule / (*Yazid s'approche
du groupe de lecteurs pour montrer son travail*) / c'est très bien et il te manque la pomme de terre elle
est tombée / et le navet / ils sont par terre / regarde Yazid / chu:t / on continue (*5 des 6 élèves
visibles du groupe de lecteurs a la tête tournée vers le groupe dont les élèves viennent de se faire gronder*) /
attention Nora / hein ! (*avec un index en position de mise en garde*) / on continue Émilie (*la maîtresse
l'incite à pivoter en appuyant sur son épaule*) / chu:t / Indiyan ! / Indiyan ! (*les 6 élèves sont enfin
retournés*) / tu as vu que Bon Papa / il a la moustache qui pique
253. ENZO :-- et t'as vu la moustache ! (*la pointant du doigt sur l'image*)
254. M :-- pique la moustache / Bon Papa s'en va (dp9)
255. ROM :-- (*s'approchant et venant pointer sur l'image de la page précédente la moustache*) là / ça
pique la moustache !
256. LOR :-- ça pique la / moustache (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
257. M :-- quand Bon Papa s'en va
258. LOR :-- ça pique la moustache (*piquant de ses doigts le dessus de sa bouche*)
259. M :-- oui / ça pique la moustache / quand Bon Papa s'en va
260. ENZO :-- (*se levant, s'approchant et faisant un geste d'au revoir*) au'voir XX !
261. M :-- (*adressant un geste de mise à distance à Enzo*) / on va vite#
262. ROM :-- au ve'voir Maman (*faisant un geste d'au revoir*)
263. M :-- vite à la fenêtre / pour dire
264. ÉMI :-- vite ! (*faisant un geste d'au revoir*)
265. ROM :-- au'voir Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
266. M :-- est-ce que on dit au r'voir Papa / là ?
267. ÉMI :-- non / Papy (*en murmurant*)
268. ENZO :-- non ! / là c'est Maman !
269. M :-- qui est-ce qui s'en va ? / c'est BON Papa !
270. ÉMI, ENZO :-- Bon Papa
271. ENZO, ROM :-- au re'oir Bon Papa ! (*faisant un geste d'au revoir de ses deux mains*)
272. M :-- hein / Lorea (*qui a la tête tournée vers un autre groupe*)
273. LOR :-- oui
274. M :-- au revoir / Bon Papa !
275. ÉMI :-- au revoir / Bon Papa

276. LOR :-- au re'oir / Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
277. M :-- vite vite à la fenêtre ! / tu vois la fenêtre / là ? (*pointant sur l'image la fenêtre partiellement dessinée*)
278. LOR :-- oui
279. M :-- (*dp11*) maintenant
280. ÉMI :-- il est tard
281. LOR :-- et là / i'va faire dodo
282. ENZO :-- mais ! / au do/do ! (*avec un index en position de mise en garde*)
283. M :-- voilà ! / c'est le soir
284. LOR :-- et là / i' va faire dodo maîtresse
285. M :-- il va faire dodo / et Adriana / elle a reconnu ici / la maman
286. LOR :-- et là / i' va faire dodo
287. ENZO :-- fait do / do ! (*en faisant un mouvement de tête en cadence avec les deux syllabes de dodo*)
288. ROM :-- (*il observe Enzo, et en répétant son mouvement de tête*) do / do ! (
289. M :-- c'est Maman / qui l'amène / se coucher
290. ÉMI :-- se coucher
291. ADR :-- et Maman ?
292. M :-- c'est Maman / qui l'amène / faire dodo !
293. LOR :-- (*elle aperçoit la dp12 que la maîtresse s'apprête à faire apparaître*) et là i'fait dodo
294. ENZO :-- i'fait dodo / et ap'ès ! (*pointant son index vers le livre et faisant un geste de tourne de page*)
295. M :-- et après#
296. LOR :-- i' fait dodo
297. M :-- il dort !
298. LOR :-- i' fait dodo
299. ÉMI :-- (*elle fait mine de s'endormir en posant sa joue contre ses mains jointes*)
300. ENZO :-- e'a' dez / la lune (*se levant et la pointant sur l'image*)
301. M :-- là / on voit la lune / et i'dit à tout le monde / qu'est-ce qu'il dit à tout le monde ?
302. LOR :-- au vevoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
303. M :-- au revoir / à demain
304. LOR :-- à demain
305. M :-- voilà ! / on le voit qui dort / Maman est partie / mais il est avec son ?
306. ÉMI :-- doudou
307. M :-- avec son doudou:
308. LISE :-- regarde c'que j'ai trouvé (*en s'approchant et en tendant un serre-tête à la maîtresse*)
309. M :-- merci / tu peux le poser sur mon bureau
310. LOR :-- et là / son Papa il est arrivé
311. M :-- alors / il est où son Papa ?
312. CLA :-- mon butternut / regarde (*en s'approchant et en tendant son travail à la maîtresse*)
313. M :-- c'est très bien / on va remettre le= on va remettre de la couleur / après (*elle fait un geste de mise à distance et de demi-tour*) / non Yazid / tu me montreras après / là / où est-ce qu'il est son Papa ?
314. LOR :-- à la maison
315. LISE :-- regarde ! / regarde !
316. M :-- non / je suis occupée / à la maison / il est peut-être en train de préparer le repas / ou peut-être / (*Noha s'approche aussi pour montrer son travail*) non / tu me montreras après Noha ! / peut-être il est en train, de préparer le repas / Lorea ! / peut-être Papa i'fait le dîner pour Maman
317. LOR :-- i'dit au r'oir à son Papa

318. **ENZO** :-- c'est çaud ! / c'est çaud ! / t'ès t'ès t'ès / c'est çaud !
319. **M**:-- il a déjà dit au r'voir à son Papa / qu'est-ce que tu dis **Enzo** ?
320. **ENZO** :-- c'est çaud ! / c'est çaud ! / c'est çaud ! / SSSSSSSSS (en mimant la vapeur d'eau qui sort d'une casserole)
321. **M** :-- c'est chaud / oui / peut-être il fait cuire la soupe ou la purée
322. **ENZO** :-- peut-être les ca'ottes ! / peut-être les ca'ottes
323. **ROM** :-- les ca'ottes
324. **ENZO** :-- peut-être du 'iz
325. **ROM** :-- peut-êt'
326. **M** :-- c'est bien / on le relira encore une fois / deux fois / et après / c'est toi qui va faire le récit / de cette histoire à Papa et Maman / d'accord ?
327. **IND** :-- et moi ?
328. **M** :-- et toi tu vas l'amener / tout le monde va l'amener à la maison / allez / très bien !

Au revoir – S4 - Classe B – Novembre 2016

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Nicolas (GP), Yazid (TGP), **Mossa (PP)**, Miriam (PP), Lorea (TGP), Magalie (GP), **Sarah (PP)**, Clara (TGP), Nora (PP), Lise (TGP), Indyia (TPP), Thibault (TPP), Aubin(GP), Noha (TGP), Lina (GP), Grégory (TGP), Bastien (PP), **Enzo (TPP)**, Vincent (PP), Noël (TGP), Julie (PP), Luis (GP), Alexia (GP), **Émilie (TPP, malheureusement, en dehors du champs, la plupart du temps sur cette captation-là).**

Étaient également présentes : Laure, l'ATSEM de la classe, et une stagiaire en CAP Petite enfance

Lecture (5'13)

(*La maîtresse rejoint les deux tiers des élèves du groupe classe déjà installés, l'autre tiers est encore dispersé dans la classe*)

1. M :-- (*en mettant le dictaphone en route et en incitant de ses mains, en réduisant leur périmètre de circulation, certains élèves à rejoindre le banc*) chu:t / bon ! / je vais vous aider à vous asseoir !
2. SAR :-- elle veut pas poser doudou chéri / Magalie !
3. MAG (*à Sarah*) : -- mais je vais l'poser
4. M :-- (*à Magalie*) ah bah non ! / non non non / Magalie / tu vas le ranger !
5. MAG :-- après / après / j'ui fais un câlin (*en le serrant contre son cœur*)
6. M : -- (*à Mossa, qui est encore debout*) dépêche-toi de choisir une place !
7. VIN :-- OHHHHHHHH ! (*cri strident*)
8. NOËL :-- OHHHHHHHH ! (*lui répondant avec un cri un petit peu moins strident*)
9. M :-- chu:t ! / mais qui est-ce que j'entends / là ? (*en se penchant vers Mossa qui n'est toujours pas assis*)
10. LINA :-- c'est moi !
11. MAG :-- (*s'apprêtant à aller ranger son doudou, elle s'adresse successivement à ses deux voisines Lorea et Sarah*) : -- tu gardes ma place hein ? / tu gardes ma place / hein ?
12. M :-- **Mossa** / je vais lire / au revoir / d'accord ? / (*en pointant les quatre exemplaires installés au dessus du tableau*) donc tu es assis !
13. **MOS** :-- (*il s'assoit en accompagnant son geste d'un cri*) ouah ha !
14. M :-- (*elle aperçoit Alexia qui a encore son doudou sur les genoux*) va poser doudou chéri / vite ! / (*elle saisit l'un des quatre exemplaires de l'album et s'assoit*) chut ! / t't't't't't / ça y est Aubin ? (*il réajustait l'élastique de son pantalon de jogging*) / chut / donc vous voyez les enfants / les quatre livres qui sont là / un / deux / trois / et quatre avec celui-là (*elle les pointe successivement puis agit brièvement celui qu'elle a en main*)#
15. ALE :- un / deux / trois / quatre (*en les pointant successivement*)
16. M :-- (*en apercevant Luis qui a encore son doudou*) va poser doudou chéri !
17. LUIS :-- (*il regarde la maîtresse et reste immobile*)
18. M :-- Luis ! / va poser doudou chéri
19. SAR :-- demain / on va tous ramener à la maison !
20. M :-- ce soir / i'y en a déjà quatre qui partent à la maison
21. NOËL :-- (*se levant brièvement pour toucher en souriant le doudou de Luis*) hi / hi !
22. M :-- et ce soir c'est / l'enfant qui le raconte / à ses parents / hein ? / vos parents / i'connaissent pas l'histoire / et toi / tu prendras le livre (*elle se lève pour prendre le doudou de Luis, qui veut vraisemblablement le garder*) / non /
23. LUIS :-- (*il cède et elle pose le doudou en hauteur*)
24. GRÉ :-- si / mes parents / ils le connai't
25. M :-- (*regardant Grégory, un peu interdite*)
26. GRÉ :-- ils le connai't

27. M :-- ah non / je pense pas
28. GRÉ :-- si ils le connai'ent
29. ÉMI (*à peine audible*) :-- moi je le connais
30. M :-- mais toi / tu vas leur raconter / Grégory / hein ?
31. ÉMI (*à peine audible*) :-- je le connais
32. ENZO :-- (*se levant brièvement*) et mes parents ils le "cotaient" / connai'ent / pas
33. GRÉ:-- d'abord / j'dis à mes parents
34. M :-- voilà ! (*le regardant en souriant*)
35. NIC :-- (*s'adressant à son voisin Yazid*) d'abord moi / et pas toi / Yazid
36. YAZ :-- (*il le regarde d'un air interrogateur*)
37. NIC :-- (*en pointant du doigt l'un des exemplaires*) là bas / il est pas à toi / c'est celle de lui / et i'y a pas / i'y a pas toi !
38. BAS :-- et moi / je pourras en prendre un ?
39. M :-- (*se tournant vers Luis qui tend le bras vers son doudou*) non / Luis ! (*elle aperçoit alors Émilie qui murmure*) / qu'est-ce qu'il y a / Émilie ?
40. ÉMI :-- bein moi / je la connais
41. M :-- bah oui / toi / tu la connais
42. LINA :-- et moi aussi (*se levant et s'approchant de la maîtresse*)
43. M :-- oui / toi aussi / va t'asseoir
44. NOËL :-- (*se levant et s'approchant de la maîtresse*) et moi aussi
45. M :-- oui (*en faisant un geste de mise à distance pour qu'il retourne à sa place*)
46. MIR :-- et moi aussi !
47. ALE :-- et moi je la connais
48. M :-- chut / Luis / écoute ! (*en orientant son index vers sa propre oreille*)
49. MOS :-- et moi aussi (*en s'adressant à sa voisine Miriam sur la joue de laquelle il remarque un bouton*)
50. M :-- chut
51. ALE :-- et moi aussi
52. M :-- bah c'est bien Alexia (*tournant la tête vers elle et souriant*)
53. ÉLVS :-- (*léger brouhaha*)
54. M :-- chu::t / ça y est ? / qui n'est pas prêt ?
55. MOS :-- (*orientant son index vers la joue de Miriam*) t'as un bobo ?
56. NOËL :-- mais tourne-toi / gros bêta ! (*en souriant*)
57. VIN :-- GROS BÊTA ! (*en le pointant du doigt et en souriant*)
58. M :-- (*se tournant vers Vincent et Noël, mettant sa main, doigts écartés, en position de mise en garde*) t't't't't' / si tu fais de bruit / je te change de place ! / (*elle aperçoit soudain ce que Noël a dans la main*) tiens / le voilà / où est le / le bouchon / c'est Noël qui l'a / dans la main ! /// (*elle se lève rapidement et le tend à l'ATSEM, en regagnant sa place, elle positionne l'album face aux élèves et dit le titre de l'album*)
Au revoir !
59. ÉLVS : -- au revoir
60. ALE : -- c'est le liv' / au revoir
61. M :-- (*elle regarde Alexia et sourit en acquiesçant puis ouvre le livre pour atteindre la dpT*) au revoir !
62. ÉLVS : -- AU REVOIR ! (*plus fort car plus nombreux à le dire que lors de l'énoncé 60. ÉLVS*)
63. GRÉ :-- au revoir / heu /// papa !
64. M :-- chu::t !// (*dpI*) quand on a joué / joué tout l'après-midi //////////////// fourbi / chambouli } *en faisant un geste de rotation avec l'avant-bras droit*
65. NOËL :-- ////////////////tout l'après-midi / chambouli ////////////////chambouli } *faisant un geste de rotation avec les deux avant-bras*
66. NIC :-- ////////////////fourbi / chambouli } *faisant un geste de rotation avec les avant-bras et en souriant*

(en aparté)

67. YAZ :-- //////////////// / chambouli (faisant un geste de rotation avec l'avant-bras droit et en souriant)
68. MAG :-- //////////////// fourbi chambouli (faisant un geste de rotation avec l'avant-bras gauche)
69. LOR :-- c'est tout en bazar !
70. MIR :-- fourbi (faisant un geste de rotation avec les avant- bras et en souriant)
71. GRÉ :-- fourbi chambouli (faisant un geste de rotation avec les avant- bras et en souriant)
72. ENZO :-- fourbi (faisant un geste de rotation avec les avant- bras)
73. M :-- moi je dis / (dp2) au revoir (faisant un geste d'au revoir)
74. ÉLVS :-- //////////////// au revoir (faisant un geste d'au revoir)
75. ENZO :-- //////////////// (il fait un geste d'au revoir)
76. NORA :-- ce soir / i' vient / chez moi / d'accord ?
77. M :-- la prochaine fois / c'est toi (pointant son index vers Julie) qui viens chez moi (posant son index sur son buste)
78. ÉLVS (dont ENZO) : -- la prochaine fois / c'est toi (pointant leur index vers la maîtresse) qui viens chez moi (posant leur index sur leur buste)
79. VIN :-- c'est toi (en pointant son index vers Miriam) qui viens chez moi (en pointant son index sur son buste)
80. LINA :-- non / c'est toi (en s'adressant à Noah)
81. M :-- (dp 3) quand j'arrive chez
82. NOËL :-- Nounou
83. M :-- Nounou
84. ÉLVS :-- Nounou
85. ALE :-- i'y a un bébé # (orientant son index vers l'image)
86. GRÉ :-- (se levant brièvement et pointant sur l'image le personnage du bébé qui tire les lacets) hé regarde ! / i'fait une bêtise / là !
87. M :-- (elle pose l'album sur les genoux, face cachée)
88. GRÉ :-- i' a fait une bêtise
89. M :-- Papa rit avec nous
90. MOS :-- (se levant brièvement, orientant son index vers l'image et prenant un air fâché) regarde madame Maic'esse / le bébé i'fait des bêtises
91. NORA :-- (se levant brièvement, orientant son index vers l'image) pourquoi / maîtresse / i' défait le lacet ?
92. M :-- on va le regarder après / la bêtise (en posant l'album sur les genoux, face cachée)
93. NOËL (à Vincent) :-- le p'tit bébé / i'fait des bêtises !
94. VIN :-- ah ah (se levant brièvement et poussant un cri strident)
95. LINA :-- pourquoi i'tire lacet ?
96. M :-- (regardant Vincent et Noël et chuchotant) chut ! / Noël ! Papa rit avec nous / (dp4) et puis / Papa part / et moi / je reste !
97. GRÉ :-- (s'adressant à Lina) pa'c'que / i'veut pas / i'veut pas / i'va / i'va avec nous XXXX
98. LINA :-- (s'adressant à Grégory) laisse-moi ! / t'es pas mon copain / t'es pas à côté de moi !
99. SAR :-- pourquoi i'fait un câlin ?
100. M :-- (regardant Lina et Grégory) : chut ! / et moi / je reste ! // au revoir Papa (faisant un geste d'au revoir)
101. ÉLVS :-- au revoir ! / Papa (faisant un geste d'au revoir)
102. NOËL :-- mais moi j'ai envie de boire
103. ALE :-- moi aussi / j'ai envie de boire !
104. JUL :-- moi / j'ai envie de boire / (à Luis) et toi / t'as envie de boire ?
105. LUIS :-- (il fait non de la tête)

106. M :-- après ! / (elle se lève brièvement pour intervenir auprès de Lina qui fait une barrière avec son pied entre elle et Grégory !) Lina ! / chu:t ! / (retournant à sa place, elle aperçoit **Émilie**, penchée en avant) Émilie !
107. **MOS** :-- le bébé ! (sur un ton plaintif)
108. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (poing serré, air contrarié, tapant du pied trois fois)
109. **ÉLVS** (dont **Mossa**) :-- ////////////////////////////////////// ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (en tapant du pied et serrant le poing)
110. **ALE** :-- encore !
111. M :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire // au revoir les girafes ! / on reviendra (faisant un geste d'au revoir)
112. **ÉLVS** :-- ////////////////////////////////////// au revoir les girafes ! / on reviendra ! (faisant un geste d'au revoir)
113. **NIC** :-- hé bein moi / XXX / dans pas longtemps / et l'avait le truc comme ça (plaçant ses mains verticalement au dessus de sa tête – évoquant vraisemblablement le porte-bébé)
114. **NOAH** :-- X / on l'a pas dit
115. M :-- qu'est-ce qu'on n'a pas dit ?
116. **NOAH** :-- avec Papa / avec Papa / on se lève
117. M :-- ah oui ! (chuchotant et souriant)
118. **NORA** : (se faisant tomber du banc, s'allongeant par terre tout en regardant l'album dont la maîtresse tourne la page, atteignant la dp7) i'pleure / i'pleure !
119. M :-- (en s'adressant à Nora et en chuchotant) dépêche-toi / va t'asseoir ! / quand je pars avec mamie / maman dit // tu pleures / maintenant / mon Lou
120. **ÉLVS** :-- //////////// tu pleures / maintenant / mon Lou
121. M :-- / mais tu verras / tu t'amuseras / comme un fou ! (agitant vivement la tête et en souriant)
122. **ELEVS** :-- //////////// 'ras//////////'ras / comme un fou ! (agitant vivement la tête et en souriant)
123. **MOS** :-- ////////////////////////////////////// comme un fou ! (agitant la tête)
124. **LUIS** :-- (il agite vivement la tête)
125. **ENZO** :-- comme un fou (en agitant vivement la tête)
126. **NORA** :-- (elle se fait à nouveau tomber du banc et s'allonge brièvement par terre)
127. **SAR** :-- (se levant brièvement en souriant et sautant) comme un fou !
128. **NOËL** :-- (se levant brièvement et pointant le personnage de Lou sur l'image) ça bouge pas la tête / là !
129. M :-- (chuchotant et souriant) non !
130. **LINA** :-- ben moi / j'ai un doudou
131. M :-- (dp8) alors/ je dis
132. **SAR** :-- au revoir / Maman ! / au revoir Mamie !
133. **MOS** :-- le bébé::! (ton plaintif)
134. M :-- (se tournant vers **Mossa**) chut / on va le regarder
135. **GRÉ** :-- le garçon / i' dit pas les / les // i' dit pas au revoir / le garçon
136. M :-- (à Sarah, faisant non de l'index et suivant du doigt les caractères écrits) non ! / je dis / au revoir / Maman / / tchou tchou / tchou tchou (en mimant le mécanicien qui actionne la manette de la vapeur)
137. **ÉLVS** :-- (dont **Mossa**) tchou tchou / tchou tchou (mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
138. M :-- (avec l'index en position de mise en garde) le train part !
139. **ÉLVS** :-- ////////////////////////////////////// part ! (avec l'index en position de mise en garde)

140. NOËL :-- tchou tchou / tchou tchou (mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
141. ENZO :-- i' part
142. ALE :-- (se levant brièvement et pointant ce détail sur l'image) i' donne la main à la mamie
143. M :-- oui / bon voyage ! (en faisant un geste d'au revoir)
144. ÉLVVS (dont *Mossa*) :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
145. ALE :-- bon voyage !
146. NOËL (à Vincent) :-- tiens regarde c'que j' fais = c'qu'il a fait / tchou tchou / tchou tchou (mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
147. VIN :-- TAO ! TAO ! (mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
148. MIR :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
149. M :-- chut ! / (regardant Vincent) (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (faisant un geste d'étreinte en rabattant ses bras sur son buste)
150. ÉLVVS :-- ////////////////////////////////////// dans ses bras (reproduisant le geste d'étreinte)
151. NORA :-- pique pique pique (faisant, de son index, un geste de doigt venant piquer au-dessus de la bouche)
152. M :-- pique/pique la moustache ! (piquant de son index au-dessus de la bouche)
153. ÉLVVS :-- pique/pique la moustache ! (faisant, de leurs doigts, un geste venant piquer au-dessus de la bouche, ou sur les joues)
154. ENZO :-- (il fait un bref geste d'index venant piquer l'une de ses joues)
155. NORA :-- pique / pique ! / AÏE ! (poursuivant le geste initié en 151.)
156. M :-- (dp10) vite/vite/ à la fenêtre (pointant une fenêtre de la classe, face à elle)
157. MOS :-- à la fenêtre ! (orientant son index face à lui)
158. M :-- pour dire/
159. MOS :-- au revoir ! (en faisant un geste d'au revoir)
160. M :-- au revoir/ Bon-Papa ! (en faisant un geste d'au revoir)
161. ALE :-- c'est Maman ! / c'est Maman !
162. NOAH :-- c'est Maman ! / c'est Maman !
163. LINA :-- (se levant à s'approchant de l'album) c'est Maman !
164. M :-- (en souriant et acquiesçant) c'est Maman
165. MIR :-- c'est pour faire coucou à Papa (en faisant un geste d'au revoir)
166. M :-- (en acquiesçant) à BON-Papa !
167. NOËL :-- c'est ma maman / ça ! (se levant brièvement et pointant, en souriant, le personnage de la maman sur l'image)
168. M :-- (en chuchotant) oui (dp11) maintenant / c'est le soir }
169. ÉLVVS :-- ////////////////////////////////////// le soir }
170. NORA :-- (se levant brièvement et mettant son index en position de mise en garde) on sait pas si c'est Maman ou Pap= ou Mamie !
171. M :-- (regardant Nora, mettant un index sur sa bouche et chuchotant) chut ! / il est l'heure }
d'aller dormir
172. ÉLVVS :-- //dormir
173. NORA :-- c'est Maman / ou Mamie
174. SAR :-- ou des grands-mères !
175. LINA :-- c'était ma place !
176. M :-- (s'adressant à Lina et mettant un index sur sa bouche) t't't't't' // (dp12) maintenant / je dis à tout le monde / au revoir ! (en faisant un geste d'au revoir)

177. ÉLVS :-- ///////////////au revoir (*en faisant un geste d'au revoir*)
178. M :-- à demain ! (*en poursuivant le geste d'au revoir*) / Émilie (*que l'on ne voit pas à l'image, mais dont l'attention était vraisemblablement ailleurs*)
179. ÉLVS :-- 'main
180. LINA :-- (*à Grégory*) à t'es pas à côté de moi !
181. NIC :-- et ben moi / XXXX / moi !
182. MIR :-- et bein moi / je dors tout l'temps dans mon lit/ comme il reste !
183. M :-- (*elle acquiesce en souriant et ferme l'album*)
184. LUIS :-- (*se levant et s'approchant de la maîtresse*) hé ! / dans la= / i' y avait une étoile dans s= dans / dans / dans son lit dans sa chambre
185. MOS :-- un bébé ! / le bébé ! (*ton plaintif*)

Discussion (11'39)

186. M :-- est-ce que c'est une é= ? (*en rouvrant l'album à la dp12 et montrant l'image à tous*) / je vais te montrer Mossa / est-ce que c'est une étoile ?
187. GRÉ :-- Lina / elle tire la langue / Lina elle tire la langue !
188. M :-- (*regardant Lina et fronçant les sourcils*) t't't't't't' / est-ce que c'est une étoile qui est dans ce lit ?
189. LUIS :-- (*debout devant l'image, il pointe le dessin de la lune*)
190. ÉLVS :-- non !
191. M :-- qu'est-ce que c'est ?
192. GRÉ :-- c'est une lune ! / lune !
193. NOËL :-- la lune (*se levant pour observer de près*)
194. ENZO :-- c'est la lune ! (*se levant brièvement et la pointant sur l'image*)
195. LINA :-- la lune (*se levant brièvement*)
196. M :-- la lune ! (*en faisant un geste de mise à distance adressé à Lina*) / comme le clair de lune ! / assieds-toi !
197. LINA :-- au clair de la lune
198. M :-- (*elle acquiesce tout en l'incitant à se rasseoir*) comme le clair de lune !
199. ÉLVS :-- (*moment d'agitation où certains chantent « au clair de la lune », d'autres grondent leur voisin qui s'est levé ou chante*)
200. M :-- alors / les enfants / les enfants / on se calme / (*se levant pour intervenir auprès de plusieurs dyades qui s'agitent*) ça y est ? / ça y est ? / on se calme ? / ça y est ?
201. NORA :-- (*elle se lève les bras positionnés horizontalement, tournant la tête à gauche puis à droite*) on se calme / on se calme / on se calme !
202. LINA :-- (*elle pousse un cri, car son voisin Grégory lui a chanté « au clair de la lune » lorsqu'elle a regagné sa place*) A::H !
203. M :-- chut ! (*la maîtresse s'approche d'elle et pose les mains de Grégory sur ses genoux pour l'inciter à ne plus être tourné vers Lina, mais à regarder devant lui*)
204. GRÉ :-- (*à Lina*) toi aussi / tu mets tes mains sur tes genoux !
205. NORA :-- (*elle tombe par terre car Lise l'a poussée lorsqu'elle a voulu se rasseoir*) mais arrê::te !
206. M :-- (*s'approchant de Nora, la prenant par la main pour l'inciter à se rasseoir*) ça suffit / Nora / ça fait trois fois que tu tombes !
207. NORA :-- elle m'a poussée !
208. M :-- ça fait trois fois !
209. LINA :-- A:H ! (*ournée vers Grégory*)
210. GRÉ :-- elle me dit non ! / elle veut pas mettre ses mains sur ses genoux !

211. M :-- (*regagnant sa place*) chut ! / il y a / des enfants / qui m'ont dit qu'ils avaient des choses à dire / par exemple / **Mossa** / qui est très sage / regardez comme il est sage !
212. NORA :-- moi aussi !
213. M :-- chut ! (*avec un geste de mise au point - index et pouce en contact- adressé à Noël qui tient Vincent par le cou, Vincent essayant de s'en débarrasser*) / toi / je vais te mettre tout seul / si tu n'mets pas les mains sur les genoux
214. LINA :-- moi / j'ai mis les mains sur les genoux
215. M :-- c'est très bien / Lina
216. VIN :-- (*n'étant plus contraint par Noël, il s'écarte et se retourne*)
217. M :-- Vincent !
218. VIN (*à Noël*) :-- je veux plus jouer avec toi
219. GRÉ :-- moi je XX bien / je mets les mains sur les genoux
220. NOËL :-- (*il se tourne vers Vincent, l'air déçu*)
221. M :-- Noël ! / par exemple / **Moussa** / qui est très sage / il m'a dit#
222. LOR :-- moi j'ai les mains sur les genoux
223. M :-- chut ! / regardez / le bébé (*elle cherche la dp3 mais montre par erreur la dp4*)
224. LOR :-- moi j'ai les mains sur les genoux
225. M :-- regardez le bébé / **Mossa** ! (*il observe attentivement l'écorchure sur la joue de sa voisine Miriam*) / le bébé / il fait une bêtise ! (*elle montre la dp4 à tout le monde*)
226. NORA :-- non / c'est moi l'a dit !
227. M :-- mais toi aussi / il y a plusieurs enfants qui m'ont parlé de la bêtise du bébé
228. **MOS** :-- oh ! (*en posant la main sur son cœur*)
229. SAR :-- non ! / il est pas là !
230. M :-- houp ! pardon ! (*en souriant et jouant à prendre un air inquiet, elle cherche et montre la dp3*)
231. **MOS** :-- le bébé a disparu !
232. M :-- non non / il a pas disparu !
233. LOR :-- il est là ! (*orientant son index vers l'album ouvert*)
234. M :-- excusez-moi / je me suis trompé de page / alors / le bébé / il est chez qui ?
235. ALE :-- là ! (*se levant brièvement et orientant son index vers l'image*)
236. M :-- ce bébé ?
237. ÉLVS :-- chez Nounou !
238. M :-- chez Nounou / très bien
239. ALE :-- là / là / à côté des lacets ! (*se relevant brièvement et orientant son index vers l'image*)
240. M :-- (*suivant du doigt les caractères écrits*) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / et puis (dp4) Papa part / et moi / je reste !
241. **MOS** :-- on veut voir le bébé ! (*ton plaintif*)
242. MIR :-- c'est un poutit bébé
243. M :-- au revoir / Papa !
244. GRÉ :-- i' m'a tapé / Lina / i' m'a tapé !
245. M :-- et quelqu'un m'a demandé= / chut / je la surveille / toi calme toi aussi / je te surveille
Lina
246. Lina :-- (*à Grégory*) PARDON !
247. M :-- chut ! / arrête Julie ! / (*elle faisait mine de se chamailler avec Noël*) quelqu'un m'a demandé / (*ton attendri*) pourquoi i' fait un câlin à son papa ? // pourquoi i' fait un câlin à Papa ?
248. NIC :-- pa'ce que#
249. LISE :-- pa'ce que= / pa'ce que XXX/ pa'ce que quand= / pa'ce et que i' va au travail

250. M :-- (elle aperçoit Lina qui tire la langue à son voisin Grégory, la regarde en fronçant les sourcils et mettant son index en position de mise en garde) t't't'
251. LISE :-- et que quand on va au travail / quand on aime et bein / on peut faire un câlin !
252. GRÉ :-- elle a tiré la langue / encore !
253. M :-- oui / Papa / i'va partir au travail pour toute la journée / (à Grégory, posant son index sur l'album) occupe-toi d'ici plutôt que de t'occuper de Lina / d'accord ? / je la surveille ! / Papa va partir au travail / **Émilie !** (elle joue avec les mains de sa voisine Alexia) / et avant / il fait un bisou / un câlin / à son petit garçon
254. LINA :-- (elle gesticule sur le banc et glisse légèrement en avant) boumbadaboum !
255. M :-- chut ! / et sur cette page (tournant les pages jusqu'à atteindre la dp2) Nora / elle#
256. MOS :-- j'attends le bébé::!
257. M :-- a dit que (elle montre brièvement la dp1) / après qu'ils ont joué tout l'après-midi / fourbi chambouli / (en chuchotant et faisant un mouvement de rotation avec ses avant-bras) i's ont mis un peu le bazar / fourbi chambouli
258. NORA :-- et là / mais après / il a mis ça (en cachant ses mains derrière son dos)
259. M :-- mais après / qu'est-ce qu'elle= / qu'est-ce qu'i' dit / le petit garçon qui s'appelle Lou ? (le pointant sur l'image de la dp2)
260. ÉLVS :-- i' dit AU R'VOIR !
261. M :-- non !
262. VIN :-- (se levant brièvement et sautillant) c'est toi qui viens chez moi !
263. SAR :-- (se levant brièvement) c'est toi (pointant son index face à elle) qui viens chez moi ! (pointant son index sur son buste)
264. GRÉ :-- c'est toi (pointant son index face à lui) qui viens chez moi ! (pointant son index sur son buste)
265. M :-- c'est vrai / oui / mais Nora / elle va nous le dire
266. YAZ :-- (il éternue et s'approche de la maitresse pour demander de l'aide)
267. M :-- (à Yazid) va chercher (en pointant son index pour indiquer où trouver un mouchoir)
268. GRÉ :-- j'ai dit / c'est toi (pointant son index face à lui) qui viens chez moi ! (pointant son index sur son buste)
269. VIN :-- c'est toi (pointant son index face à lui) qui viens chez moi ! (pointant son index sur son buste)
270. M :-- chut / je demande à Nora / (à Grégory) tu ne t'appelles pas Nora / t't't't' (s'adressant à Noël qui s'agite avec Vincent)
271. VIN:-- (à Noël, en souriant) c'est toi qui viens chez moi !
272. M :-- (orientant un index en position de mise en garde vers Noël et Vincent, mais regardant Nora) Nora ! / qu'est-ce qu'i' dit la petite= / qu'est-ce qu'i' dit le petit garçon ?
273. NORA :-- (se levant brièvement) i' dit / tu vas chez MOI (en posant son index sur son cou)
274. M :-- (en chuchotant) la prochaine fois / c'est toi (faisant lentement un ample geste de désignation) / qui viens / chez moi ! (faisant lentement un ample geste d'auto-désignation) }
275. ÉLVS (dont LUIS) :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens / chez moi ! }
276. M :-- très bien ! (elle tourne les pages pour atteindre la dp3)
277. VIN :-- c'est toi qui viens chez moi ! (se levant rapidement et criant quelque peu)
278. ALE :-- c'est toi (pointant son index vers la maîtresse) / qui viens chez moi ! (pointant son index sur son buste)
279. M :-- (elle regarde Alexia en souriant et acquiesçant) là / c'est le petit bébé qui est chez Nounou (dp5) / et ici (dp6) / chu::t (elle intervient auprès de Noël et Vincent qui se serrent exagérément l'un contre l'autre)
280. SAR :-- ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (se levant brièvement et tapant du pied)
281. NORA :-- ENCORE ! / ENCORE ! (se levant brièvement et tapant du pied)

282. M :-- oui / mais / i' sont où / où est-ce qu'i' dit / encore / encore ?
283. SAR :-- au zoo !
284. LISE :-- hé bein / le petit garçon c'est Lou !
285. SAR :-- ENCORE ! / ENCORE ! (*se levant brièvement et tapant du pied*)
286. M :-- oui / mais où ? / il est où / là ?
287. SAR, LISE : -- au zoo !
288. M :-- au zoo / Lina (*qui était retournée*) / il est au zoo / chu :t (*adressé à Julie et Noël qui s'amuse à entremêler leurs mains*) / Yazid ! / tu reviens ? (*il était parti chercher un mouchoir en 266.*) // Laure / tu peux m'envoyer Yazid s'il te plaît ? / merci
289. ÉLVIS :-- ENCORE ! ENCORE ! (*tapant du pied*)
290. M :-- (dp7) ça y est regarde / c'est fini ! / ça y est / Nora ! / ça y est / il s'est calmé / chut / avec papa / il va dire (*elle regarde Noël en fronçant les sourcils car il continue avec Julie*)
291. ÉLV :-- POUH !
292. M :-- au revoir / les girafes / on reviendra ! (*en faisant un geste d'au revoir*) / (*se levant subitement et prenant Noël par la main*) lui / j'avais dit que j'allais le mettre tout seul / je le mets tout seul ! / (*approchant une chaise, derrière le banc*) i' croit que c'est l'heure de faire le fofou avec Julie ou avec Vincent ! / Lina / tourne-toi
293. GRÉ :-- lui / i' fait des bêtises et moi / ch'suis sage
294. M :-- (*en retournant à sa place*) chu:t ! / t't't't' / heu / Vincent (*qui se retourne pour parler à Noël*) je peux te mettre là-bas / plus loin (*orientant son index vers le banc d'en face*) / i'y a une place / là-bas ! / Lina / tu te retournes / Lina ? / (*elle se déplace auprès d'elle pour intervenir*) Lina / regarde / regarde / quand i' s'est calmé / le petit garçon#
295. LINA :-- j'veux ma maman ! (*en tapant du pied*)
296. M :-- hé bein oui / bein justement / maman / tu pourras lui raconter l'histoire ! (*en pointant la dp7 ouverte et suivant du doigt les caractères écrits*)
297. NIC :-- et moi aussi ! (*en portant sa main sur son cœur*) / et Lina aussi / et toi (*à Mossa*) et Yazid ! (*en les pointant successivement*)
298. M :-- Sarah ! (*qui a adopté la même position que celle qu'avait Lina*) / tourne-toi ! / ici / le petit garçon qui s'est calmé (*faisant glisser son index horizontalement au milieu de la dp7*) / i' dit au revoir à qui / le petit garçon ?
299. GRÉ :-- à les girafes !
300. ALE :-- AUX gira:::fes !
301. M :-- aux girafes ! / i' dit/ au revoir les girafes ! / (*en faisant un geste d'au revoir*) on reviendra ! (*son index faisant une rotation complète pour indiquer un recommencement*) / et là / j'ai entendu un enfant qui m'a dit / il pleure (*dessinant de son index le trajet d'une larme sur sa joue*) / tu as vu cette petite larme sur sa joue ? (*la pointant sur l'image et montrant l'image à tous les élèves*)
302. NOAH :-- ça veut dire comme l'alarme qui / qui fait du bruit
303. LINA :-- (*elle quitte sa place et s'approche lentement de la maîtresse avec une moue de contrariété*)
304. M :-- (*à Noah*) c'est comme / comment ? / (*à Lina qui grogne*) écoute ce qu'il dit !
305. NOAH :-- l'alarme qui fait du bruit
306. M :-- ah oui ! / ça resse= / la larme (*en posant son index sur sa joue*) / ça ressemble à l'alarme qu'on a entendue dans la salle de jeu (*en orientant son index en direction de la salle de jeu*) / mais là / c'est une larme (*en posant son index sur sa joue*)
307. LINA:-- (*toujours debout face à la maîtresse, elle regarde la frise du mois affichée au dessus du tableau*) demain / c'est mon 'niversaire !
308. NIC :-- et de m= / et moi aussi c'est mon anniversaire (*en posant son index sur son buste*)
309. M :-- (*en chuchotant*) on se rapproche / va t'asseoir (*en orientant son index vers sa place initiale, puis sur le texte de la dp7*) / tu pleures maintenant#

310. LINA :-- MAIS ! / moi j'ai envie d'parler !
311. M :-- chu:t / tu pleures maintenant mon Lou / (*en regardant Lina et orientant son index vers sa propre oreille*) mais tu verras / tu t'amuseras }sa
312. ÉLEV :-- comme un fou !
313. LINA :-- moi / j'ai envie d'parler / HEU::: !
314. M :-- comme un fou !
315. MIR :-- comme un fou
316. M :-- Lina / on va t'écouter / après ! / alors (dp8) est-ce qu'il pleure / ici / Lise ?
317. ÉLVS (*dont Lise*) :-- no:::n !
318. GRÉ :-- i' pleure plus !
319. M :-- ça va beaucoup mieux / il a le sourire ! (*en souriant*) / et avec Mamie (*en faisant un geste d'au revoir*) / quand le train part / i'dit / au revoir !
320. LINA :-- tchou tchou ! (*mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
321. M :-- tchou tchou ! (*mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
322. ENZO, BASTIEN, NORA :-- tchou tchou ! (*mimant le mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
323. NOËL :-- mais on voit pas sa main qui dit au 'rvoir (*faisant un geste d'au revoir*)
324. M :-- non ! / on ne voit pas#
325. LINA :-- J'AI ENVIE DE'PARLER !
326. M :-- après ! / tu peux lever le doigt aussi / Lina ! // ah ! Thibault qui lève le doigt bouche fermée ! / qu'est-ce que tu voulais dire Thibault ? (*orientant son index vers lui*)
327. LINA :-- (*levant le doigt bouche fermée*) MMMMMM !
328. M :-- (*chuchotant*) il a levé le doigt avant toi / Thibault / qu'est-ce que tu voulais dire Thibault ?
329. LOR :-- moi je lève le doigt !
330. M :-- (*à Thibault*) tu voulais parler / du train ? / de Mamie ? / tu voulais parler de quoi Thibault ?
331. LINA :-- HEU ! tu m'embêtes ! (*à son voisin Grégory qui lève le doigt devant son visage*)
332. M :-- t't't't' / (*à Grégory*) tu mets ta main / devant toi / pas devant Lina !
333. LINA :-- pas devant moi !
334. M :-- ça va / il est pas devant toi / là / (*à Thibault*) qu'est-ce que tu voulais dire Thibault ? (*à partir de ce moment-là, une élève stagiaire CAP Petite enfance qui était dans la classe ce matin-là, se met partiellement devant l'objectif de la caméra, la maîtresse, Emilie, Julie et Luis ne sont plus qu'occasionnellement visibles*)
335. THI :-- (*il la regarde en souriant et articule un bref énoncé inaudible*)
336. LINA :-- no:::n ! (*vraisemblablement encore gênée par Grégory*)
337. M :-- bon ! / mets l'autre bras / lève l'autre bras / Grégory !
338. GRÉ :-- (*il s'exécute*)
339. LINA :-- non / pas à côté de moi !
340. M :-- (*se levant et faisant un geste d'incitation au calme, main ouverte, parallèle au sol*) arrête Lina / là / tu n'arrives pas à être mignonne / là !
341. LINA :-- PAS À COTÉ de MOI::: ! (*elle pleure ; Laure, l'ATSEM, s'approche pour l'entourer de ses bras, lui parler calmement*)
342. M :-- (*une certaine agitation générale l'amène à renoncer à faire intervenir Thibault*) bon ! / Thibault / tu me diras tout à l'heure / parce que là / je n'entends pas ! / (*le calme revient*) ici (dp9) / il n'est plus avec / heu / Mamie / il est avec

343. ÉLEV :-- Papa
344. ÉLEV :-- Pap= / Bon Papa
345. M :-- attention au piège ! / c'est pas Papa !
346. GRÉ :-- c'est Papy !
347. M :-- c'est Papy ! / mais c'est vrai que ce Papy / il l'appelle / Bon Papa !
348. LOR :-- //Bon Papa }
349. MAG, ÉLVS :-- Bon Papa !
350. MAG :-- (*le doigt levé*) hé maîtresse / j'voulais parler quelque chose !
351. M :-- quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (*se levant et allant voir Lise qui est retournée, ce qui occasionne un nouveau moment d'agitation générale*)
352. VIN :-- (*il fait un geste d'étreinte en rabattant ses bras sur son buste*)
353. M :-- chu:t ! / il me prend dans ses bras / et là / j'ai entendu des enfants qui se rappellent que= (*elle pique de son index au-dessus de la bouche*)
354. SAR :-- pique ! pique ! / la moustache ! (*portant son index au-dessus de sa bouche*)
355. M :-- (*dp10*) vite ! vite !
356. GRÉ :-- à la fenêtre !
357. M :-- à la fenêtre / pour dire // au revoir / Bon Papa !
358. ÉLVS (*dont Enzo*): -- // au revoir / Bon Papa !
359. MAG :-- (*doigt levé, sourcils froncés*) hé maîtresse / j'veux dire un truc !
360. M :-- et j'ai entendu un enfant qui m'a dit que là / le petit Lou / i's'appelle Lou / (*elle pointe le personnage sur l'image*) il était avec sa ?
361. ELEVS :-- maman !
362. GRÉ :-- c'est comme une mamie !
363. MAG :-- (*doigt levé*) maîtresse / je lève le doigt bouche fermée !
364. M :-- non ! / là c'est pas Bonne Maman / c'est Maman !
365. GRÉ :-- mais c'est comme Mamie !
366. M :-- c'est la fille de Mamie / c'est vrai qu'ça commence comme Mamie / et Maman / elle l'a autorisé à monter sur la fenêtre / pour dire au r'voir à Bon Papa / (*en orientant son index vers cette élève*) je t'écoute Magalie !
367. MAG :-- tu sais que Lou / i'dit / encore ! (*en tapant du pied*)/ au zoo
368. M :-- au zoo / il dit / encore ! / oui
369. MAG :--oui
370. VIN :-- encore ! / encore ! / encore ! (*tapant discrètement d'un pied et énumérant jusqu'à trois avec ses doigts*)
371. M :-- très bien / (*dp11*) AH ! / c'est le soir !
372. LINA :-- moi ! (*en levant le doigt*)
373. M :-- Lina / qu'est-ce que tu voulais dire sur le soir ?
374. GRÉ :-- moi je veux dire#
375. M :-- attends / là c'est Lina (*orientant son index vers elle*) que je= j'interroge
376. LINA :-- demain/ c'est mon 'niversaire
377. M :-- heu / pas encore mais on se rapproche / Lina
378. BAS :-- le soir
379. M :-- (*en regardant Bastien*) c'est le soir ! / et alors qu'est-ce qu'il lui arrive / le soir ?
380. BAS :-- il est l'heure de dormir / Maman elle le couche
381. M :-- il est l'heure de dormir / comment ?
382. VIN :-- (*se levant subitement et s'approchant de la maîtresse*) je vais me laver les mains !
383. M :-- (*en faisant un geste de mise à distance*) après ! / attends ! / on écoute Bastien / et après / toi ! / comment ? (*en regardant Bastien*)

384. JUL :-- je veux me laver les mains
385. M :-- t't't' / non / dans une minute ! / attends qu'il soit couché ! / attends qu'il soit endormi
(en pointant le personnage de Lou sur la couverture)
386. MIR :-- encore ! encore ! encore ! (tapant discrètement du pied, avec un index en position de
mise en garde)
387. LOR :-- encore ! / encore ! / encore ! (tapant discrètement du pied)
388. M :-- (s'approchant de **Mossa** qui s'est levé pour l'inciter à se rasseoir, tout en regardant Bastien)
qu'est-ce que tu dis ?
389. BAS :-- il est l'heure de dormir
390. M :-- il est l'heure de dormir ! / Miriam / regarde ! / et il monte l'escalier avec qui ? /
Noha ?
391. SAR :-- Maman ?
392. ÉLVS (dont Noha) :-- Maman !
393. M :-- alors ! / Maman ! / on pense que c'est Maman ! (main droite grande ouverte, face aux
élèves, en position de mis en garde) / pa'ce qu'on voit une jupe ! (la pointant sur l'image) / on voit des
chaussures de dame (les pointant sur l'image) / mais !!! c'est peut-être qui ?
394. NOËL :-- Papa
395. ALE :-- peut-être Mamie / peut-être maman
396. M :--(en faisant osciller sa main droite grande ouverte et prenant l'air embêtée) peut-être Mamie
/ on sait pas trop (en souriant)
397. NOËL :-- Papa !
398. MIR :-- Maman !
399. LOR :-- on le voit pas
400. M :- est-ce que Papa / i' peut être habillé comme ça ? / (en pointant la jupe sur l'image) avec
une jupe ? // (Noël ne répond pas) peut-être en Ecosse ! / (à Noël) est-ce qu'i' pourrait être habillé
comme ça Papa ?
401. NIC :-- c'est Maman !
402. NOËL :-- (il fait non de la tête)
403. NIC :-- mais non / c'est Maman !
404. LINA :-- no:::n !
405. M :-- (regardant Noël et prenant l'air désolée que sa proposition ne soit pas retenue) mais c'est
vrai que comme on voit pas sa tête / on sait pas si c'est Maman / ou Mamie !
406. NOËL :-- mais / mais on voit pas sa tête parce que//
407. M :-- et ici / (dp12) = / (regardant Noël) parce que ?
408. NOËL :-- on voit pas sa tête / parce que i' / i' / i' / i' va dormir avec lui
409. M :-- alors / est-ce qu'i' va dormir avec un adulte ? (en montrant la dp12)
410. LOR, GRÉ, ÉLV :-- no:::n !
411. GRÉ :-- son / son / son pet'= son / son / son doudou
412. M :-- avec doudou chéri / bien sûr
413. ENZO :-- doudou chéri ! (serrant ses bras contre son buste)
414. NOËL :-- et on voit pas sa tête parce que XXX
415. M :-- et / ce petit décor (pointant le dessin de lune sur l'image) / que nous a montré Luis /
416. GRÉ :-- la lune !
417. M :-- un décor de la lune / et là / i' y a écrit / (suivant du doigt les caractères écrits de gauche à
droite) je dis à tout le monde / (faisant un geste d'au revoir) au revoir ! / à demain !
418. MIR :-- (se levant brièvement et souriant) et il a son pouce dans la bouche
419. M :-- et il a son petit pouce dans la bouche ! / c'est vrai / il a pas de tétine / lui ! / i'suce son
pouce ! / qu'est-ce que tu voulais dire Noha / qui lève le doigt bouche fermée ?
420. NOHA :-- moi / j'adore aller en Corse / aller en vacances

421. VIN :-- (*se levant et se dirigeant vers l'album ouvert en pointant l'image*) et aussi / i'va#
422. M :- attends ! / (*à Noha*) tu adores aller où ?
423. NOHA :-- en Corse et en vacances
424. VIN :-- i'va sucer son pouce pa'ce que i'a pas de tétine et i' va pas sucer doudou !
425. M :-- i'veut pas sucer doudou / i'veut sucer son pouce / c'est ça qu'tu dis ?
426. VIN :-- (*il acquiesce*)
427. NOËL :-- mais juste comme un tétine !
428. LISE :-- (*qui se tient penchée en avant la tête en bas depuis quelques secondes, découvrant le bas de son dos sur lequel sa voisine Nora a fait claquer la paume de sa main*) ELLE M'A TAPÉE !
429. M :-- bien (*elle ferme l'album*) / (*à Lise*) tu comprends pourquoi je demande qu'on se tienne correctement ? / alors Noha / qu'est-ce que tu me disais ? / tu adores ?
430. NOHA :-- (*en souriant*) j'adore aller en Corse et en vacances
431. M :-- d'accord ! / tu= / c'est bientôt les vacances !
432. VIN :-- je peux me laver les mains ?
433. M :-- oui / vous pouvez y aller / donc ce soir / i' y a quatre enfants qui l'emmènent à la maison ! (*mettant l'album lu en hauteur, avec les trois autres, elle aperçoit Lise, toujours penchée la tête en bas...*) / pas Lise ! / Lise elle n'est pas encore prête !
434. LOR :-- moi ch'suis prête !
435. BAS :-- moi aussi j'suis prêt !
436. M :-- Loréa / je pense ! / Bastien / il est prêt !
437. MOS :-- moi aussi j'suis prête !
438. LISE :-- (*elle regarde les quatre albums installés en hauteur*) moi / t'as pas installé mon livre ?

Annexe III : BNPOB - TPP

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) - S1 - TPP, Classe B – Mars 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Indiya, Éléa, Romuald, **Émilie**, Adriana, **Enzo**, Thibault

Lecture (3'28)

1. M :-- très bien / le petit livre est là (*elle l'attrape place la couverture face aux élèves*) / on le connaît pas / hein /celui-là ? // on le connaît pas ce livre !
2. **ÉMI** :-- (*elle fait non de la tête*)
3. **ENZO** :-- mais moi / je le connais ! / c'est Petit Ours B'un !
4. **ADRI** :-- (*se levant, enthousiaste et souriante*) ah / oui / teti t'ours ! (*le pointant sur l'illustration*)
5. **IND** : -- moi aussi / moi aussi / je le connais (*se levant et tendant l'index vers la couverture du livre*)
6. M :-- Petit Ours Brun
7. **THI** :-- moi / j'connais / Petit Ours Brun
8. **ÉLÉA** :-- moi / j'ai Petit Ours Brun à ma maison
9. M :-- est-ce que tu as CETTE histoire de POB ? (*se levant pour replacer Indiya qui n'est pas bien orientée vers le livre*)
10. **ADR** :-- maîtresse / regarde ! (*montrant la ceinture de sa robe*)
11. **ÉLÉA** :-- je sais pas
12. M :-- j'vais te dire
13. **ADR** :-- maîtresse / regarde ! (*se levant et s'approchant de la maîtresse qui était encore occupée à replacer Indiya*)
14. M :-- (*le bras tendu et l'index pointé, lui indiquant de regagner sa place*) assieds-toi
15. **THI** :-- et moi / je l'ai en dessin animé !
16. M :-- ah ?
17. **ADRI** :-- et moi / ai un pessin nimé !
18. **ENZO** :-- et moi / ai beaucoup de dessins animés / et d'abord cinq / 1 2 3 4 5 (*synchronisant progressivement avec la quantité correspondante de doigts*)
19. **ADRI** :-- et moi ai quatre (*montrant la quantité correspondant avec ses doigts*)
20. M :-- cette histoire#
21. **IND** :-- et moi / aussi / moi aussi
22. M :-- oui / bien ! / cette histoire / elle s'appelle / bonne nuit POB ! (*suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite*)
23. **ÉLÉA** :-- non / je l'ai pas celle-là !
24. M :-- ah / celle là / tu l'as pas !
25. **ENZO** :- c'est le bébé / ça (*portant la main à sa bouche et en rigolant*)
26. **ADR** :-- le bébé (*en souriant*)
27. M :-- (*dpT*) bonne nuit POB !
28. **ENZO** :-- oh le= / oh ! / il a pétu (perdu) son doudou / oh ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé*)
29. **ADR** :-- ah oui !
30. M :-- (*dpI*)
31. **ADR** :-- regarde ! (*tendant son index vers la page de droite*)
32. **IND** :-- il a fait pipi dans son lit
33. M :-- chu::t / il est l'heure de dormir

34. ADRI :-- regarde / le cochon ! (*tendant son index vers l'illustration de la tirelire située sur la page de droite*)
35. M :-- POB est au lit
36. ENZO :-- il est au lit
37. M :-- (*dp2F*) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
38. ENZO :-- il est sous / du coussin !
39. M :-- (*dp2Ouv.*)
40. ADR :-- ap=
41. M :-- oh ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
42. ENZO :-- dors bien !
43. M :-- (*dp3F*) mais POB n'a eu pas son histoire / qui va la lui raconter ? /// (*dp3Ouv.*) c'est Papa Ours qui dit / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! (*avec une voix grave et un index en position de mise en garde*)
44. THI, ÉMI, ÉLÉA :-- (*ils sourient*)
45. ENZO :-- o:h ! (*avec une voix grave*)
46. ADRI :-- ah ! [domo] ? (*en souriant*)
47. ENZO :-- tu dors (*avec une voix grave*)
48. M :-- (*dp4*) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard !
49. ENZO :-- il est tard ! (*avec une voix grave*)
50. M :-- (*dp5F*) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boire / à boire !
51. ENZO :-- oh ! (*souriant, semblant signifier que POB exagère*)
52. M :-- :-- (*dp5Ouv.*) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (*avec trois mouvements d'index en position de mise en garde sur les trois derniers groupes de mot*)
53. ENZO :-- oh ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé*)
54. ÉMI :-- (*elle sourit*)
55. ADR :-- oh ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé*) / s'est fâché Maman !
56. M :-- (*dp6F*) mais que veut encore POB ? / (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
57. ENZO :-- des bisous !
58. ADR :-- bis= (*en souriant*)
59. THI, ÉMI :-- (*ils sourient*)
60. M :-- (*dp6Ouv.*) (*voix grave et sourcils froncés*) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN !
61. ADR :-- Papa i' est fâché ! (*en souriant*)
62. THI :-- (*il sourit*)
63. M :-- (*dp7*) et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui (*faisant un geste d'étreinte avec son bras droit*)
64. ÉLÉA :-- (*elle sourit*)
65. M :-- (*dp8*) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas // (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort !
66. ADR :-- qui n'est mignon ! (*en souriant*)
67. ÉMI, THI, ÉLÉA :-- (*ils sourient*)
68. M :-- voilà !

Discussion (6'16)

69. M :-- alors / heu / ADR / Adriana / je t'ai entendu dire // qu'il est mignon !
70. ADR :-- (*elle se lève*)
71. M :-- assieds-toi (*faisant un geste de mise à distance, en posant sa main sur sa nouvelle ceinture*)

72. ADR :-- (elle vérifie que la maîtresse pose bien sa main sur sa nouvelle ceinture et sourit)
73. M :-- est-ce que / il est TOUJOURS (faisant un geste horizontal indiquant la constance) mignon / POB ? / ou il est mignon // quand il dort ?
74. ADR :-- (elle regarde la maîtresse en souriant timidement, semblant essayer de comprendre ce qu'on lui demande)
75. M :-- qu'est-ce que tu en penses ? / il est TOUJOURS (faisant un geste horizontal indiquant la constance) mignon ? / ou il est mignon // quand il dort (posant sa joue inclinée sur le dos de sa main droite)?
76. ADR :-- (elle continue à regarder la maîtresse en souriant timidement, semblant essayer de comprendre ce qu'on lui demande)
77. M :-- qu'est-ce que tu en penses / Thibault ?// il est toujours mignon ? / ou il est mignon / quand il dort ? (posant sa joue inclinée sur le dos de sa main droite)?
78. THI :-- il est mignon quand il dort (en souriant)
79. M :-- quand il dort !
80. ENZO :-- ah oui !
81. M :-- parce que#
82. IND :-- (elle se lève et vient pointer du doigt un élément de l'illustration **dp8**)
83. M :-- oui / tu vas me montrer après / (s'adressant à Thibault) pa'ce que / avant / il était pas mignon ?
84. ADR :-- oh ! c'était trop mignonne ! (souriant et en pointant sur l'image le personnage de POB)
85. M :-- parce que avant / il était pas mignon / quand il dormait pas (pointant sur l'image le personnage de POB)
86. THI :-- (il acquiesce puis fait non de la tête en souriant)
87. M :-- qu'est-ce qu'il faisait ? / qu'est-ce qu'il faisait de pas mignon ?
88. ENZO :-- i'p'eu
89. M :-- comment ?
90. ENZO :-- i' p'eure tout temps !
91. M :-- il pleure beaucoup / hein ! / il réclame beaucoup de choses ! (en chuchotant à une élève d'un autre groupe qui s'approche) Julie / va- là bas / (en indiquant du regard l'endroit de la classe où elle peut aller) oui / il a réclamé beaucoup de choses / hein ! / (en feuilletant rapidement le livre à rebours pour revenir au premier motif ; Julie s'approche à nouveau avec, dans la main, un petit jouet qu'elle a trouvé) non / je m'en occuperai tout à l'heure / tu peux le garder le petit ours
92. ENZO :-- c'est pas comme ça / si on dort !
93. M :-- comment ?
94. ENZO :-- c'est pas comme ça / hein !
95. M :-- non / c'est pas comme ça que l'on dort !
96. ENZO :-- mais moi / j'ai fait un gros dodo dans ma maison !
97. M :-- oui / c'est bien / toi tu as fait un gros dodo / tu n'as pas pleuré en disant / (ton plaintif et en synchronisant l'énumération de chacun des motifs avec le déploiement de quatre de ses doigts) je veux des bisous / je veux de l'eau / je veux histoire / je veux mon doudou // non ! / t' as pas fait ça !
98. ENZO :-- (il fait non de la tête en souriant)
99. THI :-- (il sourit)
100. ADR :-- non / a pas fait ça ! (en souriant)
101. M :-- et là / vous avez reconnu / Émilie / qu'est-ce que c'est ça ? (en pointant l'unique illustration de **dpT**)
102. ENZO :-- ça / c'est le doudou ! (se levant brièvement pour le pointer sur l'illustration)
103. ÉMI :-- son doudou
104. ADR :-- ça / c'est du doudou ! (se levant brièvement pour le pointer sur l'illustration)
105. M :-- c'est son doudou !
106. ENZO :-- et ça / c'est du / du (se levant pour pointer l'oreiller sur l'illustration)

107. ADR :-- ça / c'est do'mir ! (*se levant pour pointer l'oreiller sur l'illustration*)
108. ENZO :-- do'mir !
109. M :-- c'est pour dormir
110. ADR :-- lui / i::=
111. M :-- il est en train de dormir / assieds-toi parce qu'elle ne voit pas / Émilie / Éléa non plus / et ici (dp1) / Indya / pourquoi tu as dit qu'il était en train de faire pipi dans son lit ? / pourquoi tu as dit qu'il a fait pipi dans le lit ?
112. IND :-- (*elle sourit*) pa'ce que
113. M :-- tu crois qu'il a fait cette bêtise ?
114. IND :-- (*elle acquiesce en souriant*)
115. M :-- oui ? / comment tu sais qu'il a fait cette bêtise ? (*rapprochant d'un mouvement semi-circulaire rapide l'album ouvert devant chaque élève*)
116. CLA :-- hé tu sais / maîtresse ?
117. M :-- non / je m'en occuperai après
118. IND :-- (*tête tournée vers Clara, élève d'un autre groupe qui vient d'interpeler la maîtresse*)
119. M :-- Indya / comment tu sais qu'il a fait cette bêtise ? / ou / peut-être / il a fait cette bêtise ?
120. IND :-- (*elle acquiesce*)
121. M :-- oui peut-être
122. ADR :-- peut-être
123. M :-- est-ce que Papa Ours s'est fâché parce qu'il a fait pipi dans le lit ? (*orientant son index vers le livre avec un mouvement récurrent, comme pour signifier « ici »*) ou pas ?
124. IND :-- oui
125. M :-- i' s'est fâché pa'ce qu'i' y avait un pipi / là / Papa ours ? (*renouvelant son geste comme pour signifier « ici »*)
126. IND :-- (*elle acquiesce timidement*)
127. M :-- tu es d'accord / Éléa ?
128. ÉLÉA :-- no:n (*faisant non de la tête*)
129. M :-- non / on n'a pas entendu parler de pipi au lit / là / i' s'est pas fâché pour ça le papa
130. ENZO :-- non
131. THI :-- (*se lève et vient brièvement pointer quelque chose sur l'illustration*)
132. M :-- il s'est fâché / parce que / Petit ours / il ne / dort pas ! (*hochant plusieurs fois la tête de gauche à droite comme pour signifier, « il exagère »*)
133. ENZO :-- si / si Petit Ours i' fait pipi au lit / est pas bien !
134. ADR :-- (*en souriant*) Maman est fâchée ! / Papa est fâché !
135. M :-- oui / Maman aussi s'est fâchée / j'ai entendu Adriana (*feuilleter le livre pour retrouver la dp5Ouv, mais Enzo l'arrête à la dp2Ouv. en se levant brièvement et venant pointer le vase sur l'illustration*)
136. ENZO :-- ça c'est / et ça / c'est / une fleur
137. M :-- oui la fleur pour décorer / là elle est pas fâchée / maman ! / non / non ! (*pointant son visage sur l'illustration puis faisant un signe de négation avec son index*)
138. ENZO :-- elle fait des câlins
139. M :-- oui / elle fait des câlins
140. M :-- là / (dp3Ouv.) Papa n'est pas fâché / non non non (*en pointant son visage sur l'illustration*)
141. ADR :-- non ! (*en souriant*)
142. M :-- non ! / / (dp4) il raconte l'histoire ! / et là (dp5Ouv. en pointant brièvement son visage sur l'illustration) Maman est un peu fâchée !
143. THI :-- (*il sourit*)

144. M :-- (suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient / elle est un peu FÂCHÉE ! / allez / bois-ça et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
145. ENZO :-- BOIS ÇA ET DORS !
146. THI, ROM :-- (ils sourient)
147. ADR :-- et dors ! (souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
148. ÉLÉA, ÉMI :-- (elles sourient)
149. M :-- et quand il / veut encore des bisous (dp6Ouv.)
150. ADR :-- Papa s'est fâché !
151. M :-- Papa#
152. ENZO :-- DO' / P'EIN !
153. M :-- Papa Ours vient#
154. ADR :-- oh ! / c'est le chat ! (ton attendri / le pointant sur l'illustration)
155. IND :-- (elle se lève et vient à son tour le pointer sur l'image)
156. M :-- oui / on va regarder le chat / après (geste de mise à distance pour qu'Indya regagne sa place) / regarde !
157. ADR :-- regarder le cha:t !
158. CLA :-- maîtresse / regarde !
159. M :-- chut ! (s'adressant à Clara en chuchotant et en posant son index sur sa bouche)
160. ENZO :-- t'en a eu plein / des bisous !
161. M :-- là (pointant le visage sur l'illustration) / Papa Ours vient / et il s'énerve ! (pointant brièvement les caractères écrits) / des bisous ? (main sur la hanche, sourcils froncés) / t'en as déjà eu plein ! (avec un index en position de mise en garde orienté vers Éléa)
162. ENZO :-- PLEIN !
163. ADR :-- PLEIN ! (souriant et orientant un index en position de mise en garde vers la maîtresse)
164. M :-- là / il s'est fâché / il s'énerve
165. ADR :-- oui
166. M :-- oui
167. ENZO :-- et i's'énè've / co' ça ! / RRRR ! (on ne voit pas son geste, il est caché par la maîtresse)
168. M :-- oui / un p'tit peu comme Hulk / mais moins fort ! / (dp7)
169. NOËL :-- maîtresse / regarde !
170. M :-- après / après / je regarderai / d'accord ? (faisant un geste de mise à distance)
171. ROM :-- ah ! / petit chat / i' fait dodo ! (levant et venant brièvement le pointer sur l'illustration)
172. M :-- effectivement / i' y a des enfants qui ont vu que POB sur son lit / i' y avait aussi le chat / qui venait dormir
173. ADR :-- ah oui / quatre / regarde ! (pointant les livres de l'étagère sur l'illustration)
174. M :-- c'est quoi / ça ? (les pointant à son tour)
175. ENZO :-- le cochon
176. M :-- oui là / i' y a le cochon / et là ? (pointant plus précisément les livres de l'étagère sur l'illustration)
177. ENZO :-- i' y a une poule
178. M :-- les li::vres !
179. ADR :-- les li::vres !
180. IND :-- c'est là on voit son cochon (se levant et venant le pointer sur l'illustration)
181. ENZO :-- là / ça / c'est une poule (se levant et venant la pointer sur l'illustration)
182. ADR :-- oh ! / oh ! (se levant et venant pointer un élément de l'illustration)
183. M :-- assieds-toi / pa'ce que / Éléa n'y voit rien
184. ENZO :-- et moi aussi

185. M :-- toi aussi (*lui faisant signe de s'asseoir*) / t'as vu ? / c'est des livres dans la chambre (*les pointant sur l'illustration*)
186. ROM :-- regarde ! / i' fait dodo le chat
187. M :-- hé oui
188. ADR :-- regarde ! / regarde ! (*pointant sur l'illustration les objets renversés par terre*)
189. M :-- oui / la poule
190. **ÉMI** :-- et moi dans ma chambre / dans ma chambre
191. IND :-- (*elle se lève et vient pointer un élément de l'illustration*)
192. M :-- attends / elle est en train de me dire (*faisant un geste de mise à distance puis en orientant son index vers Émilie*)
193. **ÉMI** :-- dans ma chambre / 'y a aussi des livres
194. M :-- dans ta chambre / 'y aussi des livres / comme dans la chambre de POB
195. **ÉLÉA** :-- dans ma chambre / i'y a aussi des livres !
196. **ENZO** :-- et moi aussi / moi / plein plein plein !
197. **THI** :-- et moi aussi / dans ma chambre 'y a des livres !
198. M :-- oui / toi aussi / et là / sur le lit de POB (*le pointant sur l'illustration*) / comme a dit Romuald / i'y a le chat / qui do:rt !
199. ADR :-- regarde le / p= / le poussin (*se levant et le pointant brièvement sur l'illustration, mais la maîtresse se méprend et pense qu'elle pointait la lune dessinée juste au dessus*)
200. M :-- la lu:ne !
201. ADR :-- la lune XX
202. **ENZO** :-- ça c'est la lune / et ça c'est le poussin (*se levant et les pointant successivement*)
203. **ALEXIA** :-- je veux regarder un livre
204. **ENZO** :-- et ça / c'est la lampe (*la pointant sur l'illustration*)
205. M :-- va-s-y / c'est là-bas les livres (*faisant un geste de mise à distance et indiquant du regard où la caisse de livre – habituellement située à l'endroit où se déroule l'atelier de lecture - a été déplacée*)
206. **ENZO** :-- est-ce que ça c'est la lampe ?
207. M :-- oui / c'est la lampe / assieds-toi / **Enzo** / tu as vu Émilie le petit chat qui dort ? (*sa tête était penchée entre ses genoux*)
208. **ÉLÉA** :-- à ma maison / j'ai beaucoup de livres / mais pas plus qu'à la bibliothèque !
209. M :-- ah non ! / quand même pas / pas plus qu'à la bibliothèque !
210. **ÉLÉA** :-- mais j'en ai déjà beaucoup / à ma maison
211. M :-- oui / d'accord
212. ADR :-- 'a porte / s'est fâché ! (*orientant l'index vers l'album ouvert*) }
 213. IND :-- à ma maison / en ai beaucoup / beaucoup }
 214. M :-- qui s'est fâché ? / la porte ? / derrière la porte ? / 'y a quelqu'un qui est fâché
215. IND :-- (*elle quitte le groupe de lecture*)
216. ADR :-- oui / est fâchée / Maman !
217. M :--chut ! / Indya ! / va t'asseoir !
218. IND :-- (*elle revient s'asseoir / tête tournée vers un autre groupe*)
219. M :-- (*dp8*) oh ! / regarde / i' sont contents ! / POB s'est endormi !
220. ADR :-- c'est trop mignon ! (*joignant ses mains contre son menton, l'air attendri*)
221. M :-- mais c'est vrai que tout à l'heure (*elle feuillette les pages à rebours à la recherche de la dp5Ouv*) / oui / il est mignon
222. IND :-- (*elle tourne la tête vers le livre*)
223. M :-- mais c'est vrai que tout à l'heure / derrière la porte / Maman / elle est venue / et elle a dit / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre devant elle*)
224. IND :-- (*elle se lève et vient pointer sur l'illustration les jouets de POB que le chat a fait tomber au sol*)

225. M :-- va t'asseoir Indya / oui / on a regardé les jouets de POB (*faisant un geste de mise à distance*)
226. ENZO :-- mais pas comme Hu'k !
227. M :-- non / elle s'est pas fâché comme Hulk ! / non / pas trop fort / elle est UN PEU fâchée / allez bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
228. ENZO :-- allez / bois ça / et dors ! (*orientant un index de mise en garde vers la maîtresse*)
229. M :-- voilà ! / et ça c'est la porte#
230. ADR :-- ça c'est [døko] ! (*avec un index en position de mise en garde*)
231. M :-- bois ça / et dors ! (*penchant une joue sur une main inclinée*)
232. ADR :-- bois ça et dors (*penchant une joue sur ses mains jointes*)
233. M :-- voilà / et ça c'est la porte de la chambre de POB
234. ADR :-- oui !
235. ENZO :-- XX de 'i papa / deux fois ! (*montrant la quantité de doigts correspondant*)
236. M :-- et derrière la porte / 'y a soit Papa / soit Maman qui vient (*faisant un balancement d'épaules soulignant l'alternance*)
237. ADR :-- oui (*en souriant*)
238. M :-- et puis qui lui apporte / ce qu'il veut
239. IND :-- (*elle vient pointer un élément de l'illustration*)
240. M :-- (*regardant Indya, fermant le livre et le posant entrouvert et verticalement par terre*) on le relira / on verra si vous avez d'autres choses à me dire
241. ENZO :-- et tu sais moi a XXX
242. M :-- on va changer !
243. IND :-- (*elle saisit le livre*)
244. M :-- non / je vais le lire à autre groupe // où est-ce que vous allez aller / vous ? / ah ! / Laure va nous dire

Bonne nuit POB – S2 - TPP, Classe B – Mars 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Thibault, **Enzo**, Romuald, Indiya, Adriana, Éléa.

Lecture (3'04)

1. **ENZO** :-- en plus j'ai le pansement là (*montrant son avant-bras*)
2. **IND** :-- oh ! **XX** c'est ton pansement !
3. **ENZO** :-- (*il acquiesce en souriant*)
4. **IND** :-- (*elle touche le pansement*)
5. **ENZO** :-- (*il retire vivement son avant-bras*)
6. **IND** :-- oh ! (*en riant*)
7. **ROM** :-- fais voir le pansement ?
8. **ENZO** :--(*il le montre*)
9. **ROM** :-- ah oui !
10. **ENZO** :--(*se tournant vers Thibault*) regarde le pansement **XXX** !
11. **M** :-- chu::t
12. **ÉLÉA** :-- (*elle suit du regard la maîtresse qui se déplace de la caméra au dictaphone*)
13. **M** :-- voilà / comme ça je peux enregistrer / Éléa / j'entends c'que vous me dites !
14. **IND** :-- (*se levant et en souriant*) c'est quoi / ça ?
15. **M** :-- pour enregistrer / écouter ta voix
16. **ROM** :-- (*il frotte délicatement le pansement d'Enzo*)
17. **M** :-- tu es prêt / Romuald ?
18. **ROM** :-- oui / c'est quoi / ça ? (*s'orientant vers la maîtresse assise, l'album entre les mains*) // Petit Brun ! (*en souriant*)
19. **M** :-- bonne nuit POB !
20. **IND, ÉLÉA** :-- (*elles sourient*)
21. **ENZO** :-- Tetit Ours Brun ! (*comme s'il lui disait bonjour, faisant un geste de salut des deux mains et en souriant*)
22. **ROM** :-- Petit Brun
23. **M** :-- (*dpT*) bonne nuit POB !
24. **ENZO** :-- oh le doudou ! (*souriant et en orientant son index vers l'album*)
25. **ADR** :-- c'est du doudoud ! (*souriant et orientant son index vers l'album*)
26. **M** :-- (*dp1*) il est l'heure de dormir
27. **ENZO** :-- il est l'heure de dormir (*avec une voix grave et quelque peu menaçante, les deux mains se posant vivement sur ses genoux*)
28. **M** :-- POB est au lit
29. **ENZO** :-- il est au lit / i' dort / i' dort / i' dort (*fermant les yeux, tête inclinée mais agitée*)
30. **M** :-- (*dp2F*) mais #
31. **ENZO** :-- i' dort pas !
32. **M** :-- POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
33. **ENZO** :-- p= / p= (*en chuchotant*)
34. **M** :-- (*dp2Ouv.*)
35. **ENZO** :-- maman !
36. **M** :-- ah / c'est Maman Ours qui dit#
37. **ENZO** :-- ah oui / c'était **XX XXX** (*regardant l'album et touchant simultanément le sommet de sa tête*)
38. **M** :-- allez / dors bien / mon chéri !
39. **ENZO** :-- dors bien !
40. **ROM** :-- et après / i' dort !

41. M :-- (*dp3F*) mais POB n'a eu pas son histoire / qui va la lui raconter ?
42. ENZO :-- Papa ?
43. M :-- (*dp3Ouv.*)
44. ENZO :-- oui / Pap=
45. M :-- c'est Papa Ours qui dit / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! (*avec une voix grave et un index en position de mise en garde*)
46. ENZO :-- après / tu dors ! / après / tu dors ! (*ton très fâché, en tapant du poing sur l'un de ses genoux*)
47. THI, ROM :-- (*ils sourient*)
48. IND :-- maîtresse / i' peut sourire aussi (*en souriant*)
49. M :-- (*elle acquiesce puis passe à la dp4*)
50. ROM :-- oh le petit chat ! (*se levant et venant le pointer sur l'image*)
51. M :-- Papa Ours raconte l'histoire (*faisant signe à Romuald de s'asseoir*)
52. ROM :-- le petit chat ! (*le pointant à nouveau sur l'illustration*)
53. ADR :-- regarde ! (*orientant son index vers l'étagère sur l'illustration*)
54. VIN :-- (*il pousse un cri très strident*)
55. ENZO, ADR, ROM :-- (*ils tournent la tête vers le groupe de Vincent*)
56. M :-- puis il chuchote / (chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard ! / je le redis
pa'ce que Vincent a crié / Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant, un index
sur la bouche) il faut dormir / il est tard !
57. ENZO :-- il est tard !
58. IND :- (*elle se penche en souriant et essaie de soulever le volet-porte pour découvrir quel personnage de parent se trouve derrière a porte*)
59. M :-- (*dp5F*) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boire / à boire ! (posant sa
main sur le genou d'Enzo qui est en train de toucher à son pansement) / (dp5Ouv.) Maman Ours vient /
elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) /
Enzo ? (qui est encore en train de toucher à son pansement)
60. ENZO :-- (*il relève la tête et l'oriente vers l'album*)
61. M :-- (*dp6F*) mais que veut encore POB ? / (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
62. IND :-- (*elle se penche en souriant et essaie deviner quel personnage de parent se trouve derrière a porte*)
63. M :-- (*dp6Ouv.*) (*voix grave et sourcils froncés*) des bisous ? (voix normale) / ah ! pardon / j'ai oublié
quelque chose ! / Papa Ours vient / et il s'énerve ! / (voix grave et sourcils froncés) des bisous ? / tu en
as déjà eu PLEIN !
64. ÉLÉA, IND, THI :-- (*ils sourient*)
65. ENZO :-- P'EI::N ! (*montrant ses biceps puis en orientant un index de mise en garde face à lui*) / cent en plus !
66. M :-- (*dp7*) et POB#
67. ROM :-- ah ! le t'i chat a dodo ! (*se levant et tendant son index vers l'album*)
68. M :-- fini par s'endormir // son lutin tout contre lui (*faisant un geste d'étreinte avec son bras droit*)
69. ROM :-- 'e petit chat // i'y a petit chat (*se levant et tendant son index vers l'album*)
70. M :-- oui / on va regarder / après / (*dp8*) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore
71. ENZO :-- ro' là / le chat ! (*tendant brièvement son index vers l'album*)
72. M :-- ils disent tout bas // (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort !
73. ÉLÉA, IND, THI :-- (*ils sourient*)
74. IND :-- encore ! (*souriant et tendant la main vers l'album*)

Discussion (9'31)

75. M :-- alors / je vais pas le lire encore ! / j'ai entendu des= / je vais vous parler de ce que je vous ai entendu parler [*sic*] / **Enzo** / quand j'ai lu cette page (*elle commence à feuilleter l'album pour atteindre la dpT*) / alors déjà / Adriana / tu m'as dit que c'était quoi / là ? (*pointant le doudou sur l'illustration*)
76. ADR :-- doudou !
77. M :-- oui / c'est le doudou ! / c'est le doudou de qui ?
78. ROM :-- aussi l'a un coussin là (*se levant et le pointant sur l'illustration*)
79. **ENZO** :-- de Tetit Ours Brun !
80. M :-- de POB ! / d'accord
81. **ENZO** :-- je le connais / à ma maison / l'a POB !
82. M :-- oui / tu as un autre livre de POB ?
83. **ENZO** :-- (*il acquiesce, se lève*) oui / mais un et deux (*en faisant correspondre les quantités énoncées avec le nombre de doigts adéquat*) / moi j'ai un / et deux
84. ROM :-- moi j'en a / moi j'en a plus ! / moi j'en ai cinq (*montrant les cinq doigts de la main*)
85. M :-- (*dp1*)
86. ADR :-- ah ici ! (*tendant son index vers un élément de l'illustration*)
87. IND :-- (*se levant brièvement et pointant l'album ouvert*) moi je l'ai pas celui-là
88. M :-- tu l'as pas celui-là ?
89. IND :-- non / j'ai pas celui-là
90. M :-- ah / bah / je vais te le prêter / alors !
91. ADR :-- regarde (*se levant brièvement et pointant les chaussons sur l'illustration*)
92. M :-- oui / les chaussons
93. THI :-- moi / je l'ai en DVD
94. **ENZO** :-- j'en a deux (*se levant et montrant deux doigts*)
95. ROM :-- moi j'en a plus
96. **ENZO** :-- oui mais moi j'ai un pansement ! (*regardant ledit pansement et en se rasant*)
97. M :-- alors / oui ? (*s'adressant à Thibault*)
98. THI :-- moi je l'ai en dessin allumé
99. M :-- tu l'as en dessin animé / (*à Romuald qui coince ses coudes sur les montants de sa chaise*) mets les mains sur les genoux !
100. IND :-- mais moi / j'ai déjà un livre de ça (*tendant son index vers l'album ouvert*)
101. M :-- c'est vrai ? / de POB ?
102. IND :-- oui
103. M :-- chu:t (*adressé à Enzo et Romuald qui font bouger leurs chaises*) / donc / quand j'ai lu cette page / **Enzo** / j'ai dit / il est l'heure de dormir / POB est au lit (*suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits*) / et tu as dit i'dort / i'dort ?
104. **ENZO** :-- oui (*acquiesçant timidement*)
105. M :-- i'dort ? / est-ce que les yeux sont fermés ? (*en les pointant sur l'illustration*)
106. THI :-- (*il fait discrètement non de la tête*)
107. **ENZO** :-- non
108. M :-- est-ce que les yeux sont fermés ? (*montrant l'illustration à chaque enfant*)
109. ADR :-- non !
110. **ENZO** :-- i'r= / i'recommence / la crise !
111. M :-- ah i' recommence la crise
112. **ENZO** :-- je croyais (*haussant les épaules*) / c'était une blague ! (*en souriant*)
113. M :-- (*dp2F*) mais POB (*un poing sur la hanche*)
114. **ROM** :-- oui (*en souriant, en attente*)
115. **IND** :-- s'est XXX
116. M :-- n'a pas son lutin (*en pointant, sur l'illustration, les mains vides du personnage*)

117. IND :-- (*elle tend la main en souriant pour aider la maitresse à soulever le volet-porte*)
118. M :-- (*dp2Ouv.*) là / c'est Maman / qui dit / allez ! / dors bien mon chéri !
119. ENZO :-- dors bien mon chéri !
120. IND :-- (*elle veut refermer le volet-porte avant que la maitresse ne tourne la page*)
121. M :-- (*elle recule vivement l'album*)
122. IND :-- (*elle retire son bras en souriant*)
123. M :-- et quand j'ai lu cette page (*dp4* ; *puis revient brièvement à dp2Ouv.*) / je peux refermer cette porte / quand j'ai lu cette page (*dp4*) / Romuald / il a aperçu // qu'est-ce que tu as vu là Romuald ?
124. ROM :-- un chat ! (*le pointant sur l'illustration*)
125. M :-- c'est le chat / c'est le chat de qui ?
126. ROM :-- de Petit Brun (*se levant et pointant ce personnage sur l'illustration*)
127. ENZO :-- de / de / de Petit Ours Brun (*se levant et le pointant également sur l'illustration*)
128. M :-- de POB !
129. ENZO :-- hé oui / et tu sais moi XXX
130. M :-- oui / assieds-toi !
131. IND :-- mais / mais / XX (*pointant un élément de l'illustration*)
132. ROM :-- là i' y a doudou (*le pointant brièvement sur l'illustration*)
133. ADR :-- arrête ! (*enlevant les bras d'Indya et de Romuald*)
134. M :-- oui / là il est dans son lit (*le pointant sur l'illustration*)
135. ADR :-- (*s'adressant à Indya*) le 'tit chat !
136. ENZO :-- (*levant et montrant son petit doigt*) tu sais moi / i' y a un chat qui m'a mordu le doigt ! / là
137. M :-- oui (*avec un geste de mise à distance*) / tu me raconteras après / le chat qui t'a mordu le doigt
138. ROM :-- là / i' là / là c'est le doudou / chausson / là c'est le gros chaussons (*se levant et pointant ces divers éléments de l'illustration*)
139. M :-- oui / oui / c'est bien (*faisant un geste de mise à distance pour qu'il se rassoit*) / là tu vois quand il est dans son lit / ça y est / il a eu le lutin / on le voir / il a eu le lutin (*le pointant sur l'illustration*) / heu / Adriana ! (*qui déplace légèrement sa chaise*) / il a eu son doudou / ça y est !
140. ENZO :-- et après i're#
141. M :-- là / Papa lit l'histoire
142. ENZO :-- et i' dort après (*haussant les épaules*)
143. M :-- qu'est-ce que tu as vu à côté du lit / là / Indya ?
144. ROM :-- (*se levant brièvement et les pointant sur l'illustration*) là / là / i'y a des chaussons !
145. ENZO :-- et là / l'a des chaussures (*se levant et pointant les chaussons sur l'illustration*)
146. M :-- (*geste de mise à distance adressé à Enzo*) qu'est-ce que c'est ça Indya / à côté du lit ?
147. IND :-- chaussons (*en souriant*)
148. M :-- les chaussons / oui !
149. ROM :-- les chaussons XXX (*se levant brièvement et les pointant sur l'illustration*)
150. M :-- et quand j'ai lu cette page (*dp7*) / j'ai entendu un autre enfant / qui m'a parlé // du chat / qu'est-ce qu'il fait / là / le chat ?
151. ROM :-- i' fait dodo
152. ENZO :-- i' dort !
153. M :-- il do :rt !
154. ROM :-- (*s'adressant à Enzo*) non / c'est moi !
155. M :-- oui / tu peux le dire aussi
156. ROM :-- i' dort (*inclinant la tête et le haut du corps, comme s'il allait s'allonger*)

157. ADR :-- c'est do'mir !
158. M :--oui / c'est = il est en train de dormir ! / et est-ce que POB i' dort / là / où est-ce qu'i' fait encore une crise ?
159. IND :-- (*elle pointe sur l'illustration le visage de POB*)
160. ENZO :-- i'dort
161. ROM :-- i'dort / 'é yeux a fermé (*fermant ses yeux et en les couvrant de ses mains*)
162. M :-- ah ! / les yeux sont fermés ! (*montrant l'illustration à chaque enfant*) / Thibault ! (*qui s'était retourné vers un autre groupe*)
163. ENZO :-- je connais un / une bête/ je l'ai vu / un serpent / qui pa' terre (*montrant sur l'illustration le sol de la chambre de POB*) qui qui qui qui mordu / qui mange le chat / dans une histoire
164. M :-- dans une autre histoire ?
165. ENZO :-- (*il acquiesce*)
166. M :-- ah ! / pas dans celle là / dans celle là / i'y a pas de serpent / hein !
167. ENZO :-- non
168. M :-- alors / Indya / quand j'ai fini de lire l'histoire / tout à l'heure / tu m'as dit / encore ! / tu= qu'est-ce que tu aimes bien toi / dans ce livre ? (*montrant le livre fermé, couverture face aux élèves*)
169. ROM :-- là XXX /là ! (*se levant brièvement et pointant un élément de l'illustration*)
170. M :-- attend / elle va nous dire ! (*orientant son index vers Indya*)
171. IND :-- pas celui-là /ç'ui de Tchoupi ! (*en souriant*)
172. M :-- alors / est-ce qu'il y a Tchoupi dans ce livre ?
173. IND :-- oui (*en souriant*)
174. M :-- i' y a Tchoupi ou i' y a POB ?
175. ENZO :-- i' y a POB
176. M :-- i' y a Tchoupi dans ce livre ? (*montrant le livre fermé*)
177. IND :-- oui (*assez retenu*)
178. M :-- lui / i' s'appelle comment ? (*pointant sur l'illustration de la couverture le personnage de POB*)
179. ENZO :-- POB (*haussant les épaules avec bienveillance*)
180. IND :-- (*en souriant*) POB
181. M :-- et tu aimes bien POB / ou tu préfères Tchoupi ?
182. IND :-- Tchoupi
183. M :-- c'est vrai ?
184. IND :-- oui
185. ENZO :-- et moi j'ai / déjà moi / j'ai vu un#
186. M :-- attends / j'écoute ce que dit Indya
187. ROM :-- ben moi j'ai vu un terpent /
188. M :-- Thibault / tu te retournes / s'il te plaît ?
189. ROM:-- ben moi X XXX XX / i' y a pas d'terpent !
190. M :--et heu / attends ! / écoute ce qu'elle dit ! / et alors / quand même / tu m'as demandé / encore cette histoire ! / tu la voulais encore ! / tu la veux bien cette histoire ?
191. IND :-- (*elle acquiesce timidement en souriant*)
192. M :-- oui ou non ?
193. IND :-- (*elle fait non de la tête, en souriant*)
194. M :-- qu'est-ce que tu n'aimes pas dans cette histoire ? (*montrant le livre fermé*)
195. IND :-- XXX une histoire de Mickey (*en souriant*)
196. M :-- comment ?
197. IND :-- Mickey (*en souriant*)
198. M :-- tu voulais une histoire de Mickey ?

199. IND :-- oui (*en souriant*)
200. M :-- oui mais / (*faisant un geste de mise à distance adressée à une élève d'un autre groupe qui s'approche*) non / Alexia / après ! / oui / mais dans cette histoire / est-ce que tu aimes bien / quand / heu / Maman amène doudou ? / ou quand Papa raconte l'histoire ? / ou quand Maman amène le verre d'eau / ou quand Papa se fâche ? / ou quand POB fait dodo ? (*tête inclinée posée sur une main plane*) / qu'est-ce que tu aimes bien dans cette histoire ?
201. IND :-- (*souriant et orientant son index vers la couverture de l'album*) ici / quand i'dort pas
202. M :-- t'aimes bien quand i'dort pas ?
203. IND :-- (*en souriant*) oui !
204. M :-- quad POB / i'dort pas ? / d'accord !
205. ENZO :-- et tu sais#
206. M :-- attends / je demande à Éléa / et après / je t'écoute // Thibault / tu réfléchis à c'que tu veux me dire après sur cette histoire ? (*montrant le livre fermé*) / qu'est-ce que tu voulais dire / Éléa ?
207. ÉLÉA :-- tu sais / hé bé / hum
208. M :-- Romuald / tu écoutes ce que dis Éléa ? / écoute ! (*il a la tête tournée vers Enzo qui frotte ostensiblement son pansement*)
209. ÉLÉA :-- moi j'aime quand le ch= / moi / j'aime bien la page / où
210. M :-- Romuald ! (*qui continue à regarder le pansement d'Enzo, elle pose cette fois-ci sa main sur son genou jusqu'à ce que son attention semble se porter à nouveau sur ce qui se dit*)
211. ÉLÉA :-- hé bé où le chat i'do:rt !
212. M :-- alors / Romuald ! / tu aimes= / elle aime bien / Éléa / la page où le chat / dort ! / tu aimes bien la page où il dort / sur la chaise ? (*montrant la dp1*) // tu as vu Thibault ?
213. ADR :-- oh le chat / chaise !
214. M :-- ou la page où il dort / sur le lit ? (*montrant la dp7*)
215. ÉLÉA :-- celle où i'dort / sur le lit
216. M :-- oh ! / celle où i's'est endormi à côté de POB / qui est endormi / ici !
217. THI :-- (*il sourit*)
218. ADR :-- regarde c'est tombé ! (*pointant sur l'illustration les objets que le chat a fait tomber de l'étagère de POB*)
219. M :-- oui / i' y a eu bêtises ! / et toi alors / Enzo ? / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ou que tu n'aimes pas dans ce livre ?
220. ENZO :-- j'aime bien le le le le / j'ai un POB / j'ai vu un un / j'ai vu un loup dans la chambre de POB à ma maison ! / en plus (*se levant, jusqu'à l'énoncé 255. ENZO pour prendre la parole*)
221. M :-- tu as / comment ?
222. ENZO :-- j'ai vu un POB / il avait peur du loup / et et
223. M :-- ah oui / POB a peur du loup / oui !
224. ENZO :-- (*il acquiesce*)
225. M :-- c'est une autre histoire / mais dans cette histoire (*montrant le livre fermé*) / est-ce qu'i'y a quelque chose que tu aimes bien ?
226. ENZO :-- j'aime bie::n / quand Papa / i'se fâche
227. M :-- quand Papa se fâche
228. ENZO :-- mais moi j'ai content que Papa i's'énervé / hein !
229. ROM :-- moi / ai pas content
230. M :-- (*montrant la dp6Ouv*) Papa Ours vient / et il s'énervé !
231. THI, ENZO :-- (*ils sourient*)
232. ENZO :-- RRRRRR ! (*comme si Hulk se préparait à sévir*)
233. M :-- des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (*faisant un ample geste de mise en garde, index orienté en face de soi*)

234. ROM :-- // //PLEIN !(même geste que la maitresse, synchronisé et en souriant)
235. THI, ÉLÉA :-- (ils sourient)
236. IND :-- plein ! (en levant le bras)
237. ROM :-- plein ! (avec un geste de mise en garde très atténué, il rit)
238. M :-- toi / tu aimes bien quand i' se fâche (s'adressant à Enzo)
239. ROM :-- moi / aime pas quand i'se fâche
240. M :-- et tu aimes bien quand ton papa / i'se fâche ? (s'adressant à Enzo)
241. ENZO :-- oui / et aussi maman aussi (s'approchant du livre et commençant à manipuler les pages à la recherche d'une illustration)
242. M :-- oui mais quand TON papa (orientant son index vers Enzo) / le papa d'Enzo / i' se fâche / tu aimes bien aussi ?
243. ENZO :-- oui ! (acquiesçant et souriant) / et Maman aussi / ma maman aussi / j'aime bien quand i' se fâche !
244. THI :-- (il sourit)
245. M :-- ça te fait rigoler / ou parfois / heu / tu es un p'tit peu puni ?
246. ENZO :-- un p'tit peu puni / des fois / l'ai rigolé
247. ROM :-- et moi /lé X pas ! / moi l'ai pas X
248. M :-- chut ! / après tu vas me dire ! (en tendant sa main vers lui jusqu'à toucher brièvement son genou)
249. IND :-- (elle tend la main vers l'album pour le rouvrir)
250. M :-- (elle prend la main dans la sienne jusqu'à ce qu'à la fin de l'énoncé d'Enzo)
251. ENZO :-- et maman pas content ! / et des fois / l'ai pas rigolé / et Papa / mettait au coin / et Maman è' me punit / et fermé à clef mon porte / et j'allais toute la journée au / au lit
252. M :-- pas toute la journée / mais un p 'tit peu puni / et après / ça va mieux / c'est fini la bêtise !
253. ENZO :-- (il acquiesce vivement)
254. M :-- et toi alors / Adriana / qu'est-ce que tu aimes bien toi / dans cette histoire (en montrant le livre fermé) ? / écoute Enzo / écoute ce qu'elle dit Adriana / si elle aime#
255. ENZO :-- (il se rassoit)
256. ADR :-- en fait
257. M :-- oui // qu'est-ce que tu aimes bien dans ce livre?
258. ADR :-- Maman è' travaille / è' fait à manger
259. M :-- oui Maman travaille et fait à manger / est-ce que tu aimes bien la maman de POB ?
260. ADR :-- oui
261. M :-- tu aimes bien la maman de POB ? (feuilletant les pages de l'album)
262. ENZO :-- mais moi / j'ai pas peur de les loup !
263. ROM :-- moi j'ai pas peur les loups
264. M :-- elle est où la maman de Petit Ours ? (en feuilletant les pages de l'album)
265. ADR :-- c'est ici ! (en pointant le personnage sur l'illustration de dp2Ouv.)
266. ENZO :-- (il se lève et oriente son index vers Maman Ours sur l'illustration)
267. M :-- ah ! / elle est là ! / elle amène / le lutin (le pointant sur l'illustration)
268. ENZO :-- et / et si la maman è' fâche très fort / i' i'#
269. M :-- là / elle se fâche pas ! / elle se fâche là ?
270. ADR, ÉLÉA :-- non !
271. ROM :-- mais / a' fâche / RAAAAA ! (feignant la colère)
272. ENZO :-- non / avant / elle se fâche !
273. M :-- APRÈS ! (feuilletant l'album pour atteindre la dp5Ouv.)
274. ROM :-- content / et pas content !

275. IND :-- la maman / elle se fâche//// (attendant que la maîtresse ait atteint la **dp5Ouv.**, pointant alors le personnage de la maman sur l'illustration)
276. M :-- là ! / elle se fâche Maman ?
277. ADR, IND, ÉLÉA :-- oui !
278. ENZO :-- un peu
279. M :-- ah oui / Adriana / elle se souvient ! / elle se fâche un peu / (suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient / elle est UN PEU fâchée / allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
280. ROM :-- Maman / è' XXX devant ! // XX fâché !
281. ENZO :-- t'as vu sur le (passant l'index sur son front) / i' y des / i' y a des (se levant et venant pointer le front du personnage de Maman Ours sur l'illustration) comme des serpents !
282. M :-- oui / c'est vrai / ici (en passant l'index sur son front) c'est comme les serpents / tu dis ?
283. ENZO :-- oui !
284. M :-- c'est vrai / quand elle a les plis sur le front / là (montrant son propre front) / les rides / c'est qu'elle est un peu fâchée !
285. ENZO :-- non ! (imitant le personnage de la maman, sourcils froncés, index de mise en garde) / elle est fâchée comme ça !
286. IND :-- toi aussi ! (se levant, souriant et venant brièvement toucher le front de la maîtresse)
287. M :-- oui / moi aussi j'en ai (amusée) / quand j'suis un p'tit peu fâchée !
288. IND, THI, ÉLÉA :-- (sourient)
289. M :-- et toi / Thibault alors / qu'est-ce que tu voulais dire sur cette histoire ?
290. THI :-- j'aime bien quand il dort (en souriant)
291. M :-- tu aimes bien quand il dort / (**dp8**) ENfin ! / qu'il est mignon quand il dort !
292. ENZO :-- (se levant) tu sais mon bébé= / mon bébé / i' tape / mon bébé
293. M :-- écoute ce qu'il dit / hein ? (en tendant l'index vers Enzo et l'invitant à se rasseoir) / là / on écoute les autres enfants !
294. ENZO :-- (il acquiesce et se rasseoit)
295. ROM :-- mon bébé i' fait / i' XXX mon bébé / moi a pas de bébé à ma maison
296. M :-- et toi / Romuald / qu'est-ce que tu aimes bien dans cette histoire ?
297. ENZO :-- tu sais à ma maison#
298. M :-- on écoute Romuald !
299. ROM :-- moi hier fait dodo / moi XX XX
300. M :-- oui / dans ton lit / à la maison / mets tes mains sur les genoux (à Indya qui touche les cheveux d'Adriana)
301. ROM :-- moi aime bien quand le chat i'fait dodo
302. M :-- tu aimes bien quand le chat fait dodo ! / alors comme Éléa / tu préfères / quand il fait dodo sur la chaise de la chambre de POB (le pointant sur l'illustration **dp1**) / ou quand il fait dodo / sur le lit / de POB ? (idem **dp8**)
303. ROM :-- là ! (se levant et venant pointer sur l'illustration, le chat endormi sur le lit)
304. M :-- ah ! / sur le lit / oui / comme Éléa !
305. ADR :-- là i' y a des bêtises ! (se levant et venant pointer les objets renversés sur l'illustration)
306. M :-- oui
307. ENZO :-- (levant le doigt) moi je veux dire quelque chose !
308. M :-- oui / qu'est-ce que tu voulais dire / Enzo ?
309. ENZO :-- regarde / mon T-shirt (en souriant et posant son index sur son buste) / dedans l'a Spiderman !
310. M :-- oui / je l'ai vu / il est très beau ce T-shirt ! // bon allez / les enfants ! / merci pour aujourd'hui / et puis je vais prendre un autre groupe ! / d'accord ? / vous allez / maintenant / j'vais vous dire où vous allez / restez là / j'vais vous dire

Bonne nuit POB – S3 - TPP, Classe B – Mars 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Thibault, Indya, **Émilie**, Éléa, Adriana, **Enzo**, Romuald.

Lecture (4'36)

1. ÉLÉA :-- ... du livre / la provision de bisous de Zou (*en souriant*)
2. M :-- ah bon ?
3. ÉLÉA :-- oui
4. **ENZO** :-- et moi j'ai vu un bisto casto cado pam
5. ÉLÉA :-- j'ai vu cette photo / regarde / ça! (*orientant son index vers un affichage situé face au groupe, derrière l'enseignante, affichage sur lequel sont collées de nombreuses vignettes représentant des couvertures d'album*⁵³⁰)
6. M :-- ah oui / la provision de bisous / c'est ça ?
7. ÉLÉA :-- oui / de Zou (*continuant à orienter son index vers l'affichage*)
8. M :-- ah oui / de Zou !
9. ÉLÉA :-- au bord (*continuant à orienter son index vers l'affichage*)
10. M :-- tu me le montreras / tu me le montres ? / vas-y !
11. ÉLÉA :-- je le montre ? / maint'nant ?
12. M :-- oui / montre le moi
13. ÉLÉA :-- (*elle se lève et vient pointer sur l'affiche l'image de la couverture de « Zou n'a pas peur »*)
14. M :-- ah ! / Zou ! / oui / Zou n'a pas peur ! / oui
15. **ENZO** :-- oui / et c'est= / et moi j'ai vu un crocodile ! (*orientant son index vers l'affichage*⁵³¹)
16. M :-- oui: !
17. ADR :-- ah oui / c'est ça ! (*orientant son index vers l'affichage*)
18. M :-- très bien !
19. ÉLÉA :-- Zou n'a pas peur / ben moi / c'est une autre / la provision de bisous de Zou !
20. M :-- ah oui ! / je le connaissais pas celui-là !
21. ÉLÉA :-- en vrai / i' va au / i' va en / en / en colonies de vacances / et son papa et sa maman / ils leur fassent une provision de bisous
22. M :-- ah ! / ils lui donnent une provision de bisous !
23. ÉLÉA :-- i' y a petit / il le réveille !
24. **ENZO** :-- et j'ai un / moi j'ai ç'ui / j'ai ç'ui / j'ai ç'ui là en plus l'à un loup de v= / de vert (*orientant son index vers l'affichage*)
25. ADR :-- veux m= / hé ! / maîtresse ! / veux / maîtresse !
26. ROM :-- i'y a un bateau / i'y a un bateau ici (*orientant son index vers l'affichage*)
27. M :-- oui
28. ROM :-- moi j'ai pas à ' a maison
29. M :-- tu l'as pas / celui-là ?
30. ROM :-- non
31. **ENZO** :-- et regarde / là (*orientant son index vers l'affichage*) / i'a le chien de ouaf ouaf !
32. M :-- c'est pas grave / on t'en prêtera dans la classe (*en s'adressant à Romuald*)
33. **ENZO** :-- et / moi je l'a / moi je l'a de ç'ui là / à ma maison / quand quand j'étais petit / je veux un un / un Petit t'Ou'S Bun (*orientant son index vers l'album posé sur les genoux de la maîtresse*)

⁵³⁰ Éléa fait ici référence à l'image de la couverture de l'album : *Zou n'a pas peur*. Gay M. (2002). Paris : L'école des loisirs.

⁵³¹ Enzo fait ici référence à l'image de la couverture de l'album : *Peut-on faire confiance à un crocodile affamé ?* Lévy D. et Galibour C. (1997). Paris : Albin Michel Jeunesse.

34. M :-- quand tu étais petit / tu avais un autre livre de POB ?
35. ENZO :-- (*il acquiesce*)
36. ADR :-- *maitresse !*
37. ÉMI :-- à ma maison / mais quand j'étais bébé / (*elle se tourne vers Adriana*)
38. M :-- oui / Adriana
39. ADR :-- *veux Maman !*
40. M :-- qu'est-ce qu'i' y a ?
41. ADR :-- *veux Maman / fait mal*
42. M :-- tu vas pas avoir Maman / tu vas avoir Maman Ours !
43. ADR :-- (*elle sourit*)
44. M :-- où elle est Maman Ours ? (*feuilleter l'album face aux élèves*)
45. ÉLÉA :-- je sais plus !
46. ENZO :-- attends //// je l'ai vu ! (*pointant le personnage de la maman sur l'illustration dp2Ouv.*)
47. ÉLÉA :-- elle est là !
48. ADR :-- (*elle sourit*)
49. ROM :-- il est là lui ! (*pointant le chat sur l'illustration*)
50. M :-- oui / il est là / aussi !
51. ENZO :-- Maman Rous' et / et le bébé (*le pointant sur l'illustration*)
52. ROM :-- et le bébé (*le pointant sur l'illustration*)
53. IND :-- Maman r'Ours / Maman r'Ours (*se levant et la pointant sur l'illustration*)
54. M :-- ça y est Indya ? / bonne nuit POB !
55. ROM :-- //////////////////////////////////////run / elle est là Maman (*se levant et la pointant sur la couverture de l'album*)
56. IND : -- bonne nuit / POB (*en souriant*)
57. ENZO :-- (*dpB*) hou ! / l'a personne !
58. M :-- (*dpT*)
59. IND :-- dou/ dou !
60. ROM :-- ah ! doudou ! (*se levant et le pointant sur l'illustration*)
61. M :-- bonne nuit POB ! }
62. IND : -- //////////////////////////////////////'t ours brun ! }
63. M :-- (*dp1*) il est l'heure de dormir
64. IND :-- i' y a une tétine (*orientant son index vers l'album*)
65. M :-- POB est au lit / mais (*dp2F*)
66. ENZO :-- i dort ? // regarde i dort pas ! (*se levant et pointant sur l'illustration le visage de POB*)
67. M :-- POB n'a pas son lutin (*faisant un geste de négation avec son index*)
68. ENZO :-- il a pas son lutin ! (*reprenant le geste de négation mais plus vivement et plus longuement*)
69. M :-- qui va le lui apporter ?
70. IND :-- c'est Papa Ou's
71. M :-- (*dp2Ouv.*) oh !
72. ENZO :-- Maman !
73. M :-- c'est Maman Ours qui dit
74. IND :-- Maman Ou's
75. ADR :-- Maman !
76. M :-- allez / dors bien / mon chéri !
77. ENZO :-- dors bien mon / dors bien mon chéri !
78. ROM :-- moi je dors bien / moi j'ai un doudou
79. ENZO :-- (*commençant à se lever*) moi / moi#

}

80. M :-- mais / (*dp 3 F*, posant la main sur le genou d'Enzo pour l'inciter à se rasseoir) POB n'a eu pas son lutin= / heu ! / pardon ! / mais POB n'a pas eu son HIStoire / qui va la lui raconter ?
81. IND :-- Papa Ours ! (*se levant et en souriant*)
82. M :-- bravo Indya (*dp3Ouv.*)
83. ENZO :-- Papa
84. ROM :-- Papa Ours
85. M :-- c'est Papa Ours qui dit / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! (*avec une voix grave et un index en position de mise en garde*)
86. ENZO :-- //d'accord // tu dors ! / oh ! il est p'u là ! (*se levant brièvement montrant sur l'illustration que POB est sorti de son lit*)
87. ROM :-- ah ! / le doudou (*se levant brièvement et le montrant sur l'illustration*)
88. IND :-- il est fâché ? / il est fâché
89. M :-- on verra après / s'il est fâché / (*dp4*) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (*chuchotant, un index sur la bouche*) il faut dormir
90. ROM :-- ah mais l'a un petit XXX (*pointant un élément de l'illustration*)
91. ENZO :-- ah oui / l'a un XXX (*pointant un élément de l'illustration*)
92. ROM :-- le chat / le petit chat (*le pointant sur l'illustration, puis regardant la maitresse*)
93. ÉMI :-- après // après i'se fâche
94. M :-- (*chuchotant, un index sur la bouche*) il faut dormir / il est tard ! // Indya ! (*qui a la tête tournée vers les élèves d'un autre groupe*) t't't't't't't't'
95. ENZO :-- tu sais / moi j'ai vu un chat de / de / de fou
96. M :-- (*dp5F*) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (*ton plaintif*) à boire / à boire ! }
97. IND :-- // à boire }
98. THI, ADR, IND :-- (*ils sourient*)
99. ENZO :-- et i'dort pas ? / hé non !
100. M :-- (*dp5Ouv.*) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée !
101. ENZO :-- regar' (*il dessine de ses index des lignes horizontales sur son front en fronçant les sourcils*)
102. ROM :-- (*il regarde Enzo, reprend son geste puis pointe sur l'illustration le front du personnage de la maman*) regarde !
103. M :-- allez / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
104. ADR :-- (*elle rit*)
105. ENZO :-- il a des s= (*continuant à dessiner de ses index des lignes horizontales sur son front en fronçant les sourcils*)
106. IND :-- bois ça / et dors ! (*souriant et en tapant du pied*)
107. THI :-- (*il sourit*)
108. ENZO :-- regarde ! / toi aussi (*souriant et orientant son index vers le front de la maitresse*) }
109. IND :-- et //////////////// toi aussi (*souriant et orientant son index vers le front de la maitresse*) }
110. ROM :-- et moi ? (*il fronce les sourcils et passe son index sur son front*)
111. THI :-- (*souriant et orientant son index vers le front de la maitresse*)
112. M :-- (*dp6F*) mais que veut encore POB ? / (*ton plaintif*) des bisous ! / des bisous !
113. ÉLÉA:-- (*en souriant*) mais il est fâché Papa !
114. M :-- (*dp6Ouv.*) Papa Ours vient / et il s'énerve ! }
115. ROM :-- //'ner' }
116. ENZO :-- i' s'énerve !
117. M :-- (*voix grave et sourcils froncés*) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (*orientant un index en position de mise en garde face à elle*)
118. ENZO, ROM :-- //PLEIN ! (*en orientant un index en position de mise en garde face à eux*) }

119. ÉLÉA:-- (souriant et orientant un index en position de mise en garde face à elle) plein !
120. ÉMI :-- (souriant et orientant un index en position de mise en garde face à elle) plein !
121. IND :-- (souriant, prenant son élan avant d'orienter un index en position de mise en garde face à elle) PLEIN !
122. THI, ADR :-- (ils sourient)
123. ENZO :-- des bisous // t'as / PLEIN ! (avec un geste récurrent de mise en garde)
124. ROM :-- des bisous ? / plein ! (avec un geste de mise en garde)
125. M :-- (dp7) et POB finit #
126. ÉLÉA:-- //POB }
127. ENZO :-- oh ! le chat ! (se levant brièvement et le pointant sur l'illustration)
128. ROM :--i' est 'à / 'e chat ! (se levant brièvement et en le pointant sur l'illustration)
129. ENZO :-- là / le chat (se relevant brièvement pour renouveler le geste de pointage)
130. ROM :-- là / le chat (se relevant à son tour pour renouveler le geste de pointage)
131. ENZO :-- là le chat (se relevant à son tour pour renouveler le geste de pointage)
132. M :-- écoute bien !
133. ENZO :-- (il regarde Romuald en souriant)
134. M :-- et POB finit par s'endormir / son lutin / tout contre lui / Indya ! (qui a la tête tournée vers Lina qui s'approche de l'atelier de lecture en pleurant)
135. IND :-- non / toi / tu passes pas !
136. LINA :-- XXX
137. ÉLÉA:-- il a une voiture et un ballon (orientant son index vers l'album)
138. M :-- (à Lina) chu:t ! / bah / tu peux te mettre dans le canapé / d'accord ? (en orientant son index vers ledit canapé)
139. ENZO :-- c'est qui::? / c'est qui::?
140. ÉLÉA:-- il a une voiture et un ballon
141. M :-- (dp8)
142. ENZO :-- Papa et Maman!
143. M :-- quand son Papa / Indya ! / (qui suit Lina du regard) quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas // (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort !
144. ENZO :-- il est mignon quand i' dort ! (ton attendri, faisant un geste d'étreinte)
145. IND :-- il est mignon / quand i' dort (en souriant)
146. THI, ÉMI, ROM :-- (ils sourient)
147. ADR :-- et c'est / fini ! (en souriant)
148. ENZO :-- //fini ! (souriant et levant les bras en l'air)}
149. M :-- c'est fini !

Discussion (9'50)

150. ENZO :-- (se levant brièvement et s'appêtant à partir à la recherche d'un page de l'album) et regarde !
151. M :-- et alors / attends ! / i' y des enfants qui m'ont demandé des choses / qui m'ont dit et qui m'ont demandé des choses (feuilleter l'album) / alors !
152. ÉLÉA:-- et là il a une voiture / là / il a une voiture / et un ballon (se levant brièvement, orientant son index vers l'album ouvert dp1)
153. M :-- oui / alors / on a observé déjà les jouets (passant son index de haut en bas sur l'étagère de l'illustration)
154. ENZO :-- et l'a le / le / le cochon de petit (se levant brièvement et le pointant sur l'image)

155. ADR :-- en fait=
156. M :-- on a observé les jouets qu'il avait dans son étagère / déjà / hein ? / on se souvient de ça / et là# (dp2)
157. ROM :-- heu / là 'a petit chat (*se levant brièvement et le pointant sur l'image*)
158. M :-- quelqu'un m'a dit / il ne dort pas (*tournant son index autour du visage de POB sur l'illustration*)
159. ENZO :-- (*se levant*) c'est moi !
160. IND :-- et là ? (*se levant et se préparant, en souriant, à soulever le volet-porte*)
161. M :-- attends / après on regardera / Indya ! (*lui indiquant de regagner sa place*) / pourquoi il ne dort pas / qu'est-ce qu'il veut ?
162. ROM :-- i' veut= (*en se levant*)
163. ENZO :-- i' veut le câlin
164. M :-- i' veut le câlin ? / est-ce qu'= / déjà le câlin ? / no:n !
165. ÉLÉA:-- et i'veut le lutin !
166. M :-- il a rien dans son lit ! / il a pas l'histoire / il a pas le doudou / i'y a pas le verre d'eau posé à côté / du lit (*synchronisant cette énumération avec la quantité de doigts correspondant*) / et#
167. ADR :-- doudou // mais doudou !
168. ÉLÉA:-- i'veut le lutin !
169. M :-- le bisou / c'est que quand il a déjà eu / le lutin / le verre d'eau et l'histoire (*en synchronisant cette énumération avec la quantité de doigts correspondant*)
170. ROM :-- et là / le petit chat !
171. M :-- et si on se souvient plus /regarde Enzo (*qui essaie de soulever le volet-porte*) / je vais te montrer / assieds-toi (*posant sa main sur le buste d'Enzo puis sur celui de Romuald*) / si on se souvient plus ç'qu'i' veut / on regarde là (*elle soulève rapidement le volet-porte et le referme aussitôt*) / alors on dit / le Petit Ours Brun n'a pas son lutin !
172. ENZO :-- il a pas son lutin (*se levant et cherchant à soulever le volet-porte*)
173. M :-- qui va le lui apporter ? }
174. ROM :-- (*se levant*)//porter ? }
175. ENZO :-- (*en soulevant le volet-porte*) Pa= / Maman !
176. ROM :-- c'est Maman
177. IND :-- Maman Ours !
178. M :-- Maman Ours ! / bien / Indya !
179. ENZO :-- i'dort pas / là / hein ?
180. ADR :-- (*se levant et la pointant sur l'illustration*) c'est Maman Ours !
181. IND :-- (*se levant et la pointant sur l'illustration*) c'est Maman#
182. M :-- est-ce qu'elle est fâchée / me demandait un enfant / là ?
183. ÉMI :-- non !
184. ROM :-- non ! (*faisant non de la tête*)
185. ÉLÉA :-- non !
186. M :-- est-ce qu'elle est fâchée / là ?
187. ENZO :-- non !
188. M :-- non ! / elle dit / allez / dors bien mon chéri ! (*passant sa main sur la joue de Romuald*)
189. THI, ENZO, IND , ADR :-- (*ils sourient*)
190. IND :-- (*mettant son bras autour du cou d'Enzo, posant sa joue contre le sienne*) dors bien / mon chéri !
191. ENZO :-- et en plus / moi / j'ai vu le chat (*le pointant sur l'illustration*)
192. M :-- oui / tu as vu le chat / alors / après !
193. ROM :-- moi j'ai vu le chat

194. M :-- on vérifie ! // (*incitant Indya et Romuald à se rasseoir en posant la main sur leur buste, alors les quatre élèves qui étaient debout, proches de l'album, se rassoient*) on vérifie ce qu'il demande après (*dp3F*) / est-ce qu'il est prêt à dormir là ?
195. ENZO, ÉLÉA :-- non !
196. ROM :-- non !
197. IND :-- non ! (*souriant, se levant se dirigeant vivement vers l'album*)
198. THI :-- (il sourit, se lève et se dirige vivement vers l'album!)
199. ENZO :-- non ! / i' p'eure dans le lit !
200. M :-- oh ! i'fait même= non tu n'es pas assise / Indya ! (*elle se lève, met l'album derrière son dos et s'approche de la chaise déplacée d'Indya pour la remettre face à l'album*) tu n'étais pas assise correctement
201. ÉMI :-- je XXXX
202. ENZO :-- oh ! / je le vois dans le lit (*suivant du doigt l'album placé dans le dos de la maîtresse*)
203. M :-- mais Petit T' / tu sais Indya / après il part à la maison (*en posant sa main sur l'album*) et toi / tu vas le raconter à Papa et Maman / donc / tu pourras tourner les pages comme tu veux / d'accord ? / mais là/ aujourd'hui / c'est moi ! / d'accord ? / demain il part à la maison / demain ! / d'accord ?
204. IND :-- (*elle acquiesce*)
205. M :-- tourne-toi Romuald ! (*il s'était tournée vers le tableau*)
206. EZIO :-- toureune-toi ! (*posant ses mains sur les hanches de Romuald pour accompagner son mouvement*)
207. M :-- ici (*pointant POB sur l'illustration dp 2F*) / il ne dort pas / on dirait même qu'il veut sortir de son lit !
208. ADR :-- Maman !
209. M :-- oui / Adriana aussi ! / qu'est-ce qu'il veut encore ? (*suivant du doigt les caractères écrits*) mais POB n'a pas eu ///
210. ENZO :-- son doudou
211. ÉMI :-- son histoire
212. M :-- mais si / il a son doudou ! (*le pointant sur l'illustration*)
213. THI :-- (*il sourit*)
214. ENZO :-- oh ! / et i'veut / de l'eau !
215. M :-- il n'a pas eu / son histoire / très bien Émilie !
216. ÉMI :-- (*elle sourit*)
217. ENZO :-- pas son histoire
218. M :-- son histoire ! / tu vois i'y a pas le livre posé à côté de son lit ! / il a pas eu encore son histoire ! / qui vient pour l'histoire ? / Indya
219. ENZO :-- regarde / là / c'est pour pas / pour pas tomber / là (*pointant sur l'illustration les barreaux du lit*)
220. IND :-- Pap#
221. ÉLÉA :-- Papa !
222. ÉMI :-- Papa Ours !
223. IND :-- Papa r'Ous !
224. M :-- très bien Indya ! / Indya elle se souvient / et si on se souvient pas / hop ! / on regarde en vitesse (*soulevant rapidement le volet-porte et en revenant tout aussi rapidement à la dp3F avant de découvrir lentement la dp3Ouv*).
225. ENZO :-- le papa !
226. ADR :-- Papa ! (*en souriant*)
227. M :-- c'est Papa Ours
228. IND :-- Papa Ours

229. M :-- qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde) d'accord / d'accord /
mais après / tu dors !
230. ROM :-- //d'accord / d'accord
////////////////////////////////////// dors ! (avec un index en position de mise en garde)
231. IND :--dors !
232. ENZO :-- c'est le papa ! (se levant et le pointant sur l'illustration)
233. M :-- est-ce qu'il est fâché Papa ?
234. ADR :-- NO::N ! (faisant non de la tête)
235. ÉMI :-- il est content
236. ENZO :-- non ! (faisant un geste de négation avec l'index)
237. ROM :-- non / i' est pas fâché (faisant un geste de négation avec l'index)
238. M :-- non / il est pas fâché / regarde (pointant son sourire sur l'illustration)
239. ENZO :-- je veux dire / avant / avant / il est fâché / là / il a des / des (dessinant des rides de
contrariété sur son front)
240. M :-- rides !
241. ENZO :-- rides
242. M :-- des rides (portant son index à son front) / là / quand il est fâché / là (posant la main à plat
sur la dp3Ouv.) / il a pas de ride et i' fait pas les gros yeux non / et il a pas les mains sur la taille /
non ! (posant l'une de ses mains, poing fermé, sur sa hanche)
243. ENZO :-- (fronçant les sourcils) comme moi / j'ai des rides / là ! (sur le front) tu sais / j'ai
des rides
244. M :-- oui / aussi (posant sa main sur l'une de ses hanches pour l'inciter à se rasseoir) / parfois tu
as des rides / quand tu es très fâché
245. ROM :-- et moi aussi !
246. M :-- (elle acquiesce et passe à la dp4) il est pas fâché
247. ROM :-- non / il est pas fâché !
248. M :-- (suivant du doigt les caractères écrits) Papa Ours raconte l'histoire /puis il chuchote / il
faut dormir il est tard (chuchotant, un index sur la bouche)
249. ROM :-- oh le petit chat / l'a un petit chat ! (se levant brièvement et le pointant sur
l'illustration)
250. ENZO :-- il est tard /regar' ici (se levant brièvement et pointant la fenêtre sur l'illustration)
251. M :-- Thibault (qui s'était retourné vers les élèves d'un autre groupe) / tu as entendu ce qu'il dit
le papa ?
252. THI :-- (il acquiesce)
253. M :-- qu'est-ce qu'il chuchote / le papa ?
254. THI :-- (il acquiesce)
255. M :-- quand il chuchote / il chuchote quoi ?
256. IND :-- XXXXXXXX
257. THI :-- (en souriant) i' faut dormir
258. M :-- il faut dormir / il est tard ! (un index sur la bouche)
259. ENZO :-- regarde / regarde là / l'a la lune ! (pointant sur l'illustration la lune que l'on aperçoit
par la fenêtre)
260. M :-- qu' est-ce que tu dis / Indya ?
261. IND :-- (elle se lève en souriant et vient pointer sur l'illustration la couverture du livre que lit le
papa)
262. M :-- oui ! / il lui raconte une histoire d'un petit cochon ! / qui s'appelle Nif-Nif
263. IND :-- (elle pointe sur l'illustration la tirelire en forme de cochon posée dans l'étagère)
264. M :-- oui / là aussi / il y a / un cochon XXX
265. ENZO :-- ça / ça / ç'ui là / c'est le chat !

266. M :-- oui / je vais le montrer
267. ROM :-- maîtresse ! / maîtresse !
268. M :-- oui
269. ROM :-- moi /ai pas a ga'de'ie
270. M :-- non / pas de garderie aujourd'hui
271. ROM :-- Maman Papa Maman XXX
272. M :-- oui / c'est Papa qui vient te chercher / heu / Indya (*elle va se rasseoir après avoir pointé de nombreux éléments de l'étagère sur l'illustration*)
273. ENZO :-- en plus / l'a le le goûter ! / j'aime bien le le goûter
274. M :-- oui / chut / Indiya / elle a observé / i'y a beaucoup de jouets dans son étagère (*les pointant successivement sur l'illustration*) et il y a un cochon en #
275. ENZO :-- (*en se levant*) tu sais / moi / j'ai une compote et une compote et un gâteau
276. M :-- écoute ! / tu me raconteras après le goûter de la garderie / d'accord ? / là / on s'occupe des jouets de POB (*posant la main à plat sur l'album ouvert*)
277. ENZO :-- (*il acquiesce*)
278. M :-- il a une tirelire où on met des sous (*la pointant sur l'illustration puis en faisant mine d'insérer des pièces dans une fente horizontale de tirelire*) / en forme de cochon / et ici / i'y a Papa qui lui raconte l'histoire d'un cochon (*la pointant sur l'illustration*) / ça s'appelle / Nif-Nif !
279. ENZO :-- et ça aussi / c'est Nif-Nif (*se levant brièvement et pointant sur l'illustration la tirelire*)
280. M :-- c'est peut-être Nif-Nif / (dp5F) / mais POB = / mais ! / de quoi il a besoin encore ? (*main poing serré sur une hanche*)
281. ENZO :-- mais / regarde ! (*il entrouvre rapidement le volet porte montrant brièvement la dp5Ouv*)
282. ÉLÉA :-- de l'eau !
283. ROM :-- è' méchant / è' méchant Maman !
284. ENZO :-- (*en souriant il dessine avec son index des rides de contrariété dur son front*)
285. ÉMI :-- à boire / il a besoin d'à boire
286. M :-- elle est pas méchante (*avec index en position de mise en garde orienté vers Romuald*) / elle est fâchée !
287. ROM :-- elle est fâchée / là (*orientant son index vers l'album*)
288. M :-- oui / regarde / Thibault (*qui s'était à nouveau retourné*) / regarde / mais POB (*en suivant du doigt les caractères écrits*) a vraiment trop soif
289. ENZO :-- ka ! / soif ! (*serrant les poings et fronçant les sourcils*)
290. M :-- et il réclame / (*sur un ton plaintif*) à boire ! / à boire !
291. ENZO :-- //à boire ! / à boire !
292. ROM :-- // //à boire ! / à boire }
293. ÉMI :-- à boire ! / boire / à boire !
294. M :-- (dp5Ouv.) Maman Ours vient
295. ENZO :-- oh ! (*suivant de son index les rides de contrariété sur l'illustration*)
296. ADR :-- regarde ! (*portant son index sur son front*)
297. M :-- elle est un peu / fâchée !
298. ROM :-- // méchant (*sourcils froncés*)
299. IND :-- // fâchée ! (*souriant, poings sur les hanches*) }
300. M :-- elle a les rides sur le front (*portant son index sur son front*)
301. ROM :-- moi l'a aussi
302. ADR :-- elle a les rides (*dessinant de son index une ride horizontale sur son front*)
303. ÉLÉA :-- (*elle fronce les sourcils, passe sa main sur son front puis met ses poings sur ses hanches*)
304. M :-- oui / elle a les rides / Adriana
305. THI :-- (*il fronce les sourcils*)

306. ROM :-- et moi aussi
307. M :-- allez / bois ça / et DORS ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
308. **ÉMI**, **ÉLÉA**, ROM :--//DORS ! (*avec index en position de mise en garde pour Éléa, Romuald, Émilie qui elle, fronce également les sourcils*)
309. **ENZO** :-- bois ça et dors ! (*avec index en position de mise en garde orienté face à lui*) / est-ce que l'a un loup dehors ? (*en voulant regarder de plus près la fenêtre sur l'illustration*)
310. M :-- oh ! / **Émilie** / elle / elle est fâchée ! (*agitant vivement la main comme si quelque chose de grave était arrivé*)
311. **ÉMI** :-- (*elle sourit*)
312. **ENZO** :-- regarde ! / l'a un XX là (*pointant un élément de l'étagère sur l'illustration*)
313. M :-- assieds-toi / Enzo ! (*posant la main sur son bras pour accompagner son déplacement*)
314. **ENZO** :-- regarde ! / moi ch'suis l'air fâché (*dessinant de ses index des rides horizontales sur son front*)
315. M :-- ah ! (**dp6F**) mais que veut encore POB ?
316. **ENZO** :-- le doudou (*se levant brièvement et le pointant sur l'illustration*)
317. **ÉLÉA** :-- il a le verre à côté
318. M :-- i' veut quoi ?
319. **ÉLÉA** :-- il a le verre à côté (*orientant son index vers l'album*)
320. M :-- alors ! / il a le verre / il a le livre / il a le lutin (*les pointant au fur et à mesure sur l'illustration*) / alors / qu'est-ce qu'il veut (*faisant mine de réfléchir, l'index sur la bouche*)
321. **ENZO** :-- i'veut quoi ?
322. **ÉLÉA** :-- les bisous !
323. **ADR** :-- les bisous !
324. **ÉMI** :-- les bisous
325. M :-- (*ton plaintif*) des bisous !
326. **ENZO** :-- ou:h ! / des bisous ! / des bisous ! / des bisous ! (*se levant, les deux bras en l'air et bousculant Adriana par la même occasion*)
327. **IND** :-- des bisous / des bisous / des bisous
328. **ADR** :-- oh ! / m'attaque pas !
329. **ENZO** :-- pardon (*posant sa main sur son avant-bras*)
330. **ADR** :-- va dire à Maman !
331. **ENZO** :-- j'vais dire à ma mère !
332. M :-- Papa Ours vient / et il s'énerve ! / des bisous ? // tu en as déjà eu / PLEIN ! (*index en position de mise en garde orienté face à elle*)
333. **ÉLÉA** :-- //////////////////////////////////des bisous ?////////////////////////////////djà eu / PLEIN ! (*main sur une hanche, index en position de mise en garde orienté face à elle*)
334. **ÉMI** :-- ////////////////////////////////// PLEIN ! (*sourcils froncés, index en position de mise en garde orienté face à elle*)
335. **IND** :-- //////////////////////////////////PLEIN !
336. **ADR** :-- moi aussi va dire à Maman (*elle sourit en entendant « PLEIN ! » en chœur*)
337. **ENZO** :-- à mon papa !
338. M :-- des bisous ? / tu en as déjà eu / PLEIN ! (*index en position de mise en garde orienté face à elle*)
339. **IND**, **ENZO**, **ÉLÉA**, **ÉMI** : // PLEIN ! (*index en position de mise en garde orienté face à elles pour Émilie et Éléa*)
340. **ADR** :-- (*elle sourit en entendant « PLEIN ! » en chœur*)
341. **ROM** :-- bisous en n'a n'eu plein ! (*index en position de mise en garde orienté face à lui*)
342. **ADR** :-- va dire Maman ! (*s'adressant à la maîtresse avec une moue de tristesse*)

343. ENZO :-- oh ! (*se levant brièvement et pointant sur l'illustration les yeux de Papa Ours*) il est fâché / là ! / l'a les / l'a des yeux / orange !
344. ÉLÉA :-- (*elle met les poings sur les hanches et s'entraîne à froncer les sourcils*)
345. M :-- très bien Éléa / oui / il a les= il fait les GROS yeux ! / i'y a un p'tit peu / de orange dans ses yeux / mais i'y en avait déjà tout à l'heure
346. ÉLÉA :-- (*elle fronce les sourcils*)
347. ROM :-- (*se levant brièvement et s'approchant de l'album*) ah ! / les 'ROS yeux ! / il a les 'ROS yeux !
348. M :-- (dp7)
349. **ADR** :-- **veux Maman / vient chercher** (*s'adressant à la maîtresse avec une moue de tristesse, et portant l'index à son oreille, signalant, nous l'apprendrons plus tard, une otite*)
350. ROM :-- (*se levant brièvement et le pointant sur l'illustration*) regarde le petit chat !
351. ENZO :-- i' do ::rt !
352. ROM :-- (*se levant brièvement et le pointant sur l'illustration*) le petit chat !
353. M :-- ah ! / enfin ! / enfin ! / Indya ! (*qui avait la tête tournée vers Magalie, élève d'un autre groupe qui s'approche pour montrer son travail à la maîtresse*) / c'est très bien / bravo / Magalie ! / Petit Ou= / assieds-toi (*s'adressant à Indya qui s'est levée après que la maîtresse l'a appelée*)
354. ROM :-- maîtresse !
355. ENZO :-- et tu tournes ? (*se levant brièvement et essayant de soulever le volet-porte qui n'existe pourtant pas sur cette double-page*)
356. M :-- POB finit par s'endormir / son lutin tout contre lui (*en faisant un geste d'étreinte avec son bras droit*) / Adriana / Maman va venir après!
357. **ENZO** :-- **et moi aussi / je le sais !**
358. M :-- (dp8, *suivant du doigt les caractères écrits de la première ligne*) quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas
359. ENZO :-- regarde le cochon (*se levant brièvement et le pointant sur l'illustration*)
360. M :-- qu'est-ce qu'ils disent ?
361. ÉMI :-- qu'il est mignon
362. ENZO :-- mignon (*en souriant*)
363. ÉLÉA :-- qu'il est mignon quand il dort (*en souriant*)
364. M :-- qu'il est mignon / quand il do::rt ! }
 365. ÉMI :-- qu'il est mignon / quand il dort ! }
 366. ENZO :-- qu'i' est mignon quand i' dort (*en fermant les yeux et faisant un geste d'étreinte*)
367. M :-- et qu'est-ce que ça veut dire / mignon ?
368. ENZO :-- on doit / on doit / êt' mignon !
369. M :-- qu'est-ce que c'est quand on doit être mignon ?
370. ENZO :-- on DORT !
371. ÉLÉA :-- on est gentil
372. ÉMI :-- on est sage
373. M :-- gentil ! / on peut être mignon / même sans dormir ! / tu vois là / Romuald / il est mignon ! / i'fait pas le fofou / il ne tape pas
374. ENZO :-- et moi je tape pas là ! (*souriant et mettant les « mains en l'air »*)
375. M :-- voilà / il est mignon / il est sage / il est gentil / il est très gentil quand i' dort ! (*en pointant son visage endormi sur l'illustration*)
376. ENZO :-- si / si i' tape de les pieds / c'est pas sage !
377. M :-- heu / quand il est réveillé (dp2) / il est p= / Thibault ! (*qui a la tête tournée vers les élèves d'un autre groupe*) quand il est réveillé / il est pas toujours très gentil ! / hein !
378. ENZO :-- non !

379. M :-- i' réclame des bisous / il réclame son doudou / il réclame à boire (*en faisant correspondre l'énumération avec les quantités de doigts « un », « deux » puis « trois »*) mais quand il dort / il est mignon / il est mignon / quand il dort ! (*ton attendri et posant sa main droite sur son cœur*)
380. ENZO :-- si si si i' cassait la tête / i' cassait la tête ! (*portant son index à son front et souriant*)
381. M :-- il est sage ! / ah non ! / il ne blesse pas / il n'est pas blessé ! / il n'a pas blessé quiconque !
382. ENZO :-- (*il fait non de la tête en souriant*)
383. M :-- et un qui n'est pas très mignon / c'est lui ! / regardez lui / comme il n'est pas très mignon (*en pointant le chat sur l'illustration dp6Ouv.)*)
384. ENZO :-- ah ! / i' dort pas !
385. M :-- regarde Romulad ! / (*qui a la tête tournée vers Aubin qui s'est joint au groupe des lecteurs*) il ne dort pas / ET (*index en position de mise en garde*) il fait des bêtises !
386. ROM :-- i' fait des bêtises
387. M :-- regarde !
388. ENZO :-- i' tape ! (*en se levant*)
389. M :-- non ! / i' fait tomber le ballon ! / assieds-toi / Adrianan / elle voit pas ! / regarde (*dp7, en pointant sur l'illustration tous les objets tombés sur le sol*) il a fait tomber les jouets de POB / ouh ! / il est pas mignon (*avec index en position de mise en garde*)
390. ENZO :-- ouh !
391. M :-- il est pas mignon /là !
392. ENZO :-- ah / et il a fait tomber la f'nêt' (*passant vivement son doigt sur le rebord de la fenêtre de l'illustration*)
393. M :-- non ! / il n'a pas fait tomber la lampe / ni le poussin (*pointant ces deux objets dessinés sur le rebord de la fenêtre, sur l'illustration*) / il a fait tomber les petits jouets (*pointant l'étagère sur l'illustration*)
394. AUB :-- j'arrive pa ::s ! (*cet élève d'un autre groupe ne parvient pas à assembler deux pièces d'un jeu de construction*)
395. M :-- après ! / demande à Laure
396. ENZO :-- c'est pas bien / de faire tomber le livre (*faisant un geste de négation de son index*)
397. M :-- non ! / c'est pas bien de faire tomber les livres
398. MIR :-- maîtresse / j'peux avoir mon doudou ?
399. M :-- va là-bas ! (*en orientant son index vers le coin bibliothèque de la classe*)
400. ENZO :-- c'est le bazar / des fois / ma sœur / ma sœur / elle fait des bazars / et ça / et ça (*en pointant sur l'illustration deux objets au sol*) / ma sœur !
401. M :-- (*avec un geste d'apaisement, main plane*) il faut lui dire d'être mignonne / d'accord ?
402. ENZO :-- (*il acquiesce*)
403. M :-- c'est bon / Émilie ?
404. ÉMI :-- (*elle acquiesce*)
405. M :-- tu voulais dire autre chose ?
406. ÉMI :-- (*elle acquiesce en souriant*)
407. ENZO :-- et tu sais / les bébés #
408. M :-- attends ! / Émilie / je ne l'ai pas beaucoup entendu ! / j'ai beaucoup entendu Enzo / qu'est-ce que tu voulais dire / Émilie ?
409. ÉMI :-- quand j'étais bébé / Maman / elle m'a ach'té un beau livre / elle m'a ach'té (*sur le moment la maîtresse a cru comprendre « ma chérie »*)
410. M :-- elle t'a ach'té un beau livre ?
411. ÉMI :-- oui
412. M :-- ma chérie / tu as dit ?
413. ÉMI :-- oui

414. M :-- ça s'appelle ma chérie ?
415. **ÉMI** :-- oui
416. M :-- ou elle t'a amené le livre en te disant / tiens / ma chérie ! (*faisant mine de lui offrir l'album qu'elle a dans les mains*)
417. **ENZO** :-- et tu sais moi#
418. M :-- attends ! / elle va me dire
419. **ÉMI** :-- (*elle sourit, semblant amusée*)
420. M :-- qu'est-ce que tu voulais dire Emilie ?
421. **ÉMI** :-- elle m'a ach'té un très beau livre
422. M :-- elle t'a acheté un très beau livre / ben tu as d'la chance / hein ?
423. **ENZO** :-- ben chez moi j'ai un nouveau / j'ai un nouveau / liv' / qu'i' s' / qu'i's'#
424. M :-- (*à Emilie*) et moi / je vais te prêter celui-là pour que tu le racontes à maman ! / toi aussi / toi aussi / toi aussi / toi aussi toi aussi (*en désignant tout à tour chacun des élèves de ce groupe*)
425. **ÉLÉA** :-- et moi aussi
426. **IND** :-- et moi aussi !
427. M :-- toi aussi ! / tu l'as jamais fait ! / tu l'as jamais fait **Éléa**
428. **ENZO** :-- et moi aussi !
429. M :-- ah oui ! / pa'ce que quand on l'a fait la dernière fois / tu n'étais pas encore dans notre classe ! / mais maintenant tu vas le faire ! / voilà ! (*elle tend sa main vers Enzo pour l'inciter à rester assis*)
430. **ENZO** :-- (*l'air surpris, il lui serre la main !*)
431. M :-- allez ! / on va pouvoir ranger
432. **ADR** :-- et moi ?
433. M :-- Adriana aussi / elle va le faire ! / elle va le raconter à Papa et Maman !
434. **IND** :-- moi aussi / je vais le raconter !
435. M :-- ah oui !

Bonne nuit POB – S4 - Classe B - mars 2017

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Alexia (GP), Lorea (TGP), **Sarah** (PP), Romuald (TPP), Miriam (GP), Nicolas (GP), Noha ((TGP), Magalie (GP), Julie (PP), **Enzo** (TPP), Bastien (PP), Clara (TGP), Adriana (TPP), Grégory (TGP), **Mossa** (PP), Éléa (TPP), Thibault (TPP), Indya (TPP), Vincent (PP), Yazid (TGP), **Émilie** (TPP), Emmanuelle (GP), Nora (PP), Noël (TGP), Lina (GP), Aubin (GP).

Était également présente Laure, l'ATSEM de la classe, assistée d'une stagiaire CAP Petite enfance.

La maîtresse d'une autre classe (MAC) intervient quelques instants pour nous confier l'un de ses élèves.

Lecture (5'40)

(*Lina est assise en tailleur par terre, elle ne gêne objectivement personne*)

1. NORA :-- je vois rien / Lina::!
2. EMM :-- je vois rien / Lina !
3. LISE :-- je vois rien / Lina !
4. ÉLV :-- je vois rien / Lina
5. LINA :-- SI / TU VOIS !
6. M :-- chu:t / (*avec un geste d'apaisement, main plane*) Lina / ne leur parle pas comme ça / ça ne marche pas quand on crie
7. NOËL :-- elle touche / elle touche / maîtresse ! (*orientant son index vers Lina*)
8. M :-- (*à Lina*) si tu lui dis / Lise / tu peux nous montrer comme tu peux être mignonne ?
9. LISE :-- (*elle acquiesce*)
10. M :-- là / ça marche !
11. LINA :-- (*se lève et cherche une place sur le banc, non loin de Lise*)
12. M :-- là / il n'y a pas de place Lina / là (*orientant son index face à elle*) / tu as une place / tu verras mieux le livre / en plus
13. LINA :-- (*elle s'assoit quand même non loin de Lise*)
14. EMMA :-- non ! / mais arrête !
15. NORA :-- ça serre !
16. M :-- ça serre / par'ce que j'avais déplacé Lise / elle va re / tourner à côté de **Mossa** (*orientant son index vers la place indiquée*) / dépêche-toi / Lise / je t'avais changé de place
17. LISE :-- (*elle baisse la tête et reste immobile*)
18. M :-- dépêche-toi / on t'attend pour commencer
19. EMM :-- allez / Lise !
20. M :-- dépêche-toi / je t'avais / changé de place
21. NIC :-- allez / Lise ! / sinon j'suis p'u ta copine !
22. M :-- (*elle prend en main l'un des rois exemplaires de l'album exposés derrière elle, au-dessus du tableau*) chut ! / ça y est / Vincent ? (*qui avait la tête tournée vers l'arrière*)
23. VIN :-- (*il se retourne et acquiesce*)
24. EMM :-- ça serre (*en soupirant*)
25. M :-- (*se lève, s'approche de Lise et la prend par la main pour la conduire à côté de Mossa en lui chuchotant des paroles inaudibles*) XXXXX d'accord ? / chu:t ! / bon / je vous le lis une dernière fois / parce que ce soir / ils commencent à partir à la maison (*orientant son index vers les deux exemplaires restant derrière elle*)
26. LOR :-- demain / c'est moi qui l'emmène

27. M :-- on verra qui l'emmène à la maison / ce sera Attrapi Attrapa qui va décider (*mimant avec ses mains le mouvement de défilement des étiquettes de prénom de l'appel. En effet, la maîtresse et les élèves pratiquent ce rituel en synchronisant ce défilement avec les syllabes d'une comptine pour désigner au hasard l'un des élèves de la classe. Cette comptine est inspirée d'un album de Michel Gay « Câline-mi et câline-moi », 199 l'école des loisirs*)
28. MIR :--mais pourquoi t'en as quatre ? (*montrant la quantité correspondant avec des doigts*)
29. SAR :-- non ! / trois ! (*montrant la quantité correspondant avec des doigts*)
30. M :-- pour prêter à plein d'enfants / d'accord ?
31. MOS :-- mai'c'esse !
32. M :-- y'en a trois / trois ! (*plaçant l'exemplaire qu'elle a en main à côté des deux autres*)
33. MOS :-- mai'c'esse ! / mai'c'esse / XXX ma maman ?
34. M :-- oui / toi aussi tu vas l'emmener / Mossa
35. YAZ :-- là y'en a deux (*orientant son index vers les deux exemplaires placés en hauteur*)
36. M :-- deux et un / trois ! (*approchant le troisième exemplaire des deux autres et en souriant*)
37. NOËL :-- et moi aussi ! (*se levant brièvement*)
38. THI :-- moi aussi !
39. CLA :-- moi aussi !
40. ÉMI :-- moi aussi !
41. MOS :-- moi aussi !
42. M :-- chut ! oui / oui / oui / toi aussi Mossa ! (*acquiesçant et en regardant les différents enfants qu'elle a entendu dire « moi aussi »*)
43. ADR :-- maîtresse / moi aussi !
44. M :-- oui ! / chu:t !
45. MOS : -- mai'c'esse / mai'c'esse
46. ÉLVS :-- moi aussi ! (*brouhaha pendant 6 secondes*)
47. M :-- chut ! / stop ! / ça y est ?
48. ÉLVS :-- (*le brouhaha continue encore 6 secondes*)
49. MOS :-- mai'c'esse / ça casse les oreilles ! (*se bouchant les oreilles*)
50. M :-- ça y est / je t'ai répondu Mossa / tu écoutes ? (*orientant son index vers sa propre oreille*) / Nora (*qui est à genou par terre*) / vas vite sur le banc (*tendant son bras, index pointé vers la place qu'elle occupait*)
51. NORA :-- Emmanuelle / è' m'a poussée
52. M :-- vas-y (*tendant son bras vers la place qu'elle occupait*) / je vois que Lise est prête ! (*hochant la tête et en souriant*) / bravo Lise !
53. ADR :-- moi aussi ! / moi aussi !
54. M :-- chut ! / Grégory ! (*qui promène sa main en souriant dans le dos de Mossa*)
55. LINA :-- A:::H ! (*elle crie pour signifier qu'il y a trop de bruit*)
56. NORA :-- arrête de crier comme ça
57. LINA :-- et / aussi / ça casse les oreilles
58. M :-- (*elle se lève et va voir Grégory et Vincent pour les inciter à placer leurs mains sur leurs genoux*) stop / stop / d'accord ?
59. MOS :-- (*à Grégory*) mais arrête !
60. M :-- (*à Grégory*) tu mets les mains sur les genoux (*mimant le geste*)
61. MOS :-- (*à Grégory*) c'est pas le moment !
62. M :-- très bien / Mossa
63. EMM :-- (*à sa voisine Nora*) mais pourquoi tu te XX de moi ?
64. M :-- (*se lève et pose son index sur le banc*) tu te mets là / dépêche-toi ! / sinon / c'est toi que je change de place et je remets Lise ici (*avec un index en position de mise en garde*) / Lise elle est mignonne / regarde ! (*en orientant son index vers Lise*)

65. ÉLV :-- moi / j'suis mignonne ?
66. AUB :- elle touche le papier ! (*Lina passe effectivement son bras devant lui pour toucher l'affichage fixé au mur*)
67. M :-- (*se lève et se dirige vers Indya qui s'est tournée vers Vincent, elle la replace face au tableau*) Indya / si tu veux voir le livre / il faut se tourner de ce côté (*mettant les deux mains face à face, face à Indya*) / pas de ce côté (*mettant les deux mains face à face, face à Vincent*)
68. AUB :-- maîtresse ! / maîtresse !
69. M :-- Lina / tu sais qu'si tu touches ce papier / je te change de place ! / ce n'est pas le moment
70. LINA :-- (*elle continue*)
71. M :-- (*se levant*) je te change de place / ou ça va aller ?
72. ALE :-- la flèche / regardez / on se rapproche de Carnaval ! (*chuchotant et en orientant son index vers la frise numérique du tableau*)
73. LINA :-- (*elle arrête et fait non de la tête*)
74. M :-- bon ! / ça va aller / chut ! (*adressé à Alexia*)
75. MOS :-- maic'esse ! / mai'cesse !
76. M :-- (*en mettant son index sur sa bouche*) bonne nuit POB ! (*à Mossa*) écoute ! (*chuchotant et orientant son index vers sa propre oreille*)
77. NIC :-- qu'est-ce qu'i' va faire ?
78. M :-- (*dpT*) bonne nuit POB ! }
 79. ÉLVS : -- // bonne nuit POB ! }
80. CLA :-- elle s'appelle comment la maman de POB / et le papa ?
81. M :-- chut ! (*en chuchotant et orientant son index vers sa propre oreille*)
82. ÉLV :-- il l'appelle / Papa Ours
83. LINA :-- Papa Ours
84. M :-- (*dp1*) il est l'heure de dormir / POB est au lit
85. SAR :-- mais il a pas son lutin !
86. M :-- mais / (*dp2F*)
87. NORA :-- mais / mais / en fait il a le=
88. M :-- POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
89. NIC :-- c'est moi !
90. SAR :-- Maman !
91. ALE :-- c'est moi (*levant le doigt*)
92. YAZ :-- c'est moi !
93. ÉLVS :-- moi ! / moi !
94. ADR :-- pas moi !
95. MOS :-- la maman !
96. M :-- (*dp2Ouv.*) c'est Maman Ours (*acquiesçant et orientant son index vers Mossa*) qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
97. ENZO :-- dors bien mon / dors bien mon chéri !
98. NIC :-- oh non ! (*ton de déception, en souriant*)
99. SAR :-- elle est pas fâchée !
100. ADR :-- elle est pas fâchée ! (*faisant non de la tête*)
101. M :-- (*dp3F*) mais POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?
102. YAZ :-- moi ! (*levant le doigt*)
103. CLARA :-- Papa !
104. ÉLVS :-- Papa !
105. NIC :-- c'est moi / c'est moi / c'est moi (*pointant son index sur sa poitrine*)
106. ÉLVS :-- moi !
107. M :-- (*dp3Ouv.*) c'est Papa Ours

108. YAZ :-- oh ! (ton de déception, en souriant)
109. M :-- qui dit / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! (avec une voix grave et un index en position de mise en garde)
110. SAR :-- // tu dors ! (avec un index en position de mise en garde)
111. NIC :-- tu dors ! (avec un index en position de mise en garde)
112. NOËL :-- et le ciment / regarde ! / il a séché (orientant son index vers les nichoirs fabriqués dans la classe la veille)
113. M :-- après ! / chut ! (acquiesçant et chuchotant) / (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard !
114. ÉLVS :-- // tard ! (en chuchotant)
115. ENZO :-- chut ! (chuchotant, un index sur la bouche)
116. M :-- (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boire / à boire !
117. ÉLVS (dont ENZO) :-- // à boire / à boire ! / à boire !
118. M :-- (dp5Ouv.) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! (avec un index en position de mise en garde)
119. LINA :-- //fâchée !
120. ENZO :-- fâchée ! (avec un index en position de mise en garde orienté vers sa voisine Julie)
121. M :-- allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
122. ÉLVS :-- //et dors !
123. CLA :-- (se levant brièvement, sur un ton très fâché et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) bois ça / et dors !
124. NORA :-- bois ça !
125. MOS :-- (se levant brièvement, sur un ton très fâché et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) bois ça / et dors !
126. GRÉ :-- (se levant brièvement, sur un ton fâché, en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) bois ça !
127. ALE :-- (se tournant vers Lorea en souriant et faisant mine de lui tendre un verre) bois ça / et dors !
128. YAZ :-- (se levant brièvement, sur un ton fâché, en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) bois ça !
129. NORA :-- (se levant brièvement, sur un ton très fâché et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) bois ça / et dors !
130. BAS :-- (se levant brièvement, sur un ton fâché, en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) bois ça / et dors !
131. LUIS :-- (il sourit et fait mine de tendre vivement un verre face à lui)
132. ENZO :-- elle est fâchée ! (tapant du poing sur son genou)
133. SAR :-- (se levant brièvement, sur un ton très fâché, en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) bois ça / et dors !
134. ROM :-- (ton fâché et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) bois ça / et dors !
135. M :-- chut ! (index sur la bouche) / mais#
136. LINA :-- (criant, les mains sur les oreilles) heu ! / ça casse les oreilles ! heu !
137. M :-- stop (adressé à Lina avec un geste d'apaisement, main plane ; elle pose le livre fermé sur ses genoux attendant le calme) / Lina
138. NORA :-- (se levant brièvement, sur un ton très fâché et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) bois ça / et dors !
139. MOS :-- ça casse les oreilles ! (la mains sur les oreilles)
140. ADR :-- ça casse les oreilles ! / ça casse les oreilles ! (les mains sur les oreilles)

141. M :-- ça y est ? / elle le dit une fois / maman ! (*en montrant la quantité « un » avec son pouce*) / (*se levant pour inciter Grégory à cesser de toucher Mossa et à poser ses mains sur ses genoux*) elle le dit une fois / maman !
142. YAZ :-- bois ça et dors ! (*très rapidement et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui*)
143. SAR :-- bois ça et dors ! (*se levant brièvement et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
144. NOHA :-- mais quand même elle sourit !
145. M :-- chut ! / (*elle rouvre le livre dp6F*) mais que veut encore POB ?
146. NOHA :-- mais quand même elle sourit / Maman Ours !
147. EMM :-- j'ai mal à l'oreille
148. M :-- (*acquiesçant, ton plaintif*) des bisous ! / des bisous !
149. ÉLVS (dont ENZO) :-- ////////////des bisous ! / des bisous ! / des bisous !
150. CLA :-- Papa Ours (*ton fâché, mains sur les hanches*) et la maman s'énervent !
151. MIR :-- (*ton fâché, mains sur les hanches*) l'en a déjà eu plein !
152. NIC :-- (*mains sur les hanches*) là c'est la taille !
153. M :-- (*dp6Ouv.*) Papa Ours vient / et ! (*index dressé indiquant un passage important*) / il s'énervé ! / (*voix grave, sourcils froncés, mains sur les hanches*) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (*en orientant un index de mise en garde face à elle*)
154. ÉLVS (dont ENZO, ÉMILIE) :-- PLEIN ! (*en souriant et orientant un index en position de mise en garde face à eux*)
155. MOS :-- plein ! (*orientant un index en position de mise en garde face à lui*)
156. GRÉ :-- (*se levant brièvement, souriant et orientant un index de mise en garde face à lui*) plein !
157. YAZ : (*se levant brièvement, souriant et orientant un index de mise en garde face à lui*) plein !
158. LOR :-- (*se levant brièvement, souriant et orientant un index de mise en garde face à elle*) plein !
159. M :-- (*dp7*) et POB finit par s'endormir / son lutin / tout contre lui (*faisant mine de serrer un doudou sur son buste*)
160. NIC :-- (*se levant brièvement et orientant son index vers l'album*) oh ! / il a fait toutes ses bêtises le chat !
161. M :-- chut ! / (*dp8*) quand son Papa / et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas // (*ton attendri, débit ralenti*) qu'il est mignon quand il dort !
162. ÉLVS :-- // dort ! (*ton attendri*)
163. ADR :-- (*se levant brièvement et orientant son index vers l'album*) regarde XXX fait le chat !
164. VIN :-- (*orientant un index vers l'album*) le chat / quand il a fait toutes ses bêtises / il s'en va ! (*en tapant dans ses mains*)

Discussion (15'35)

165. M :-- (*en acquiesçant et en refermant l'album*) quand le chat a fait toutes ces bêtises / il s'en va !
166. JUL :-- (*se levant brièvement*) en fait / je voulais dire quelque chose
167. M :-- alors oui / moi aussi#
168. MOS :-- et moi / vais / et moi vais apporter ça (*en orientant son index vers l'album*)
169. M :-- oui / écoute-bien Mossa
170. NORA :-- moi je voulais dire que'qu'chose
171. M :-- avant qu'il parte à la maison / je voulais revoir avec vous / certaines choses // (*en feuilletant l'album jusqu'à la dp1*) ici / heu / vous avez remarqué que / ses yeux n'étaient pas fermés
172. NICO :-- non
173. MIR :-- (*elle fait non de la tête*)

174. ÉLV :-- non
175. LOR :-- i'sont ouverts
176. CLA :-- on les voit pas !
177. M :-- POB est au lit (*pointant brièvement les caractères écrits*) / il est l'heure de dormir / mais
// (*elle tourne la page pour atteindre la dp2F*)
178. ENZO :-- i' i' s'est couché / mais le soleil i' s'est couché (*en se tournant vers la fenêtre de la classe et orientant son index vers l'extérieur*)
179. M :-- le soleil est couché (*elle retourne dp1*)
180. LINA :-- (*à Aubin qui essaie de regagner sa place après s'être brièvement levé pour voir l'illustration*) / t'as qu'à pas te lever !
181. M :-- on le voit ici / le soleil est couché (*en montrant le ciel qui apparaît derrière la vitre sur l'illustration*)
182. LINA :-- t'as qu'à pas te lever !
183. ÉLV :-- t'as qu'as pas te lever
184. M :-- (*elle se lève pour inciter Aubin à se rasseoir en lui murmurant quelque chose d'in audible*)
185. ÉLV :-- je l'ai pas vu !
186. YAZ :-- et là on voit la lune ?
187. SAR :-- j'vois pas maîtresse !
188. M :-- chut / ici / on aperçoit la lune par la fenêtre (*la pointant longuement sur l'illustration*) / il est l'heure de dormir
189. SAR :-- j'vois pas le soleil qui s'est couché !
190. AUB :-- j'vois pas / j'vois pas la lune ! (*il se lève brièvement pour s'approcher de l'album et retourne à sa place*)
191. M :-- on ne voit pas le soleil se coucher / on voit la lune qui est dans le ciel / donc c'est la nuit
192. YAZ :-- moi j'ai vu l'soleil
193. ALE :-- et moi / je vois des étoiles
194. LOR :-- et moi je vois la / moi je vois la X
195. M :-- il y a des étoiles / bien sûr ! / mais POB / POB est au lit / mais (dp2F)
196. LOR :-- moi j'ai raison
197. ÉLV :-- mais ?
198. EMM :-- c'est trop serré / Nora !
199. M :-- chut / POB n'a pas son ? ///
200. ÉLV :-- lutin !
201. ÉLV :-- lutin
202. M :-- lutin ! / on peut dire lutin / on peut dire doudou (*en faisant un geste d'équivalence : paume de main vers le ciel à droite puis à gauche*)
203. LISE :-- moi / je / je j'aime bien quand Maman Ours vient et / et / lui apporte son lutin !
204. M :-- oui / alors lorsque j'ai dit#
205. EMM :-- arrête Nora / je suis pas ta copine !
206. M :-- chut ! / lorsque j'ai dit POB#
207. NORA :-- (*à Emmanuelle*) mai::s!
208. M :-- je pense que c'est Lise qui va revenir à ta place Nora ! (*en orientant son index vers les élèves nommées*)
209. NORA :-- non
210. MOS:-- (*il se lève et vient regarder la double page ouverte sur les genoux de la maîtresse*)
211. M :- (*faisant un geste de mise à distance*) va t'asseoir / va t'asseoir **Mossa** / lorsque j'ai dit POB#
212. MOS :-- (*il retourne à sa place, subitement occupée par Grégory*) non !

213. M :-- Grégory / rends-lui sa p#
214. GRÉ :-- là (*en lui indiquant une autre place que la sienne*)
215. M :-- non non / Grégory / rends-lui sa place !
216. GRÉ :-- (*il s'exécute*)
217. M :-- lorsque j'ai dit POB#
218. MOS :-- pousse toi / t'arrête !
219. M :-- ça va **Mossa** / tu as la place / là
220. MOS :-- arrête ! / pas à côté de moi !
221. M :-- (*se levant et éloignant Grégory de quelques centimètres de Mossa*) POB n'a pas son lutin /
qui va lui apporter ?
222. ENZO :-- pa / pa !
223. LUIS :-- (*il met ses mains sur ses oreilles*)
224. EMM :-- (*à Nora qui a tendance à se rapprocher d'elle*) arrête ! / serre pas !
225. YAZ :-- Papa Ours !
226. M :-- i'y a des enfants qui se sont trompés qui ont joué à dire / c'est moi / (*dp2Ouv.*) ce n'est
pas toi
227. NORA :-- (*à Emmanuelle*) arrête !
228. M :-- c'est ?
229. MOS :-- vert !
230. NOHA :-- c'est pas moi !
231. M :-- c'est qui qui lui apporte son lutin ?
232. NICO :-- maman !
233. ÉLVS :-- Maman Ours !
234. M :-- c'est Maman Ours ! / donc tout à l'heure quelqu'un me demandait comment
s'app'lait / la maman de Petit Ours
235. MOS :-- pardon (*à Lise qu'il a heurtée avec son coude*)
236. CLA :-- c'est moi ! (*se levant brièvement et orientant son index vers son buste*)
237. ADR :-- c'est moi ! (*se levant brièvement et orientant son index vers son buste*)
238. M :-- tu as / tu as la réponse / c'est / Maman Ours ! (*pointant les caractères écrits*) qui dit /
(*voix attendrie*) allez dors bien mon chéri ! / un enfant m'a dit
239. ÉLV :-- (*voix attendrie*) dors bien
240. YAZ :-- Papa Ours
241. ADR :-- c'est moi !
242. M :-- elle n'est pas fâchée ! / là elle n'est pas fâchée !
243. ALE :-- pas du tout !
244. M :-- pas du tout
245. CLA :-- pas du tout
246. MOS :-- oh j'ai fait un avion ! (*jouant à faire planer l'une de ses mains*)
247. M :-- chu:t ! / est-ce qu'avec son lutin#
248. AUB :-- (*souriant et faisant mine de tendre un verre invisible à Lina*) bois ça et dors ! / bois ça
et dors !
249. M :-- est-ce que quand il a son lutin#
250. YAZ :-- il demande à boi::re ! / à boire !
251. M :-- (*se levant, s'approchant d'Aubin et chuchotant*) arrête !
252. MOS :-- (*à Grégory qui agite ses bras pour, lui aussi, jouer à l'avion...*) arrête !
253. M :-- alors / est-ce qu'il demande à boire ? / on observe (*dp3F*) / est-ce qu'il demande à
boire ?
254. NIC :-- des bisous !

255. LISE :-- à boire
256. MOS :-- des bisous ! des bisous !
257. M :-- si on ne sait pas trop / regarde Moussa / si c'est des= si on n'sait pas trop# (*une collègue, MAC, frappe à la porte*) on regarde (*elle soulève brièvement le volet-porte de la dp3*)
258. NIC :-- une histoire ! / une histoire !
259. MOS :-- (*sautant sur place*) boire ! / boire !
260. CLA :-- j'ai pas eu une histoire ! / j'ai pas eu une histoire !
261. M :-- stop / stop ! (*en faisant un geste de retour au calme, paumes de mains orientées vers le sol*)
262. MAC :-- bonjour maîtresse Camille / est-ce que je peux te laisser cette petit fille qui est incapable de laisser parler ses camarades ?
263. M :-- (*en chuchotant*) j'suis en train d'filmer
264. MAC :-- ah pardon !
265. M :-- c'est pas grave / bien sûr / oui / oui ! / elle va s'asseoir là (*orientant son index vers une chaise*)
266. CLA :-- c'est Papa Ours / c'est Papa Ours
267. MAC (*elle tire une chaise pour que son élève s'assoit au pied de l'endroit où se trouve l'appareil qui filme*)
268. M :-- alors pas là pa'ce que j'ai= / elle est près de: = / (*elle réoriente son index vers l'endroit initialement montré*) non non mais c'est pas grave / là / là sur une chaise / oui / oh ! / incapable de quoi / tu m'as dit ?
269. MAC :-- de laisser parler les / les autres enfants
270. M :-- oh !
271. MAC :-- je l'é / je l'éloigne du groupe
272. M :-- c'est pas mignon / ça
273. MAC :-- et elle continue à parler alors que je demande à un autre enfant
274. M :-- hum
275. MAC :-- alors elle parle très bien / elle sait dire plein d'choses mais elle est incapable d'écouter !
276. M :-- et non / on écoute !
277. MAC :-- donc là ! / voilà !
278. M :-- très bien / j'te la ramène après
279. MAC :-- oui je / je viens t'la chercher
280. M :-- d'accord / bien ! / donc !
281. CLA :-- (*se levant*) c'est l'histoire !
282. M :-- chut ! assieds-toi ! / non/ alors si on ne sait pas de quoi il a besoin
283. JUL :-- j'ai p'us de place
284. M :-- si / tu avais une place / Enzo / tu lui rends la place
285. NORA :-- (*qui renouvelle sa tentative de rapprochement d'Emmanuelle qui s'écarte légèrement*) arrête !
286. EMM :-- j'suis p'u ta copine !
287. CLA :-- une histoire !
288. M :-- non /alors / si on ne sait pas de quoi il a besoin
289. CLA :-- moi je sais / c'est une histoire !
290. M :-- t'as vu ? / on peut vérifier de l'autre côté (*en ouvrant le volet-porte dp3Ouv.*)
291. CLA :-- c'est une histoire j'avais raison
292. ADR:-- (*se levant brièvement*) amener à maison / maman XX histoire
293. M :-- (*en acquiesçant*) il a besoin d'une histoire / mais (*montrant brièvement les caractères écrits et faisant signe à Adriana d'écouter en portant son index à son oreille*) POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?

294. NIC :-- moi ! / c'est moi (*souriant, se levant brièvement et posant la main sur son ventre*)
295. ÉLVS :-- moi !
296. MOS :-- le papa ! / papa / papa !
297. ÉLVS :-- papa !
298. SAR :-- Papa ours !
299. M :-- c'est Papa Ours / qui dit (voix grave) / d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
300. ADR :-- pas fâché / papa !
301. M :-- non / il n'est fâché !
302. CLA :-- il est pas fâché !
303. M :-- regarde Noël ! (*qui a la tête tournée vers l'enfant assise, amenée par la collègue*) il n'est pas fâché !
304. MOS :-- oh ! / le doudou / il est tombé ! (*orientant son index vers l'album*)
305. M :-- oh ! (*portant la main à sa bouche comme si quelque chose de grave était arrivé*) / Mossa a raison / le doudou est tombé !
306. MIR :-- où il est tombé ?
307. ADR :-- où doudou est tombé ?
308. M :-- Nora (*qui s'est levée semblant chercher une nouvelle place*) dépêche-toi de t'asseoir (*en orientant son index vers la place qu'elle vient de quitter. Elle se lève, prend Nora par la main et l'accompagne jusqu'à sa place désormais occupée par Noël*) regarde !
309. NORA :-- (*elle refuse de s'asseoir*)
310. M :-- écoute / il ne fallait pas te lever / Nora / tiens / tu vas aller à la place de Lise / Lise elle va retourner là / vas-y Lise / comme ça tu verras mieux l'histoire / Nora / tu verras mieux l'histoire
311. NORA :-- mais#
312. M :-- mets-toi à côté d'Éléa / c'est ta copine
313. MOS :-- c'est mon copain / aussi
314. ALE :-- où il est tombé ?
315. MIR :-- fais voir où il est tombé ?
316. M :-- chut ! / regardez / le doudou est tombé par terre (*montrant la dp3Ouv. d'un geste circulaire à tous les élèves*)
317. CLA :-- pourquoi il est tombé ?
318. M :-- (*prenant un air dubitatif*) hum / on n'sait pas pourquoi
319. NORA :-- (*s'adressant à son voisin de droite*) arrête Moussa !
320. MOS :-- c'est ma copine aussi
321. NORA :-- arrête ! / ARRÊTE !
322. M :-- chut (*se levant, s'approchant de Moussa et posant une main sur l'un de ses genoux*) tu lui dis que / on partage
323. MOS :-- on partage !
324. M :-- les copains
325. MOS :-- on partage les / les copains
326. NORA :-- arrête
327. MOS :-- on partage les copains
328. EMM :-- (*orientant son index vers l'album*) maîtresse / je l'ai ce dessin animé à ma maison
329. M :-- d'accord j'en parlerai avec Maman ce soir / chut ! (*elle passe à la dp4*) / alors ici / attention les enfants ! (*index en position de mise en garde*) / ce n'est pas une page coupée avec la forme de la porte ! / Nora (*qui grommelle...*)
330. MOS :-- c'est pas l'moment de parler
331. M :-- chut / Nora / regarde (*dessinant une ligne verticale avec son index le long de la porte sur l'illustration*) / ici la page n'est pas coupée en forme de porte / parce que / Papa Ours raconte

- l'histoire / et il chuchote / il faut dormir / il est tard (réalisant un geste d'apaisement, par un va et vient, orientant sa paume de main vers le sol)
332. NOËL :-- mais pourquoi t'ouv' pas cette porte ?
333. M :-- parc'que / personne ne rentre / Papa Ours / il est déjà là (en le pointant sur l'illustration)
// Papa ours s'en va / (elle passe à la dp5F) mais POB a vraiment //(elle pose un poing sur une hanche)
334. ÉLVS (dont ENZO) :-- trop soif !
335. ÉLV :-- à boire / à boire à boire !
336. M :-- (en souriant) trop soif ! / ici on peut vérifier (pointant la main de Maman Ours sur l'illustration dp5F) / Maman Ours va amener le verre d'eau / donc / ça veut dire dp5F) qu'il a demandé / à boire
337. SAR :-- (se levant brièvement, souriant et tendant un verre imaginaire face à elle) bois ça / et dors !
338. M :-- (en suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits) POB a vraiment trop soif / il réclame#
339. ÉLV :-- i'réclame à boire
340. ÉLVS :-- à boire ! à boire
341. MOS :-- bois ça et dors ! (se levant brièvement, sourcils froncés et tendant un verre imaginaire face à lui)
342. YAZ :-- bois ça et dors ! (tendant un verre imaginaire à son voisin Vincent)
343. SAR :-- (se levant brièvement, souriant et tendant un verre imaginaire face à elle) bois ça / et dors !
344. ÉLVS (dont Vincent) :-- à boire ! à boire ! à boire !
345. M :-- (dp5Ouv. avec un index en position de mise en garde) chut ! / Maman Ours= / chut !
Maman Ours= / hé Vincent ! / il le dit une fois (indiquant la quantité « un » avec son pouce)
346. ÉLVS :-- à boire !
347. M :-- stop ! (ouvrant fermement sa main à plat) / stop / arrête Lina (qui manipule la liste des élèves affichée à côté de laquelle elle est assise)
348. LISE :-- (souriant et tendant un verre imaginaire à son voisin Noël puis à sa voisine Emmanuelle)
bois ça / et dors ! // bois ça / et dors !
349. SAR :-- (se levant brièvement, souriant et tendant un verre imaginaire face à elle) bois ça / et dors !
350. M :-- chu::t / Maman Ours vient= / (se levant brièvement pour intervenir auprès de Lina qui continue à manipuler la liste des élèves) tu arrêtes / sinon je remets Aubin
351. LOR : à boire / à boire !
352. NIC :-- bois ça / et dors ! (en souriant et tendant un verre imaginaire face à lui)
353. M :-- bon / les enfants ! / quand on a dit une fois / à boire / ou deux fois à boire / après / on s'arrête / n'est-ce pas Sarah ? (qui cherche à voir les mains de Miriam qu'elle a cachées sous sa tunique)
354. MOS :-- maic'esse !
355. M :-- chut / observe qui lui amène à boire
356. CLA : -- Maman Ours
357. MAG :-- c'est Maman !
358. MOS :-- maic'esse !
359. M :-- chut / non / maîtresse occupée ! / assieds-toi correctement (orientant son index vers Grégory qui semble gêner Moussa)
360. MOS :-- je veux / je veux doudou chéri
361. M :-- après !
362. MAG :-- c'est Maman !
363. VIN, IND, YAZ :-- (ils s'amuse en se touchant dans le dos à tour de rôle)

364. M :-- Maman vient / elle est un peu= / (*elle se lève pour intervenir auprès de Vincent, Indya et Yazid, les inciter à replacer leur mains sur leurs genoux*)
365. SAR :-- fâchée
366. M :-- (*à Indya*) écoute ! / ça fait deux fois que je te dis de t'asseoir correctement
367. NIC :-- (*en fronçant les sourcils*) bois ça / et dors !
368. CLA :-- (*en fronçant les sourcils*) bois ça / et do:rs !
369. M :-- et comme l'a dit / chut / heu / comment s'appelle-t-il ? / Noha ! / il m'a dit / elle sourit (*orientant son index vers le personnage sur l'illustration*) // mais i'y a quelque chose dans ce dessin qui te montre qu'elle est un p'tit peu fâchée
370. CLA :-- heu / hé mais là c'est des vagues (*en dessinant de son index une ride sur son front*)
371. GRÉ :-- j'ai pas vu
372. M :-- (*suivant du doigt les rides sur son front*) c'est les RIDES sur son front / qui te montrent qu'elle est un p'tit peu fâchée
373. CLA :-- les rides
374. SAR :-- (*fronçant les sourcils et passant son index sur son front*) hé moi / j'ai des vagues
375. NOËL :-- c'est des vagues
376. ADR :-- ça c'est des rides !
377. M :-- (*avec un index en position de mise en garde puis suivant les rides sur son front*) ça s'appelle / des RIDES / Maman Ours vient / elle est un peu fâchée
378. LINA :-- (*se levant*) maman !
379. M :-- (*incitant Lina à se rasseoir en lui tenant la main et la réorientant vers sa place*) regarde / c'est presque fini Lina
380. NIC :-- moi aussi / j'ai un ride ! (*dessinant de son index une ride sur son front*)
381. LOR, ALE, JUL, MIR :-- (*elles dessinent de leur index des rides sur leur front*)
382. M :-- oui / les rides !
383. SAR :-- bois ça et dors ! (*tendant un verre imaginaire face à elle*)
384. AUB :-- (*qui a pris la place de Lina qui voudrait la récupérer*) t'as qu'à pas te lever
385. M :-- allez ! / bois ça et dors ! (*tendant un verre imaginaire face à elle*)
386. NIC :-- bois ça et dors ! (*souriant et tendant un verre imaginaire face à lui*)
387. CLA :-- bois ça et do:rs ! (*fronçant les sourcils et tendant un verre imaginaire face à elle*)
388. ADR :-- bois ça et dors ! (*souriant et tendant un verre imaginaire face à elle*)
389. LISE, EMM :-- bois ça / et dors (*tendant un verre imaginaire face à elles*)
390. VIN :-- (*à Yazid*) allez ! / bois ça et dors ! (*lui tendant un verre imaginaire*)
391. YAZ :-- (*le regardant et souriant*) a pou ré !
392. M :-- je pense / chut / je ne sais pas si elle sourit / mais sa bouche est ouverte parc' qu'elle est en train de parler / tu comprends ? (*regardant particulièrement Noha*)
393. NOHA :-- (*il regarde la maîtresse, semblant impassible*)
394. LINA :-- hein ! / c'est ma place !
395. M :-- (*se levant, s'orientant vers elle et remplaçant Aubin pour qu'elle retrouve sa place*) i' fallait peut-être pas te lever ! / mets-toi là
396. VIN, IND, YAZ :-- (*prenant la parole à tour de rôle en se regardant*) bois ça / bois ça / bois ça et dors !
397. YAZ :-- (*à Vincent*) dis à boire !
398. M :-- chut / donc / les enfants / chut / Indya ! / tu dé= je me suis déjà fâchée ! / les enfants / chut / euh ! / Aubin / euh ! / Luis ! / regarde ici (*pointant rapidement le personnage de Maman Ours sur l'illustration*) / on dirait qu'elle est un p'tit peu fâchée quand on regarde son front (*suivant du doigt les rides sur son front*) / i' ya des rides / un p'tit peu fâchée (*en regardant tous les enfants, les sourcils froncés, un poing sur une hanche*) / mais#

399. NOËL :-- et c'est comme des / des vagues
400. M :-- écoute / Noël ! (*avec index en position de mise en garde*) / ça ressemble à des vagues / mais elle= / on dirait qu'elle sourit pa'ce qu'elle est en train de parler ! / elle dit allez / bois ça et dors ! (*en regardant particulièrement Noha puis en montrant à tous les enfants la dp5Ouv d'un geste circulaire*) / sa bouche est ouverte / donc on croit qu'elle sourit mais en fait / elle est un p'tit peu fâchée / d'accord ?
401. NOHA :-- (*il acquiesce*)
402. CLA :-- mais elle dit / elle parle / pour dire bois ça / et dors
403. M :-- oui
404. LISE :-- est-ce que on va / on va mettre son manteau ? (*regardant par la fenêtre*)
405. CLA :-- maîtresse / regarde qu'est-ce qu'elle fait / Lina (*orientant son index vers l'élève nommée*)
406. M :-- t' t' t' t' t' / Lina / si tu abîmes cette feuille (*orientant son index vers la liste des élèves affichée côté de Lina*) /// remets-là
407. SAR :-- (*se levant brièvement pour le pointer sur l'image*) mais là / il est pas tombé le doudou
408. ALE :-- fais-voir
409. M :-- (*en orientant la dp5Ouv vers Alexia*) non ! / il a récupéré doudou !
410. LOR :-- et moi / je peux voir ?
411. GRÉ :-- (*se levant pour venir vraisemblablement pointer les chaussons et le livre posés au pied du lit de POB sur l'illustration*) et là i'y a / là i' y a XX là / et là i' y a XX
412. M :-- (*faisant un geste de mise à distance suivi d'un geste l'invitant à retourner s'asseoir*) non / va t'asseoir Grégory / tu / tu nous le diras après / (*elle se lève pour intervenir auprès de Vincent qui appuie vivement sa tête contre les mains de Yazid*) tu veux que je mette / heu / Noël / ici (*en orientant son index vers la place qu'il occupe*)?
413. YAZ :-- (*il fait non de la tête*)
414. M :-- tu te tiens correctement / hein ! / tu / toi aussi / Vincent !
415. VIN :-- (*il se tourne vers Indya et agite ses mains sur le bras de sa voisine*)
416. M :-- non non / tu mets tes mains sur tes genoux ! / d'accord ? / d'accord / Vincent ? // chut / donc Maman Ours lui a amené son verre d'eau / on peut refermer la porte (*en refermant le volet-porte de l'album*)
417. LAURE :-- dis donc Julie / Julie et Enzo ! (*ils se poussent vraisemblablement mutuellement sur le banc*)
418. EMM :-- i'commence ses bêtises / le chat !
419. MIR :-- i'manque qué'que chose
420. M :-- on la referme comme ça (*renouvelant la fermeture du volet-porte de la dp5 de l'album*) / (*en chuchotant*) le chat commence ses bêtises (*elle passe à la dp6F*)
421. ADR :-- regarde / c'est fermé (*orientant son index vers le volet-porte de l'album*)
422. CLA :-- là / i' y a pas le chat
423. M :-- mais / / que veut encore POB ? (*mettant un poing sur sa hanche*)
424. ÉLV :-- le doudou:!
425. YAZ :-- des bisou::s !
426. LOR :-- des bisous !
427. M :-- voilà / la seule chose qui nous manque / là / c'est les bisous ! / (*voix plaintive et montrant la quantité correspondant avec ses doigts*) des bisous ! / de bisous ! / hop ! (*réalisant le geste d'arrêt, très courant dans la direction de cœur à l'école : un geste circulaire de la main ouverte qui se ferme subitement*)
428. CLA :-- (*elle reproduit ce geste de direction de choeur*)
429. M :-- il le dit deux fois ! (*elle pose son index sur sa bouche*)
430. MOS :-- maic'esse / je veux dormir !

431. ÉLVS :-- des bisous ! / des bisous !
432. M :-- il l'a dit deux fois (*montrant la quantité avec ses doigts*) / chut
433. ÉLVS :-- des bisous ! / des bisous !
434. M :-- chut / alors qui vient / pour les bisous ? / c'est facile à reconnaître / Julie ! / chut !
435. MOS :-- dormir ! / je veux dormir
436. M :-- (*elle se lève et intervient auprès de Romuald qui agite ses mains dans le dos de Nicolas*) chut
437. MOS :-- je veux dormir
438. M :-- (*en souriant*) comme POB ? / tu veux dormir !
439. MOS :-- non
440. VIN :-- Papa Ours !
441. IND :-- Papa XX
442. M :-- chut / Indya / Idya / comment on reconnaît qui va venir pour les bisous ?
443. IND :-- Papa Ours !
444. LINA :-- mon papa / i'va venir
445. M :-- Papa Ours / très bien Indya ! (*dp6Ouv*) Papa Ours vient et il / s'énervé !
446. ÉLVS :-- ////////////////////////////////////// S'ÉNERVE !
447. M :-- des bisous ? (*fronçant les sourcils, un poing sur une hanche*)
448. YAZ, VIN :-- t'en as déjà eu / PLEIN ! (*avec index de mise en garde orienté vers son camarade*)
449. M :-- t'en as déjà eu / PLEIN ! (*avec un index en position de mise en garde fermement tendu face à elle*)
450. ÉLVS :-- t'en as déjà eu / PLEIN ! (*index en position de mise en garde fermement tendu face à soi*) / PLEIN ! / PLEIN !
451. NORA :-- (*se levant et s'approchant*) maîtresse / i'm'a donné un coup de pied ! (*elle évoque Mossa qui, alors qu'elle s'était assise par terre, a tendu plusieurs fois son pied jusqu'à sa main*)
452. M :-- (*se levant et la raccompagnant à sa place*) il faut que tu arrêtes de faire la fofolle / aussi !
453. NORA :-- (*à Mossa*) tu arrêtes
454. MOS :-- pourquoi ? / t'as fait comme ça ! (*faisant mine de descendre du banc*)
455. M :-- regardez / quand / quand la porte est refermée (*dp6F*) / Papa Ours il a dit / chut (*adressé à Lise et Emmanuelle qui se font des bisous*) des bisous t'en a déjà eu plein / i' referme la porte et / **Mossa** // regarde ! (*dp7, suivant du doigt les caractères écrits*) / POB finit par s'endormir / son lutin tout contre lui (*réalisant un geste d'étreinte de son bras gauche*)
456. NOËL :-- (*se levant brièvement pour le pointer sur l'illustration*) et même le chat !
457. M :-- (*en acquiesçant*) et le chat dort / aussi
458. MOS :-- ouais / (*il se tourne vers Nora en ouvrant et fermant la bouche tel un poisson*)
459. NORA :-- arrête ! / ARRÊTE ! / ARRÊTE !
460. MOS :-- doué doué doué !
461. M :-- (*se levant et pour inciter Mossa à se déplacer*)
462. MOS :-- (*il résiste*)
463. M :-- viens sur mes genoux / viens sur mes genoux ! / chu ::t
464. LINA :-- NO::N ! (*elle semble manifester son désaccord avec ce choix de la maîtresse*)
465. LAURE :-- (*elle s'approche et caresse les cheveux de Lina*)
466. NOËL :-- (*il quitte sa place pour prendre celle laissée libre par Mossa*)
467. M :-- quand son papa et sa maman viennent le voir / encore
468. MOS :-- et je veux à côté de Grégory !
469. GRÉ :-- (*il quitte sa place pour prendre celle laissée libre par Noël*)
470. M :-- regarde bien / là tu vois bien (*orientant quelques instants l'album face à lui*) / Grégory tu retournes là-bas dépêche-toi / quand / son papa et sa maman viennent le voir encore / Noah tu ne vois pas / là (*sa tête était tournée vers les affichages des événements de l'année, derrière lui*)

471. LAURE :-- (*en chuchotant*) assieds-toi / Lina (*elle s'est laissé glisser du banc pour s'asseoir sur le sol*)
472. LINA :-- fatiguée
473. LAURE :-- (*en chuchotant*) oui / mais assieds-toi
474. VIN :-- OHH ! (*il s'était penché en avant et Yazid l'a incité à recommencer en appuyant sur son genou...*)
475. LAURE :-- (*en chuchotant*) dis donc / Yazid !
476. M :-- ils disent tout bas / qu'il est mignon quand il dort / et Noa / est-ce que tu sais c'que ça veut dire / mignon ? / parce que nous / on l'a expliqué / mais le jour n'étais / pas avec nous
477. ÉLV :-- maîtresse !
478. MOS :-- (*orientant son index vers Grégory*) mais pas à côté de Grégory / ici
479. NORA :-- AÏE ! / mais ça SE::RRE !
480. M :-- oh là là ! / Nora / elle ne supporte rien / tu ne supportes rien / Nora ! / quand Mossa est à côté de toi / tu te fâches / quand Noël est à côté de toi / tu te fâches / ce n'est pas comme ça qu'on prépare Carnaval !
481. MOS :-- non !
482. YAZ :-- (*en souriant, s'adressant à Nora*) quand tout est à côté de toi / tu te fâches !
483. ENZO :-- (*se levant brièvement et faisant vivement non avec l'index*) et c'est pas comme ça / ma maman è' me dit
484. M :-- chut ! / voilà/ Enzo / c'est bon ! (*faisant un geste d'apaisement, main à plat*) / alors qu'est-ce que ça veut dire / Noha / mignon ?
485. MOS :-- je veux à côté de Grégory / ici !
486. M :-- oui / dans une minute / (*en orientant son index vers Grégory*)
487. ALE :-- pa'ce qu'en plus c'est le Cranaval / regarde ! (*en orientant son index vers la frise numérique qui indique que Carnaval aura lieu le jour même*)
488. NOHA :-- qui' dort !
489. VIN :-- ça veut dire / qu'i' fait pas des bêtises !
490. M :-- ET oui ! / est-ce que ça veut dire qu'il dort (*s'adressant à Noha*) ? / i'y a des enfants qui sont mignons / même quand ils dorment pas ! / hein !
491. ADR :-- regrade / regarde maîtresse / le fait le chat ! (*orientant son index vers l'album*)
492. M :-- ça veut dire qu'il ne fait pas de bêtise !
493. NIC :-- maîtresse / attends / j'voulais dire un truc / j'veux dire un truc !
494. M :-- ça veut dire / (*à Nicolas*) tu vas me dire après / ça veut dire / qu'il est sage !
495. NOËL :-- il a fini ses bêtises ! (*orientant son index vers l'album*)
496. M :-- oui / le chat aussi a fait une p'tite bêtise
497. CLA :-- hé maîtresse ! / Lina / elle touche !
498. M :-- je m'en occupe de Lina / d'accord ? (*à Noha*) / ça veut qu'il est sage
499. NOHA :-- (*il acquiesce*)
500. M :-- chut / qu'est-ce que tu voulais dire / Nicolas ?
501. EMM :-- comme sale ! / comme sale !
502. M :-- (*en souriant*) oui / sage / ça ressemble à sale ! / mais il est pas sale / il est sage !
503. NIC :-- tu sais que moi / quand Papa il est arrivé au ru'by / il ouvre la porte / et i'dit / comme il est mignon: !
504. M :-- qu'est-ce que tu dis / Nicolas ? (*elle pose l'album verticalement, entrouvert à côté de sa chaise*)
505. NIC :-- tu sais que mon papa / quand j'ai soif / X di / Maman / j'ai soi:f !
506. M :-- toi / tu fais ça ?
507. NIC :-- oui / et aussi après / Papa il est arrivé / quand / au ru'by / il arrive
508. ÉLEVS :-- (*brouhaha*)

509. M :-- chut / mais je n'entends pas ce que me dit Nicolas / *(elle s'approche brièvement de Nora qui s'agite et de reprend son voisin Noël)* / stop ! / viens me le dire à côté / Nicolas
510. NIC :-- et aussi i' dit XX / et quand je X dire / i' dit / comme t'es mignon: !
511. M :-- ah ! / d'accord ! / très bien Nicolas ! *(elle tape une fois dans ses mains car le brouhaha n'a pas cessé)* / vous avez entendu ce qu'a dit Nicolas ? / chu:t ! /// Antoine / il dit
512. LINA :-- AH ! *(en criant)*
513. M :-- non *(avec un geste d'apaisement, main à plat)* / Lina / c'est pas ça qu'il faut faire ! / stop / stop / *(à Mossa qui gesticule sur ses genoux)* vas-y / retourne à côté de Grégory
514. CLA :-- chu:.....t ! / vous entendez le chut ?
515. NORA :-- *(à Moussa qui vient de s'asseoir)* arrête !
516. M :-- *(s'approchant de plusieurs élèves pour réorienter leurs épaules face au tableau)* chut / chut / *(se rasseyant)* donc / Nicolas / Nicolas / i'me dit
517. YAZ, VIN :-- *(ils lèvent le bras le plus haut possible)*
518. LAURE :-- *(posant sa main sur l'épaule de Yazid)* maintenant vous écoutez / i' y a maîtresse qui est en train de vous dire quelque chose
519. MOS :-- *(il se lève et s'approche de la maîtresse)*
520. M :-- tiens / là tu seras bien *(orientant son index en direction d'Aubin)*
521. MOS :-- *(il fait non de la tête et essaie de monter sur les genoux de la maîtresse)*
522. M :-- tu vois tu étais bien sur mes genoux *(le reprenant sur ses genoux)* / chut ! / Nicolas#
523. NORA :-- mais ça serre !
524. M :-- oh ! / mais regardez Nora !
525. NORA :-- mais heu / mais lui *(en désignant Noël)* / i' m'a serré !
526. M :-- non / i' y a personne qui serre / là ! / donc Nicolas#
527. NOËL :-- c'est Grégory qui serre !
528. M :-- *(à Grégory, avec un index en position de mise en garde)* pousse-toi / chut / Nicolas i' me dit que quand il est couché / son papa i' vient le voir / et i' dit
529. GRÉ :-- maitresse !
530. M :-- tu écoutes ? *(portant son index à son oreille)* / il est mi= / qu'il est mignon quand il dort / i' dit ça / ton papa aussi ?
531. NIC :-- *(en souriant)* oui
532. M :-- bah tu vois / les parents de POB / c'est pareil !
533. NIC :-- mais tu sais / il est au ru'by déjà / et quand j'ai mal / bein i'vient pas quand j'ai mal
534. LINA :-- *(elle tombe du banc et en regagnant sa place, heurte de sa tête celle d'Aubin)* HÉ ! / j'vais l'dire ! / *(se levant et s'approchant de la maîtresse)* / i' m'a cogné la tête !
535. M :-- attends ! / j'écoute Nicolas / après je t'écoute *(l'invitant à regagner sa place en orientant son index dans sa direction)*
536. LINA :-- *(elle regagne sa place)*
537. AUB :-- *(ton désolé)* pardon
538. M :-- c'est bien / Aubin / alors / quand il est au rugby / il peut pas venir ? / quand tu / quand tu appelles / i' peut pas venir ? c'est ça ?
539. NIC :-- mais en fait / tu sais / on a amené Martin à l'école !
540. M :-- comment ?
541. NIC :-- Ma= Maman / elle nous a amené tous les trois à l'école
542. M :-- *(en acquiesçant)* elle vous a amené à l'école
543. NIC :-- et tu sais / je regardé d'abord Mickey / et après il est arrivé Martin
544. M :-- oui / mais là tu nous parles plus de la nuit quand Papa et maman viennent te voir dans ta chambre ! / d'accord ? / et les enfants / *(en rouvrant l'album dp8)*
545. ADR :-- maîtresse / moi j'ai mal ici *(en touchant son oreille)*

546. M :-- chut / lorsque vous serez arrivés à la page où papa et maman viennent le voir / et disent qu'il est mignon quand il dort / c'est que (*elle tourne la page et leur montre la double-page bleue qui précède la quatrième de couverture*) c'est la fin de l'histoire / (*elle referme l'album et le pose à côté de sa chaise*)
547. ENZO :-- XX Petit Ours B'un !
548. ÉLV :-- et là / on va où ?
549. M :-- je vais te le dire / tu vas t'asseoir Mossa (*en orientant son index en direction d'Aubin*)
550. JUL :-- (*elle se lève et s'approche de la maîtresse*)
551. M :-- va t'asseoir
552. VIN :-- claque / claque / claque (*prenant la main d'Indya et l'approchant de sa joue*)
553. M :-- (*s'approchant de lui*) oh mais lui alors / lui lui lui lui lui / il est pas très mignon / hein !

Annexe IV : ALA - TPP

Au lit, les affreux - S1 - TPP, Classe B – Juin 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Enzo, Indiya, Émilie, Éléa, Thibault.

Lecture (4'24)

1. M :-- le livre que je vais vous lire aujourd'hui / Thibault ! (il regarde la liste des élèves affichée au tableau)
2. THI :-- (il tourne la tête vers l'album)
3. ÉLÉA :-- (en souriant) je l'ai à la maison !
4. M :-- c'est vrai ?
5. ÉLÉA :-- (elle acquiesce) mais en plus p'tit et il est mou (faisant le geste de plier un objet flexible)
6. M :-- est-ce que tu te souviens quel est le titre de ce livre ? (pointant les caractères écrits de la couverture)
7. ÉLÉA :-- (elle fait non de la tête)
8. ÉMI :-- (elle fait non de la tête)
9. M :-- alors / ce livre / il s'ap#
10. ÉLÉA :-- au lit les affreux !
11. M :-- oui ! / au lit / les affreux ! (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits sur la couverture)
12. THI :-- (il sourit)
13. ENZO :-- les affreux ? / au lit ? // il est tard !
14. M :-- (dpB)
15. ENZO :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé)
16. M :-- (dpT) au lit / les affreux !
17. ENZO :-- o:h !
18. IND :-- (elle sourit, se rapproche d'Enzo et met sa main sur son épaule)
19. M :-- Indiya / mets les mains sur tes genoux
20. ENZO :-- (il prend doucement la main d'Indya et la pose sur ses genoux)
21. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher / il faut dormir maintenant dit Maman
22. ENZO :-- elle va aller au travail !
23. M :-- mais (ton plaintif) Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie / ne t'inquiète pas ! / Sufi (le pointant sur l'image) / ton petit chat / veille sur toi ! / (dp2) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi (fermant les yeux)
24. IND :-- (elle sourit et se tourne vers Enzo)
25. M :-- répète plusieurs fois / Zélie (la pointant sur l'image) // (dp3) et le lit se met en route
26. ENZO :-- (en souriant) hé hé !
27. IND :-- (en souriant) hé !
28. ENZO :-- une croûte / c'est pas beau !
29. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat ! (avec les yeux mi-clos et un visage relativement impassible)
30. IND :-- (elle rit et se tourne vers Enzo)
31. ENZO :-- i' pleure ! / i' pleure !
32. M :-- (dp5g) Zélie chante
33. ENZO :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé) une sor/cière !

34. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (en orientant son index vers sa gauche)
35. ENZO :-- i'y a une sorcière !
36. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière (suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits)
37. ENZO :-- oh ! (joignant ses mains sous son menton) / l'a m'a fait peur !
38. THI :-- (il sourit)
39. IND :-- (en souriant) ça fait peur / la sorcière !
40. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (en pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre)
41. ENZO :-- et la sorcière / è' va / le cogner !
42. M :-- (dp7) RAWOOOU !
43. ÉMI :-- (elle sourit)
44. THI :-- (il fronce les sourcils)
45. IND :-- PRR ! faire un coup d'poing ! boum! (en mimant le geste) / un coup d'poing à la sorcière
46. M :-- chut ! (dp8)
47. ENZO :-- elle est morte ou quoi ?
48. M :-- allez / la Sorcière / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)/ dit Zélie ! / argh / argh (en tremblant et pointant la sorcière sur l'image)
49. ENZO :-- ha:: (en tremblant et en souriant)
50. M :-- (dp9g) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa gauche)
51. IND :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé) / a' s'attaquer XXX
52. ENZO :-- non ! / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / pendant le loup y était / il nous mangerait !
53. M :-- (dp9d) ; elle met un index sur sa bouche en regardant Enzo) äie äie äie / c'est l'Ogre ! (l'entourant de son index sur l'image)
54. THI :-- (il sourit)
55. ENZO :-- (en chantant) aurais-tu ? / entends-tu ? / JE SUIS LÀ !
56. M :-- (en chuchotant) Enzo ! / on verra après !
57. IND :-- oh ! on va donner un coup d'poing dans la bouche (en souriant et préparant son poing)
58. M :-- (en chuchotant) c'est l'Ogre ! / (dp10) Sufi ! / die Zélie ! // RAHOUWOA !
59. ENZO :-- (en souriant et faisant mine de sortir des griffes) RRRRRR !
60. IND :-- (en souriant et faisant mine de sortir des griffes) RR !
61. M :-- (dp11)
62. ENZO :-- (avec une toute petite voix en fixant le chat sur l'image) maou maou
63. M :-- allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (en orientant son pouce vers l'arrière)
64. THI, ÉLÉA : (ils sourient)
65. ENZO :-- moi / regarde j'arrive à faire/ (avec une toute petite voix) maou maou
66. M :-- (elle acquiesce, tout en tournant la page dp12g)
67. THI, ÉLÉA : (ils sourient)
68. IND :-- oh ! là là ! / ça fait peu::r ! (portant les mains vers sa bouche, comme si quelque chose de grave était arrivé)
69. ENZO :-- oh ! le Loup (en chuchotant)
70. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala (en suivant du doigt les caractères écrits, puis regardant Enzo avant de marquer un geste d'arrêt avec sa main grande ouverte, sourcils levés, comme pour s'assurer qu'il est attentif à la différence avec la version originale)
71. ENZO :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / pendant= lalalalala

72. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (en orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ? (en orientant son index vers sa gauche)
73. THI :-- (il sourit amplement)
74. ENZO :-- (il oriente successivement son index vers sa gauche puis vers sa droite) oh ! le loup !
75. M :-- (dp12d) malheur de malheur ! (secouant sa main comme si quelque chose de grave se préparait) le Grand / Méchant / Loup ! (en orientant son index face à elle et marquant les trois parties de ce groupe de mot, comme si elle posait trois repères de gauche à droite pour les élèves)
76. THI :-- (en souriant, il agite lentement son index)
77. IND :-- oh ! on va donner un coup d'poing dans / dans les dents ! (en souriant et préparant son poing)
78. M :-- (dp13) RAWW !
79. ENZO :-- oh ! (air surpris) / RRRRRRR (en souriant et faisant mine de sortir des griffes)!
80. IND :-- (en souriant et faisant mine de sortir des griffes) RRR !
81. THI :-- (il sourit)
82. M :-- (dp14) et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! (orientant son pouce vers l'arrière) / hop ! fait le chat !
83. ENZO :-- mais les chats / ça / ça / ça s'habille pas / hein ?
84. THI :-- (il sourit)
85. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ? (pointant successivement du doigt chaque personnage d'affreux de gauche à droite)
86. ENZO :-- et aussi / le chapeau / hein !
87. M :-- (dp16) au lit / les affreux ! (pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre)
88. IND :-- et le chat / i' va dormir où ?
89. ENZO :-- (avec une voix de petit monstre) HÉ / HÉ ! / (voix normale) regarde moi / j'ai un p'tit bobo là ! (tendant son pouce vers la maîtresse)
90. M :-- t't't't't'
91. ENZO :-- et à / j'ai un gros bobo ! (montrant son avant-bras)
92. IND :-- (en se tournant vers lui) fais voir / je le vois pas !
93. ENZO :-- là ! (en lui montrant plus précisément puis il réaccorde son attention à la lecture)
94. INDYA :-- (elle réaccorde également son attention à la lecture)
95. M :-- (dp17) /chut ! / ron pschit ! / ron pschit ! / (en faisant glisser son index sur les lits alignés des trois affreux endormis) / ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie ! (en pointant Zélie puis son chat sur l'image)
96. THI :-- (il sourit)
97. ENZO :-- i' y a qui ?
98. M :-- (dp18) bonne nuit / Sufi ! (pointant le chat sur l'image) / bonne nuit Zélie (la pointant sur l'image) dit le chat !
99. ENZO :-- mia mia miaou (agitant les bras qu'il a repliés comme de petites ailes !)
100. THI :-- (il sourit et s'étire)
101. IND :-- encore ! (en souriant !)

Discussion (10')

102. M :-- alors / je vais pas le relire / aujourd'hui / je le relirai dans deux jours / mais je voudrai parler de ce que j'ai entendu / que vous disiez pendant que je lisais le livre / par exemple / Enzo (en ouvrant l'album dp1) il a dit que Maman / elle partait au travail / là / est-ce que Maman elle part au travail / là ?
103. ENZO :-- (il fait non de la tête en souriant)
104. M :-- elle va où Maman ?

105. **ENZO** :-- je sais pas trop
106. **M** :-- est-ce que tu as une idée Thibault ?
107. **THI** :-- (*il sourit et observe l'image*)
108. **IND** :-- (*levant le doigt*) ah ! moi j'ai une idée ! / è' va dormir
109. **M** :-- elle va dormir ! / tu as vu ? / c'est le soir / c'est l'heure du coucher (*suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits*) / alors / peut-être que Maman elle travaille la nuit ! / mais on ne le sait pas dans cette histoire !
110. **ENZO** :-- mais ma maman / elle travaille dans la nuit / et mon papa i' travaille dans la nuit
111. **M** :-- (*en acquiesçant*) ton papa / il travaille un p'tit peu la nuit / mais ta maman / je crois pas qu'elle travaille la nuit
112. **ENZO** :-- mais si c'est vrai !
113. **M** :-- ah ! je lui demanderai / d'accord ! / je lui demanderai
114. **ENZO** :-- mais je crois ou non (*soulevant les sourcils comme s'il disait « il me semble »*)
115. **M** :-- hum hum / je lui demanderai / voilà: ! (*en passant la dp2*) / alors à cette page (*dp3*) / lorsque j'ai dit / et le lit se met en route / tu as dit / c'est pas beau la croûte ? / c'est ça que tu as dit / Enzo ?
116. **ENZO** :-- bah oui / bah j'ai pas trop entendu
117. **M** :-- ah ! / est- ce que tu entends mieux là ? (*pointant son index vers sa propre oreille et en articulart particulièrement*) / et le lit se met en ROUTE !
118. **ENZO** :-- (*il acquiesce*)
119. **M** :-- t'as vu ? / i'se fait une route dans le ciel ! (*suivant de son index le symbole du trajet réalisé par le lit*)
120. **ÉLÉA** :-- (*en souriant*) c'est bizarre !
121. **THI** :-- (*il sourit*)
122. **M** :-- i's'envole / t'as vu ça ?
123. **ENZO** :-- (*il sourit en acquiesçant*)
124. **IND** :-- grand comme ça ! (*regardant Enzo et écartant ses bras comme si elle faisait l'avion*)
125. **M** :-- oui / voilà ! / et ici (*dp4*) / lorsque j'ai / lu (*en posant son index au début de la ligne correspondant*) / miaou / fait le chat // quelqu'un a dit que le chat / pleure (*ton attristé*) / est-ce qu'i' pleure / là le chat ? (*approchant de chaque élève avec un geste semi-circulaire, l'album ouvert à la dp4*)
126. **THI** :-- (*il rit*)
127. **M** :-- il pleure ?
128. **THI** :-- (*il fait non de la tête*)
129. **ENZO** :-- (*il sourit et hausse légèrement les épaules comme s'il était indécis*)
130. **IND** :-- (*en orientant son index vers l'image*) non / i' a les joues rouges
131. **M** :-- (*en acquiesçant*) il a les joues rouges / c'est vrai ! / c'est bien Indya / t'as bien observé !
132. **ENZO** :-- (*se levant brièvement*) il a les joues rouges pa'ce que / pa'ce que il est triste
133. **M** :-- il est triste ? / ou il a l'air content ?
134. **THI** :-- (*il sourit*)
135. **ENZO** :-- il est triste pa'ce que quand il a pleuré / ça fait les joues rouges (*dessinant le chemin d'une larme sur sa joue*)
136. **M** :-- alors / c'est vrai que# (*dessinant un cercle sur l'une de ses joues*)
137. **IND** :-- (*en souriant*) moi / si i' y a les monstres / je vas donner un coup de poing dans les monstres !
138. **M** :-- (*elle rit*) on va voir (*en souriant*) / c'est vrai que quand on a les joues rouges / parfois / c'est parce qu'on a pleuré / mais aussi parfois / c'est parce qu'on est content ! / est-ce que / Éléa il a l'air triste le chat ?
139. **ÉLÉA** :-- (*elle fait non de la tête*)

140. THI :-- (il regarde Éléa, puis sourit)
141. M :-- non / il a pas l'air triste ! regarde ! (à Enzo, pointant le museau du chat sur l'image et souriant) / il a un p'tit sourire !
142. ENZO :-- (il observe et sourit) / et moi / quand / quand je p'eure trop fort / et j'ai les joues trop rouges (dessinant de ses index un chemin de larmes sur chacune de ses joues)
143. ÉLÉA :-- (en se levant) là / en fait / depuis là / je vois XXX / là (cherchant à tourner la page)
144. M :--oui / c'est l'autre page / oui / Éléa assieds-toi / parce que les enfants ne voient plus / donc là / Indya / elle a dit / ils vont donner un coup de poing aux monstres (fronçant les sourcils)
145. IND :-- (elle sourit amplement)
146. M :-- qui va donner un coup d'poing aux monstres ? (en regardant Indya)
147. IND :-- (en souriant) eu::h / le chat !
148. M :-- le chat !
149. IND :-- hé bé nous / hé bé nous (souriant et faisant mine d'armer son bras) / on va donner un coup d'poing dans les monstres
150. M :-- nous ? / mais / est-ce qu'on est dans cette histoire ? / nous ? (faisant un geste circulaire autour de la dp4)
151. THI :-- (il sourit en regardant l'album)
152. IND :- non
153. M :-- mais si tu rencontres un monstre dans la forêt / toi tu lui donnes un coup de poing ? (fermant vivement son poing) /// c'est ça ? /
154. IND :-- oui
155. ÉMI :-- (elle regarde Indya en souriant)
156. M :-- oui / alors Zélie / elle / elle a trouvé une solution / elle demande à son chat / Sufi (pointant sur l'image les personnages lorsqu'elle les nomme) / d'attaquer le monstre (faisant mine de donner un ordre, index pointé face à elle) donc ici / elle lui dit (dp5) /elle lui dit (dp6) / vas-y Sufi / attaque ! (pointant les caractères écrits, puis faisant mine de donner un ordre, index orienté face à elle) / et le chat (dp7) attaque ! / RaWOOU !
157. IND :-- RRR ! (faisant mine de sortir ses griffes)
158. ÉMI :--RR ! (faisant mine de sortir ses griffes)
159. ENZO :-- non / c'est / PRRRRRRR ! (se levant brièvement, les deux poings serrés)
160. M :-- est-ce qu'il attaque avec un coup de poing ? (regardant Enzo et pointant les griffes sur l'image)
161. ENZO :-- (il fait non de la tête)
162. M :-- avec quoi / il attaque ? (montrant l'image à tous les élèves dans un mouvement semi-circulaire)
163. IND :-- heu::! / avec les pattes (se levant, souriant et venant en pointer une sur l'image)
164. M :-- oui / et qu'est-ce qu'i' y a / au bout de ses pattes ? (actionnant les articulations des cinq doigts de sa main droite)
165. ÉLÉA, ENZO :-- des griffes ! (Enzo se lève pour les pointer sur l'image)
166. IND :-- des griffes (pointant la sorcière sur l'image)
167. ENZO :-- et pour / et pour la faire peur (pointant la sorcière sur l'image)
168. M :-- oui
169. ENZO :-- le tigre / i' fait peur ! (pointant le chat sur l'image)
170. M :-- ah ! / est-ce que c'est le tigre / ou est-ce que c'est le chat ?
171. ÉMI :--(elle se lève brièvement, faisant lentement mine de sortir ses griffes)
172. ENZO :-- c'est le chat (souriant, et portant la main à son front semblant signifier « je me suis trompé »)

173. M :-- c'est le chat / hein ! (*faisant signe à Indya de retourner s'asseoir*) / mais c'est vrai qu'il ressemble à un tigre / tell'ment / tellement il attaque (*faisant mine de sortir ses griffes, de sa main droite*)
174. ENZO :-- pa'ce que / pa'ce que / il est très colère (*faisant mine de sortir ses griffes*) RRR !
175. M :-- oui (*en acquiesçant et lui faisant signe de retourner s'asseoir*) / ça fait comme ça ! / et alors Enzo ! / quand je chantais la chanson (dp6G) / que chante Zélie / la petite fille
176. THI :-- (*il observe l'album en fronçant les sourcils*)
177. M :-- elle chante / (*en chantant et en marquant le tempo en joignant le pouce et l'index comme si elle représentait le déroulement d'une phrase musicale, de gauche à droite face aux enfants*) prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala
178. ÉMI :-- (*elle rit et murmure*) tralala
179. M :-- (*à Enzo*) et c'est vrai que toi (*orientant son index vers lui*) tu connais la chanson / pas comme ça (*en faisant un geste de négation*) / toi tu connais / (*en chantant rapidement*) prom'nons nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas / si le loup y était / il nous mangerait !
180. ÉMI :-- (*elle hoche la tête en souriant en suivant le tempo rapide*)
181. M :-- (*voix parlée*) mais Zélie / elle / elle la chante comme ça ! (*ouvrant sa main, levant les sourcils signifiant « il faut l'accepter »,*) / d'accord ? dans cette histoire
182. ENZO :-- pa'ce que elle la connaît pas trop
183. M :-- (*en acquiesçant*) voilà ! / exactement / tu as tout compris / pa'ce qu'elle la connaît pas trop ! / bon ! (dp7) / le chat fait peur à la Sorcière ! (*pointant successivement sur l'image les personnages qu'elle nomme*)
184. ENZO :-- ho ! (*regardant vraisemblablement la sorcière et faisant mine de sursauter*)
185. M :-- (dp8)
186. ENZO :-- HO ! / moi j'ai trop peur des sorcières ! (*portant les mains à sa bouche, se recroquevillant légèrement comme pour se protéger*)
187. M :-- et ici (dp9d) / est-ce que vous vous rappelez / quel est cet / quel est ce / ce monstre ? (*en entourant de son index l'Ogre sur l'image*)
188. ÉLÉA :-- l'Ogre
189. IND :-- (*se levant brièvement et venant le pointer sur l'image*) oh ! / il a un couteau !
190. M :-- oui
191. IND :-- et une fourchette !
192. M :-- (*avec une voix grave*) oui / l'Ogre / il a un couteau / et une fourchette
193. ENZO :-- (*se levant et venant pointer sur l'image les cheveux de l'Ogre*) et aussi / regarde #
194. M :-- (*voix normale*) ne te lève pas / regarde / Émilie / elle s'assoit bien (*tendant la main vers elle*)
195. ENZO :-- aussi / i' y a des pics ! (*puis il va se rasseoir*)
196. M :-- il a des cheveux (*acquiesçant et portant la main au dessus de ses propres cheveux*) / piquants !
197. ENZO :-- (*il acquiesce en souriant*)
198. M :-- c'est pas vraiment des pics / c'est des cheveux piquants / est-ce que tu sais Thibault / pourquoi l'Ogre / il a un couteau et une fourchette ?
199. THI :-- (*en souriant*) pour manger !
200. M :-- et i' mange quoi / l'Ogre ?
201. THI :-- des gens
202. ENZO :-- des des des chats !
203. M :-- des gen:s ! / il adore surtout (*avec index en position de mise en garde*) / les enfants !
204. IND :-- oh !
205. ENZO :-- oh ! oh oh ! (*en souriant et portant la main à sa bouche comme s'il s'offusquait*)
206. ÉLÉA, THI :-- (*ils sourient avec retenue*)

207. M :-- et peut-être aussi / les chats / on n'sait pas ! / mais en tout cas#
208. IND :-- (*souriant amplement*) aussi aussi aussi / i'est / i' est / i' est méchant avec les maître::sses
209. M :-- est-ce qu'i' mange les maîtresses ?
210. IND :-- (*souriant amplement*) oui
211. M :-- peut-être ! / bou ! / j'aurais peur hein / de ça !
212. ÉLÉA :-- (*se levant brièvement et souriant amplement*) et tu sais que / après #
213. ENZO :-- et peut-être les / Eva [prénom de sa petite sœur]
214. M :-- attends ! / oui / peut-être les Eva (*en hochant alternativement la tête plusieurs fois de droite à gauche comme si c'était peu probable*)
215. ENZO :-- et p'têt' / p'têt' / les chiens ! (*en levant brièvement les bras et inclinant brièvement la tête comme pour dire « on n'en sait rien »*)
216. M :-- ah ! / peut-être
217. IND :-- (*regardant autour d'elle*) aussi peut-être / aussi peut-être les chaises
218. ÉLÉA :-- sur la page / hé ben / quand le chat i' lui fait peur / hé ben / on voit qu'i' perd son couteau et sa fourchette
219. M :-- (*s'adressant à Éléa*) comment ?
220. ÉMI :-- (*en plissant les yeux, murmurant et souriant*) un couteau et sa fourchette
221. ÉLÉA :-- on voit qu'il les perd (*en faisant le geste de lâcher ses couverts*)
222. ENZO :-- (*se levant brièvement*) et aussi / i' peut couper avec le couteau
223. M :-- regarde Indya / quand le chat l'attaque (*dp10*) heu il a tellement peur (*en pointant sur l'image le personnage de l'Ogre*) / que quand i' s'enfuit / i' perd son couteau et sa fourchette / il a peur du CHAT (*en levant la main droit et faisant mine de sortir ses griffes*) qui se transforme en chat féroce
224. ENZO :-- (*se levant et pointant l'Ogre sur l'image*) et / et
225. M :- assieds-toi / Enzo / elle n'y voit pas
226. IND :-- (*elle attrape Enzo par la taille pour l'inciter à se rasseoir*)
227. ENZO :-- (*se rasseyant*) là aussi / i' s'est caché dans = / là il a jeté le couteau (*mimant le geste correspondant*)
228. M :-- il le perd / i' part très très vite (*agitant vivement son bras droit plié comme pour la course*) / et il le perd
229. ENZO :-- (*faisant mine de courir sur place puis allant se rasseoir*) i' part très vite bouh hou !
230. IND :-- (*se levant brièvement, souriant et faisant mine de courir sur place*) i' part très très vite / et il le PERD ! (*faisant mine de se débarrasser d'un objet qui était dans sa main*)
231. M :-- oui (*en acquiesçant*)
232. ÉLÉA :-- la Sorcière / du coup / é' perd son chapeau et son balai (*mimant l'envol du chapeau*)
233. ENZO :-- (*se mettant brièvement à courir en rond les bras levés*) et un couteau / ça fait BVOU !
234. M :-- oui / les monstres / i'perdent leurs / i'perdent leurs accessoires / lui (*pointant l'Ogre sur la dp10*) i'perd le couteau et la fourchette ! / la Sorcière (*en pointant ce personnage dp7*) elle perd le chapeau et le balai ! / oh ! // et le monstre d'après (*dp12*) / malheur de malheur / le Grand Méchant Loup
235. IND :-- (*en regardant Enzo, en souriant et faisant mine d'avoir peur*) oh !
236. ENZO :-- oh ! (*en cachant sa tête entre ses genoux*)
237. IND :-- (*elle cache sa tête entre ses genoux, puis la relève mais cache ses yeux de ses mains*)
238. M :-- là (*dp13*) / i'y a un combat ! / RR ! / RRR !
239. ENZO :-- et le chat i' dit / (*se levant brièvement pour pointer le chat puis le Grand Méchant Loup sur l'image*) ouh ! / PRR !
240. M :-- le chat / i'dit / RRRR ! (*suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite*) / et le loup / i'dit RR ! (*suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite*)

241. **ENZO** :-- et le loup / i'fait / RR !
242. M :-- je tourne la page / par'c'qu'Indya elle a p'tit peu peur
243. IND :-- (*elle enlève ses mains, et sourit amplement*)
244. M :-- et ici (*montrant Zélie sur la dp14*) / quand Zélie / elle dit / hop ! / pyjama pour tout l'monde ! (*reproduisant le geste autoritaire du personnage*)
245. **ENZO** :-- moi j'ai peur d'Zélie // j'ai peur dans les bois / les bois (*montrant la quantité « un » puis « deux » avec ses doigts*)
246. M :-- les bois / de la forêt / oui / heu / Zélie quand elle dit / pyjama pour tout l'monde / tu as dis / le chat / i's'habille pas ?
247. **ENZO** :-- (*il acquiesce*)
248. IND :-- mais / mais je vais te protéger (*en prenant Enzo par l'épaule*)
249. M :-- oui / mais / est-ce que i'y a un pyjama pour le chat ? (*en montrant sur l'image les pyjamas suspendus à l'arbre*)
250. **ENZO** :-- euh / non !
251. M :-- i'y a un pyjama pour l'Ogre (*faisant correspondre avec son index sur l'image chaque pyjama à chaque personnage nommé*) / un pyjama pour la Sorcière / un pyjama pour le Loup ! /// pas pour le chat !
252. IND :-- (*se levant brièvement pointant sur l'image le personnage de Zélie*)
253. M :-- et Zélie / elle a déjà son pyjama !
254. **ENZO** :-- (*se levant brièvement et s'approchant de la maîtresse*) et tu vois / tu vois / tu vois j'ai raison / hein ?
255. M :-- ah oui ! / tu as dir= / raison de dire ça / c'est bien **Enzo** ! (*en souriant et allant à la dp15*) / tout le monde est prêt ? / tu as vus i's ont tous mis leur pyjama (*pointant rapidement sur l'image l'Ogre, le Loup et la Sorcière*)
256. **ENZO** :-- (*se levant brièvement et pointant le chat sur l'image*) tu / tu vois / i' va pas mettre / lui
257. M :-- oui // et là (*dp16*) / Indya / elle m'a demandé#
258. **ENZO** :-- (*se levant et souriant*) si i'y a un chat qui s'habille / c'est rigolo !
259. M :-- oui / assieds-toi
260. **ENZO** :-- (*il se rassoit*)
261. M :-- elle m'a demandé / Indya / où allait dormir le chat / pa'ce que ça / c'est le lit // du Loup (*en pointant successivement sur l'image le Loup et le lit*)
262. **ENZO** :-- mais i' dort par terre / les chat / ça dort !
263. M :-- attends ! / on va voir dans cette histoire / où i'dort ! (*avec un index en position de mise en garde*) / c'est vrai qu'à la maison / i'dort par terre / la chat
264. **ENZO** :-- mais mon chat / i'dort dans la salle de bains / pa'ce que / i' peut taper dans la porte / i'peut rentrer / i' peut casser la porte
265. M :-- il a une chatière dans la salle de bains (*reproduisant d'un geste de va et vient de sa main, le mouvement de la porte d'une chatière*) / à la porte ?
266. **ENZO** :-- oui
267. M :-- il a une porte pour lui ?
268. **ENZO** :-- oui / mais on a mis du scotch (*dessinant un mouvement de va et vient horizontal*) / pa'ce que i' rent' pas trop bien / i' rent' pas tout seul
269. M :-- ah d'accord / heu#
270. **ENZO** :-- et i' dort par terre
271. M :-- l'Ogre / i'va dans ce lit / la Sorcière / elle va dans ce lit (*pointant successivement sur l'image le personnage et l'objet nommé*) / et alors Indya / elle me dit / mais où dort le chat ? / où dort le chat ? / mais où va dormir le chat ?
272. IND :-- (*en souriant*) euh !

273. M :-- (elle pointe le personnage du chat, **dp17**)
274. **ENZO** :-- ah ! / dans le ciel !
275. M :-- i' repart avec Zélie sur son lit / et alors est-ce qu'i' dort dans le ciel ? / (**dp18**) est-ce qu'i' dort dans le ciel ?
276. IND, **ENZO** :-- (en souriant) NON !
277. M :-- i' dort où / alors ?
278. IND ; **ÉLÉA** :-- dans son lit !
279. **THI** :-- (il sourit)
280. **ENZO** :-- non ! (en faisant non du doigt)
281. M :-- sur / SUR le lit de / la petite fille / de Zélie (la pointant sur l'image) / c'est ça ?
282. **ENZO** :-- de Zélie (en acquiesçant)
283. M :-- de Zélie / c'est dans la chambre de Zélie (faisant le tour de la page de son index) / sur le lit de Zélie (le pointant rapidement sur l'image) / voilà !
284. **ÉMI** :-- ça me fait #
285. **ENZO** :-- (il acquiesce vivement puis se lève brièvement) mais pas / i' dort pas sur heu / sur heu / un / heu / une porte !
286. M :-- non ! / qu'est-ce que tu voulais dire / **Émilie** ?
287. **ÉMI** :-- ça me faisait rigoler la chanson XXX
288. M :-- qu'est-ce que c'est qui te faisait rigoler ?
289. **ÉMI** :-- la chanson
291. M :-- ah ! la chanson oui ! / c'est rigolo comment elle chante la chanson / prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala (chantant et marquant le tempo en joignant le pouce et l'index comme si elle représentait le déroulement d'une phrase musicale, de gauche à droite face aux enfants) / (voix parlée) i'y a quelqu'un caché par ici / ou / par-là ? (orientant successivement son index vers sa droite puis vers sa gauche)
292. **ÉLÉA** :-- (elle sourit)
293. **ENZO** :-- moi je connais / heu (il inspire, s'appêtant à chanter)
294. M :-- oui ! / tu nous l'as bien chantée
295. **ENZO** :-- pro'nons bois / non / c'est= / j'm'en souviens plus trop
296. M :-- tu l'as bien chantée tout à l'heure / tu as dit / (chantant rapidement) prom'nons nous dans les bois / si le loup y était il nous mangerait mais comme il n'y est pas / il nous mang'ra pas ! (faisant un geste de négation avec l'index) / loup y es-tu ? / entends-tu ? / que fais tu ? / (voix parlée) mais Zélie / elle la connaît pas très bien / elle chante / (chantant rapidement) tralala lalalala / voilà ! / mais c'est bien ! (refermant le livre et plaçant la quatrième de couverture face aux élèves)
297. **ENZO** :-- (chantant sur l'air de « prom'nons nous dans les bois ») lalalalalala lalalalalalala
298. M :-- (faisant un bruitage de bisou et pointant Zélie sur l'image) elle fait un bisou à son chat !
299. IND :-- (elle se lève en souriant et vient faire un bisou au chat sur l'image)
300. M :-- (elle sourit)
301. **THI** :-- (il sourit et envoie un bisou depuis sa place)
302. **ÉLÉA** :-- (elle sourit)
303. **ENZO** :-- (il se lève en souriant et vient faire un bisou au chat sur l'image)
304. M :-- bien / on le relira jeudi
305. IND :-- (elle se lève à nouveau en souriant pour faire un bisou au chat sur l'image)
306. M :-- allez / on change / maintenant

Au lit, les affreux – S2 - TPP, Classe B – Juin 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romuald, **Émilie**, Indya, **Enzo**, Éléa, Thibault, Adriana

Lecture (4'40)

1. M :-- (l'album en main, elle s'apprête à s'asseoir et s'aperçoit que Thibault observe la liste d'élèves affichée au tableau) t'es prêt Thibault ?
2. THI :-- (tournant la tête vers l'album) oui
3. IND :-- (en souriant) on a déjà lu ça !
4. M :-- oui / on l'a déjà lu /// au lit / les affreux !
5. ÉLÉA, THI, ADR :-- (ils sourient)
6. IND :-- au lit les affreux ! (tête penchée sur ses genoux qu'elle essaie d'enserrer dans son serre-tête)
7. ENZO :-- et i'y a des monstres !
8. M :-- (dpB) qu'est-ce que j'ai dit pour le serre-tête ? / s'il n'est pas dans tes cheveux je le mets là-haut (avec un index en direction d'un meuble en hauteur)
9. IND :-- non
10. M :-- alors il est dans tes cheveux / dépêche-toi !
11. IND :-- (elle essaie de mettre son serre-tête dans ses cheveux)
12. M :-- voilà / t'es mignonne / comme ça // très mignonne
13. ENZO :-- et aussi i'y a des monstres (avec un index en direction de l'album)
14. M :-- (se levant pour aider Indya à placer son serre-tête) voilà / comme ça / ça tiendra
15. IND :-- (elle sourit amplement)
16. ENZO, ÉLÉA :-- (ils regardent Indya et sourient)
17. M :-- (dpT) au lit / les affreux ! }
18. THI, ÉLÉA :--//// les affreux ! }
19. ADR :-- (souriant puis s'adressant à Éléa) t'es ma copine ?
20. ÉLÉA :-- (elle acquiesce en souriant)
21. ENZO :-- XXXXXX XX XX
22. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher
23. ENZO :-- (se levant brièvement) oh oui !
24. M :-- (interrompant le trajet d'Enzo en tendant son bras et mettant sa main en position de stop) / il faut dormir maintenant / dit Maman // (ton plaintif) Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie / (chuchotant sur un ton rassurant) ne t'inquiète pas ! / Sufi (le pointant sur l'image) / ton petit chat / veille sur toi !
25. ENZO :-- oh / il a / il a des moustaches (souriant et portant ses mains de part et d'autre de sa bouche pour dessiner des moustaches)
26. M :-- (dp2) (chuchotant et fermant les yeux) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi
27. THI :-- (il sourit)
28. ENZO :-- (il sourit et se tourne vers Indya)
29. M :-- répète plusieurs fois / Zélie
30. ENZO :-- hé / hé hé (se tournant vers Indya qui n'a pas quitté l'album des yeux)
31. M :-- (en chuchotant) chut ! / Enzo / (dp3, voix normale) et le lit se met en route
32. THI :-- (il sourit)
33. ENZO :-- oh ! i' sort de la maison !
34. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois / (ton dynamique) on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat !
35. ENZO :-- miaou !

36. IND :-- (en souriant) moi / moi j'ai pas XX / là où i'y a des monstres
37. ENZO :-- il est content / quand i' fait miaou ! / il est content
38. M :-- (dp5G) Zélie chante (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
 39. ENZO :-- (en chantant) //dans les bois / tralalalalalala }
40. THI :-- (il sourit)
41. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par-là ?
 (orientant son index vers sa gauche)
42. ENZO :-- (il oriente son index successivement dans les directions indiquées par la maîtresse)
43. IND :-- une sorcière
44. ENZO :-- ha ha ha !
45. M :-- (dp5D) ouille / ouille / ouille ! / la Sorcière !
46. THI :-- (il sourit)
47. ENZO :-- oh ! (portant les mains à son visage comme si quelque chose de grave était arrivé)
48. IND :-- ouille ouille ouille / la Sorcière ! (en souriant)
49. M :-- (dp 6)
50. ENZO :-- oh ! / le chat / il est pas content !
51. M :-- vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre)
52. IND :-- attaque ! (en souriant et pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre)
53. M :-- (dp 7)
54. ENZO :-- RRR ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
55. M :-- RAWOOO !
56. IND :-- RR ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
57. ÉMI :-- (elle sourit et fait mine de sortir ses griffes)
58. ADR :-- (elle sourit)
59. M :-- (dp 8) allez / la Sorcière / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)/ dit Zélie ! /
60. ENZO :-- ah / ah / ah ! (en souriant)
61. VIN :-- maîtresse !
62. M :-- oui
63. VIN :-- mais / bé / hé bé / Miriam / elle a pas de chat (orientant son index vers son groupe jouant au sable avec des véhicules et des personnages dont un petit chat)
64. M :-- c'est vrai ? / pas de p'tit chat ?
65. MIR :-- (elle fait non de la tête)
66. M :--bah on lui en redonn'ra un tout à l'heure / ou elle= / heu / un enfant lui en prêter un / (dp9G)
 (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
 67. ENZO :-- (en chantant) //dans les bois / tralala lalalala }
 68. ÉMI :-- (en chantant) //la lalalala }
69. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite) / ou / par là ? (orientant son index vers sa gauche)
70. ENZO :-- // par ici ?(orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ?
 (orientant son index vers sa droite)
71. ÉMI :-- //(elle oriente son index vers sa gauche) //
 ////(elle oriente son index vers sa droite)
72. ÉMI :-- par ici ? (orientant son index vers sa gauche) / ou par là ? (orientant son index vers sa droite)
73. ENZO :-- oh ! (comme si quelque chose de grave était arrivé)
74. M :-- (dp9D) aïe aïe aïe ! }
 75. THI, IND :-- /// aïe aïe ! (en souriant) }
76. ENZO :-- (en souriant) aie aïe aïe !
77. M :-- c'est l'Ogre !

78. **ÉMI** :-- (en murmurant) c'est l'Ogre
79. **ENZO** :-- on dirait que l'Ogre i'fait / aie aïe aïe ! / i's'est fait mal
80. M :-- (dp10) Sufi ! / dit Zélie ! / RAHOUWOA !
81. ADR :-- (elle sourit)
82. IND :-- PRRR ! (souriant et faisant mine de sortir des griffes)
83. **ENZO** :-- RRRR ! (souriant et faisant mine de sortir des griffes)
84. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)
85. **ENZO** :-- oh ! c'est le chat qui est devant / mais / et !!!! (se levant brièvement et pointant le chat sur l'image)
86. M :-- (dp12G, en chantant) //////////////prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
 87. **ENZO** :-- (chantant et marquant le tempo) ///nous dans les bois / tralala lalalala }
 88. IND, ROM, THI :-- (chantant et souriant)////////// dans les bois / tralala lalalalala }
89. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ? }
 (orientant son index vers sa droite)
90. IND, **ENZO**, **ÉMI** :-- //////////////// par ici ?(orientant leur index vers leur droite) / ou / par là ? }
 (en orientant leur index vers leur gauche)
91. ROM :-- (il sourit amplement)
92. THI :-- (il sourit)
93. **ENZO** :-- le lou:p ! (portant les mains à sa bouche et souriant)
94. M :-- (dp12D, suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite et regardant Enzo) malheur de malheur ! / le Grand / Méchant / Lou::p ! }
 95. **ÉMI** :-- ////////////////Loup ! (en murmurant) }
96. IND, THI :-- (ils sourient)
97. ADR :-- oh ! i's'est caché (orientant son index sur l'image vers le personnage du Loup)
98. **ENZO** :-- et ben moi / hé ben moi j'ai dit / (en chantant) lalala lalalala
99. M :-- (dp13) RAWW !
100. **ENZO**, IND :--RRRRRRR ! (en souriant et faisant mine de sortir des griffes)
101. **ENZO** :-- et le Loup / i'fait / hi / hou ! (faisant mine de sortir des griffes)
102. **ÉMI** :-- non ah hou / i'fait ah hou (en chuchotant)
103. M :-- (dp14) et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! (orientant son pouce vers l'arrière) / hop ! fait le chat !
104. **ENZO** :-- (il rit)
105. IND :-- et le chat / il est pas en pyjama ! (en souriant et orientant son index vers le personnage nommé)
106. ROM, THI :-- (ils sourient)
107. **ENZO** :-- tu vas voir / i' va pas / se mett' XXX
108. M :-- (dp15)
109. **ENZO** :-- (se levant et pointant le chat sur l'image) et tu vois ? / tu vois#
110. M :-- (faisant signe à Enzo de se rasseoir) tout le monde est prêt ?
111. ADR :-- (elle acquiesce)
112. **ENZO** :-- il a pas mis / son pyjama
113. M :-- tout le monde est prêt ?
114. ADR :-- (elle acquiesce)
115. **ENZO** :-- (rire forcé)
116. M :-- (dp16) au lit / les affreux ! (pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre)
117. IND :-- au lit les affreux !
118. **ENZO** :-- i'dor' comme ça (fermant les yeux et mettant les bras le long de son corps)
119. **ÉLÉA** :-- pourquoi le / le loup / il avait pas mis son bonnet ! (portant sa main à ses cheveux)

120. M :-- (dp17) ron pschit ! / ron pschit ! / (*pointant sur l'image les affreux endormis*) / chut !
(*posant son index sur sa bouche*) / ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
121. ENZO :-- regarde i'fait (*faisant un geste d'étreinte comme Zélie avec Sufi*)
122. ÉMI :-- (*en souriant*) elle rentre avec le chat
123. M :-- (dp18) ron pschit / bonne nuit / Sufi ! (*pointant le chat sur l'image*) / bonne nuit Zélie (*la pointant sur l'image*) dit le chat !
124. ROM :-- (*il sourit*)
125. M :-- (*elle referme l'album et s'adresse à un élève d'un autre groupe qui semble lui montrer quelque chose*) tu / tu / tu colles !!! (*s'adressant toujours à cet élève, en murmurant et en acquiesçant vivement*) oui ! / oui !
126. ENZO :-- (*il se lève et vient faire un bisou au chat sur la quatrième de couverture*)
127. ADR, THI, ÉLÉA :-- (*ils sourient*)
128. IND :-- encore ! (*en souriant !*)

Discussion (13'54)

129. M :-- alors / j'vais pas le relire encore / mais je vais vous parler (*orientant son index vers les élèves*) de ce dont VOUS m'avez parlé (*en réalisant un geste circulaire rassemblant les élèves de ce groupe*) / et Éléa je l'ai entendu parler / du loup qui avait oublié de mettre= / qu'est-ce qu'il avait oublié de mettre ?
130. ÉLÉA :-- son bonnet
131. M :-- son bonnet / son bonnet de nuit / regarde / ici ! (*album ouvert sur ses genoux, elle feuillette les pages jusqu'à dp15*) //////////////// il a oublié de le mettre / ici (*orientant l'album ouvert face aux élèves*) / il n'a pas encore son bonnet de nuit (*pointant le Loup sur l'image*) / tu vois / pour dormir / i's ont tous un pyjama / et un bonnet de nuit (*pointant successivement un pyjama et un bonnet de nuit sur l'image*) / là / il ne l'a pas encore mis / mais / (dp16) Éléa / elle m'a fait remarquer que là (*le pointant sur l'image*) / il l'a mis ! / voilà !
132. ÉLÉA :-- (*en souriant*) oui / il l'avait oublié !
133. M :-- et quand / j'ai lu cette première page (dpT) / que j'ai redis le titre / i'y a quelqu'un qui m'a dit (*orientant son index vers les élèves*) / il y a des monstres ! / c'est toi Enzo / non ?
134. ENZO :-- (*il acquiesce vivement*)
135. M :-- qu'est-ce qu'il y a comme monstre / dans cette histoire ?
136. ENZO :-- (*se levant brièvement*) i'y' a des loups !
137. M :-- des loups ? / ou / un loup ? (*montrant la quantité correspondant avec son pouce*)
138. ENZO :-- un loup (*montrant la quantité correspondant avec son pouce*)
139. M :-- un loup ? / ou / le grand / Méchant / Loup ? (*scandant les syllabes de cette formule par un mouvement de la main, de gauche à droite face aux élèves*)
140. THI :-- (*il sourit*)
141. ENZO :-- (*en souriant*) le Grand Méchant Loup !
142. M :-- ah ! / voilà ! / c'est le Grand Méchant Loup / c'est pas / un loup ! / c'est / le Grand Méchant Loup / et#
143. IND :-- (*en souriant*) et moi j'ai peur du loup !
144. M :-- qu'est-ce qu'i'y a d'autres / comme monstre ?
145. IND :-- un l'Ogre !
146. ENZO :-- (*se levant*) la Sorcière !
147. M :-- (*à Grégoire qui rejoint l'atelier de lecture, index orienté vers la table d'où il vient*) tu vas le coller s'il te plaît
148. GRÉ :-- j'ai fini !

149. M :-- tu colles !
150. ENZO :-- un l'Ogre
151. M :-- un quoi ?
152. ENZO :-- un l'Ogre
153. M :-- un ogre ! / Adriana / tu a s vu / l'Ogre ? *(elle feuillette l'album à la recherche de la dp9) / assieds-toi (à Enzo) / Indya / elle n'y voit pas sinon ! / regarde l'Ogre ! ///// tu as vu l'Ogre ? (montrant la dp9 ouverte à tous les élèves)*
154. ENZO :-- oh ! ça c'est un gros méchant !
155. ÉMI :-- *(chantant sur l'air de « Prom'nons nous dans les bois »)*lalalala lalalalalalalala
156. IND :-- *(elle porte les mains à sa bouche, comme si quelque chose de grave était arrivé)*
157. M :-- un gros méchant ! // et le troisième monstre / qu'est-ce que c'est ?
158. ÉLÉA :-- la Sorcière !
159. M :-- la Sorcière !
160. IND :-- *(en souriant et fréillant)* ah ! j'ai peur de / des monstres
161. ENZO :-- *(se levant et portant les mains à sa bouche, comme si quelque chose de grave était arrivé)* oh ! j'ai peur ! / moi j'ai peur !
162. IND :-- *(en souriant, se tournant vers ENZO et mettant sa main sur ses yeux)* moi j'ai peur ! / cache-toi !
163. ENZO :-- NON !
164. ÉMI :-- *(fronçant les sourcils et faisant mine d'attaquer)* RR !
165. ÉLÉA :-- moi j'ai pas peur
166. M :-- toi tu n'as pas peur
167. ÉLÉA :-- *(elle fait non de la tête, en souriant)*
168. ÉMI :-- moi j'ai TROP peur
169. M :-- *(ton attendri)* tu as trop peur de la Sorcière ! / alors ! / ici *(dp5)*/ elle fait peur / mais ici *(dp6D)* / est-ce que elle te fait peur ? / ou est-ce que c'est elle qui A peur ?
170. ÉMI :-- *(faisant non de la tête)* non / hé beh / c'est elle qui a peur
171. M :-- elle a peur ! / elle a peur de qui ?
172. ENZO :-- *(se levant et pointant le chat sur l'image)* et regarde le / et regarde le chat / fait / RRRR ! *(faisant mine de sortir ses griffes)*
173. M :-- assieds-toi !
174. ÉMI :-- elle a peur du chat ! *(faisant timidement mine d'attaquer avec une patte)*
175. M :-- elle a peur de / du chat / Sufi ! *(le pointant sur l'image)* / qui l'attaque ! *(faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors)* / Sufi qui l'attaque !
176. ENZO :-- mais on dirait un peu un lion
177. M :-- oui / i' ressemble à un lion tellement il est / en colère ! *(faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors)*
178. ÉMI :-- *(elle sourit)*
179. ENZO :-- pa'ce que les lions / ça fait CRRRR ! *(faisant mine d'attaquer avec ses pattes, toutes griffes dehors)*
180. M :-- et quand / Zélie elle a dit / à la queue leu leu / *(elle feuillette l'album jusqu'à la dp11)*
181. IND :-- et moi / j'ai peur des ogres !
182. M :-- j'ai entendu Enzo#
183. IND :-- avec la fourchette et le couteau / j'ai peur qu'i' me coupait
184. M :-- Enzo qui a dit / un enfant qui a dit que / qui est devant ? la queue leu leu ?
185. ENZO :-- *(se levant et le pointant sur l'image)* c'est le chat !
186. M :-- c'est le chat / le chat i'se met devant / après i'y a Zélie / après
187. LISE :-- je veux p'u XXX *(en s'approchant de l'atelier de lecture et se mettant face à l'album)*

188. M :-- non non non / tu vas là-bas s'il te plaît (*en orientant son index vers un endroit où sont installés plusieurs élèves autour d'une caisse de livres*) / tu viendras le lire après ! // Lise / dépêche-toi !
189. ENZO :-- l'Ogre / l'Ogre i'se met derrière
190. M :-- le chat / Zélie / la Sorcière / et après / ce sera l'Ogre (*le pointant sur l'image au fur et à mesure qu'elle les nomme*)
191. IND :-- i'va me couper avec son couteau
192. ENZO :-- hum / le chat !
193. M :-- non / lui il est devant ! / ce sera le Grand Méchant Loup après / assieds-toi parce qu'Indya n'y voit pas / d'accord ?
194. ENZO :-- (*il s'assoit*) il est où le Méchant Loup ? (*observant attentivement la dp11*)
195. ÉMI :-- (*en chuchotant*) après l'O::gre !
196. ÉLÉA :-- tu sais que moi j'ai pas peur des ogres des sorcières des méchants pa'ce que c'est //
197. IND :-- maîtresse j'ai peur que l'Ogre#
198. M :-- écoute / attends (*orientant son index vers Éléa*) / après / tu me diras
199. ÉLÉA :-- pa'ce que= / de quelques méchants / pa'ce que des fois / i'y a des méchants qui sont dans les histoires
200. M :-- mais oui / ce sont / que dans les histoires ces personnages-là ! / qu'est-ce que tu voulais me dire / Indya ?
201. IND :-- (*en souriant*) en fait / moi j'ai peur / j'ai peur qu'i' me coupe
202. M :-- qu'i' e coupe ? / ah ! mais c'est vrai qu'il fait peur lui / avec son couteau / là (*dp9D*) / à vouloir attraper des enfants les mettre dans son assiette et couper les enfants / les manger ! / non ! non ! non ! non ! non ! (*faisant un geste de négation avec son index*)
203. ENZO :-- (*se levant brièvement*) et aussi / i'XX#
204. M :-- heureusement / le chat / i'va défendre la petite fille ! (*pointant sur la page successivement les personnages nommés*) / il va lui dire / il va attaquer l'Ogre / et l'Ogre#
205. ENZO :-- (*se levant*) aussi / et aussi#
206. M :-- regarde ! / assieds-toi ! / attends ! / tu me diras après / et l'Ogre regarde (*dp10*) comme il a peur
207. ENZO :-- (*il se rassoit*)
208. ÉMI :-- (*en souriant, elle mime le chat qui attaque avec pattes avant*)
209. ENZO :-- (*il mime l'Ogre qui s'enfuit en faisant des petits pas rapides sur place*) i'court vite vite ! / plus vite !
210. ÉMI :-- (*en souriant et restant assise, elle mime l'Ogre qui s'enfuit avec des mouvements rapides de bras de coureur*)
211. IND, ÉLÉA :-- (*elles sourient*)
212. M :-- (*à Enzo*) tu joueras à l'Ogre dans la cour tout à l'heure d'accord ? / à l'Ogre qui s'enfuit
213. ENZO :-- (*il se rassoit*) oui / mais moi je cours plus vite que l'Ogre
214. M :-- ah ! bah ! / ça tombe bien / tu me montreras !
215. ADR :-- moi aussi
216. M :-- toi aussi / Adriana ?
217. IND :-- (*souriant amplement*) moi aussi
218. ENZO :-- moi je cours encore PLUS vite que Grégoire
219. M :-- alors / i'y a des enfants qui m'ont dit que / i'y a quelqu'un qui n'a pas de pyjama dans cette histoire (*feuilletant l'album pour atteindre la dp15*)
220. ENZO :-- c'est moi / c'est moi !
221. NIC :-- regarde (*en s'approchant avec une carte d'identité d'animal qui s'est vraisemblablement détachée d'un magazine*)

222. M :-- pose-le sur mon bureau
223. ENZO :-- (*se levant et levant le doigt*) c'est moi qui a pas dit
224. M :-- c'est toi qui a dit // attends / c'est pas là le pyjama (*continuant à feuilleter*) / assieds-toi
En= pa'c'qu'Indya n'y voit pas !
225. ENZO :-- (*il se rassoit*)
226. ÉMI :-- le chat !
227. M :-- c'est qui / qui n'a pas de pyjama ?
228. ÉMI :-- le chat
229. M :-- le chat ! (*dp15*) regarde / le chat / il n'a pas de pyjama dans cette histoire
230. ENZO :-- (*se levant brièvement et pointant le Loup sur l'image*) il a oublié son bonnet !
231. M :-- le pyjama / c'est que pour les affreux / que Zélie va mettre dans leur lit / comme ça
elle sera tranquille / elle pourra dormir tranquille
232. ENZO :-- mais XXX
233. M :-- et bien sûr un pyjama pour Zélie / parce que Zélie elle dort pas toute nue !
234. IND :-- (*en souriant*) ah oui !
235. M :-- et le chat / il dort avec ses poils de chat / ça lui tient bien chaud !
236. ADR, ÉLÉA, ÉMI :-- (*elles sourient*)
237. ENZO :-- et même / il a un doudou le chat / comment il a un doudou pour dormir ?
238. M :-- est-ce qu'il a un doudou ce chat ? / on va vérifier sur le lit ! / (*elle feuillette l'album
pour atteindre la dp18*) de Zélie / est-ce qu'il a un doudou ?
239. ENZO :-- mais il est / mais il est / à la maison
240. M :-- est-ce qu'il a un doudou ?
241. ENZO :-- je rigole !
242. M :-- (*en souriant*) ah ! / c'était une blague ! / i' nous fait souvent des blagues Enzo !
243. ÉLÉA :-- (*elle le regarde en souriant*)
244. ENZO :-- moi je fais trop trop d'blagues
245. M :-- alors / heu / Romuald / est-ce que tu veux / qu'est-ce que tu veux me dire sur cette
histoire (*en pointant l'album toujours ouvert dp18*) est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien /
ou qui te fait peur ?
246. ÉLÉA :-- (*en souriant et orientant son index vers l'album*) le chat il a un doudou / sous le
coussin !
247. M :-- peut-être (*en souriant, posant sa main sur un genou d'Éléa et continuant à regarder
Romuald*)
248. ROM :-- XX le Loup
249. M :-- qu'est-ce= / le Loup / i' te fait peur ?
250. ROM :-- (*il fait non de la tête*)
251. M :-- non ! / tu aimes bien le Loup !
252. ROM :-- (*il acquiesce en souriant*)
253. M :-- tu aimes bien quand i'y a le Grand Méchant Loup ! (*feuilletant l'album pour retrouver la
dp12*)
254. ROM :-- oui / moi j'vais / moi j'vais XX ça (*en orientant son index vers l'album*)
255. M :-- malheur= Lise / tu vas là-bas / ce sera après / ton tour !
256. ENZO :-- j'ai peur ! / j'ai peur !
257. IND :-- moi aussi j'ai peur / cache-toi ! (*en souriant et posant sa main sur ses yeux*)
258. ENZO :-- non ! (*en se dégageant de la main d'Indya et en souriant*)
259. M :-- (*dp12*) malheur de malheur ! / Le Grand Méchant Loup !
260. IND :-- (*en souriant*) ah ! / moi j'ai peur !
261. ROM :-- (*en souriant*) bin moi / j'ai#

262. M :-- (*s'adressant à Julie qui s'approche de l'atelier lecture*) va voir Laure / va voir Laure / s'il te plaît ! (*orientant son index vers Laure*) / Julie / tu vas là-bas s'il te plaît ! (*idem*)
263. ROM :-- moi je XX le loup / en fait XX le loup XXX
264. ÉLÉA :-- maîtresse / tu sais que le Loup il a un doudou !
265. M :-- comment tu sais qu'il a un doudou le Loup ?
266. ENZO :-- (*se levant*) oh ! j'ai peur !
267. M :-- quand il est dans son lit / est-ce qu'il a un doudou le Loup ? (*feuilletant l'album pour atteindre la dp16*)
268. ÉLÉA :-- (*elle fait non de la tête en souriant*) c'est une blague !
269. M :-- ah ! / vous faites bien de blagues ! / (*regardant rapidement dp16*) je vois pas de doudou !
270. THI :-- (*il sourit*)
271. ENZO :-- (*se levant*) maîtresse !
272. M :-- attends ! / assieds-toi / j'écoute Romuald que je n'ai pas entendu / chut ! (*elle tourne la page et atteint la dp15*)
273. ROM :-- moi / le Loup / quand le Loup i'#
274. IND :-- (*en souriant*) ah ! / moi j'ai peur !
275. ENZO :-- (*se levant et pointant la Sorcière puis le Loup sur l'image*) il a pas de doudou / il a pas de doudou#
276. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) assieds-toi / j'écoute Romuald ! / (*elle referme l'album*)
277. IND :-- (*en souriant*) moi j'ai peur de Loup !
278. M :-- j'écoute Rom# / on écoute Romuald! (*en regardant Indya et Enzo - qui s'est rassis- et orientant son index vers Romuald*) / qu'est-ce que tu voulais dire Romuald ? (*album rouvert dp15*)
279. ROM :-- en fait
280. M :-- oui
281. ROM :-- moi j'vu le Loup / et / et le loup il a peur / avant
282. M :-- le Loup il a peur / ou toi / tu avais peur du Loup avant?
283. ROM :-- heu / le Loup a X avant ! (*orientant son index vers l'album*)
284. M :-- lui / il a peur / ici / là / il a pas peur il attaque (*dp13*)
285. ROM :-- avant
286. M :-- mais là ! (*dp14*) / il a peur !
287. ENZO :-- (*se levant brièvement*) mais maîtresse / tu p= / moi j'ai#
288. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) attends / je voudrais entendre Émilie / aussi / d'accord ?
289. ENZO :-- moi je veux voir / la / la maman
290. M :-- Émilie / qu'est-ce que tu voulais nous dire / (*s'adressant rapidement à Enzo*) on va te la montrer après / sur cette histoire ? (*feuilletant l'album face aux élèves*)
291. ÉMI :-- (*souriant amplement et orientant timidement son index vers l'album*) j'ai un peu peur des trois monstres
292. M :-- (*dpB*) ah ! / elle a peur / un p'tit peu peur des trois monstres / mais heureusement / i'y a quelqu'un qui#
293. IND :-- (*se levant brièvement et dénombrant rapidement les trois personnages*) un deux trois quatre
294. M :-- (*s'adressant rapidement à Indya et en montrant la quantité correspondant avec ses doigts*) y'en a que trois / i' y a quelqu'un qui est plus fort que les monstres dans cette histoire !
295. ENZO :-- (*se levant brièvement*) oui ! / le chat !
296. ÉMI :-- (*souriant amplement*) le chat !
297. M :-- oui / Sufi ! / il est très fort Sufi ! (*faisant mine de montrer un biceps, le poing serré*)

298. **ÉMI** :-- *(elle sourit amplement puis fait timidement mine d'attaquer)*
299. **ENZO** :-- CRRRRRRR ! *(faisant mine de sortir ses griffes)*
300. **IND** :-- ACRRRR ! *(en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)*
301. **M** :-- et toi / qu'est-ce que tu voulais dire / Indya ?
302. **IND** :-- *(en souriant)* j'ai peur du / j'ai peur du Loup / moi !
303. **M** :-- tu as peur du ? / du Grand Méchant Loup ? / *(ton attendri)* oh ! / Romuald il a pas peur / mais#
304. **ENZO** :-- *(se levant brièvement et le pointant sur l'image)* Indya / il a peur du Loup !
305. **M** :-- *(ton attendri, orientant son index vers les élèves qu'elle nomme)* Romuald il a pas peur / mais Indya elle un p'tit peu peur !
306. **IND** :-- *(en souriant)* beaucoup peur !
307. **M** :-- très peur !
308. **ÉLÉA** :-- *(elle sourit)*
309. **ENZO** :-- *(se levant brièvement et le pointant sur l'image)* et moi aussi / j'ai très peur du Loup !
310. **M** :-- assieds-toi ! / regarde / on n'a pas encore entendu Thibault !
311. **IND** :-- *(en souriant)* j'ai peur / j'ai peur des monstres ! / moi
312. **M** :-- toi / t'as peur des monstres ? / comme Émilie / mais heureusement *(elle feuillette l'album pour atteindre la dp13)* / regarde / là ! / il fait un p'tit peu peur / le Loup *(le pointant sur l'image)*
313. **ENZO** :-- *(en se levant)* oh ! / j'ai peur !
314. **M** :-- mais là / *(le pointant sur l'image, dp14)* / regarde le le Loup !
315. **ENZO** :-- mais là / je l'aime bien *(orientant son index vers l'album et se rasseyant)*
316. **M** :-- là / là tu l'aimes bien quand heu / il a eu peur du chat ?
317. **ÉLÉA** :-- moi j'ai pas très peur / j'ai pas du tout / eu peur
318. **M** :-- et Enzo / qu'est-ce que tu voulais nous dire / toi / sur cette histoire ?
319. **ENZO** :-- *(se levant)* moi je veux / je veux / je veux voir la maman
320. **M** :-- ah ! lui ! / il aime bien la maman / Enzo ! / *(elle feuillette le livre à rebours pour atteindre la dp1)* avec sa jolie robe !
321. **ENZO** :-- non / je veux voir quand i's'envole / le lit !
322. **M** :-- ah ! quand i's'envole ! / c'est#
323. **GRÉ** :-- *(il vient montrer son travail)*
324. **M** :-- oh ! c'est très beau Grégoire !
325. **ENZO** :-- fais voir !
326. **M** :-- tu peux / écrire ou dessiner à côté *(en traçant des formes rondes dans l'air face à elle)* / c'est très beau Grégoire !
327. **GRÉ** :-- *(il revient sur ses pas pour montrer à Enzo)*
328. **M** :-- non non / après / après ! / on va finir ! / tu aimes bien la= / alors / quand le lit s'envole / est-ce qu'il y a la maman ? *(dp3)* assieds-toi / Enzo !
329. **ENZO** :-- *(il se rassoit et observe l'image, quelque peu perplexe)*
330. **M** :-- la maman / elle est restée / dans la maison
331. **ENZO** :-- et je peux voir quand i' / quand i' se pose dans les bois
332. **M** :-- ah oui ! / il se pose à l'ORÉE du bois ! *(dp4)*
333. **ENZO** :-- oh ! *(portant ses mains à sa bouche comme si quelque chose de grave était arrivé)*
334. **IND** :-- oh ! *(portant ses mains à sa bouche comme Enzo)*
335. **M** :-- et là/ quelqu'un m'a dit / je crois qu'c'est Indya qui m'a dit que ça faisait peur / d'être dans les bois / c'est ça ? / ou dans la forêt ? / c'est toi qui a dit ça Indya ?
336. **IND** :-- *(elle acquiesce)*

337. **ENZO** :-- oui / ça fait peur !
338. M :-- ça fait un p'tit peu peur / hein ! / i'y a que les troncs d'arbre tout noirs (*faisant glisser son index de haut en bas sur les troncs, sur l'image*) / et personne pOur la protéger ! / enfin ! / on croit qu'i' y a personne pour la protéger / mais qui va la protéger ? (*montrant dp4 ouverte face aux élèves*)
339. **ÉLÉA** :-- le chat
340. **ÉMI** :-- le chat
341. M :-- le chat / va la protéger / elle a pas peur hein Zélie ! / regarde (*pointant son visage souriant sur l'image*) // elle a peur là ?
342. **IND** :-- (*elle sourit*)
343. **ENZO** :-- mais moi j'ai pas peur des bois ! (*faisant non de la tête*) quand / et la dernière fois avec ma maman #
344. **IND** :-- et moi / et moi#
345. M :-- attends ! / d'abord Enzo / et après Indya ! (*désignant les élèves nommés*)
346. **ROM** :-- et moi / et moi / l'a pas peur quand #
347. M :-- **Enzo** / non non j'écoute **Enzo** / d'abord
348. **ROM** :-- Papa l'a pas#
349. M :-- écoute **Enzo** / ce qu'il dit
350. **ROM** :-- et moi l'a pas peur / gan 'é bois
351. M :-- non non j'écoute **Enzo**
352. **ROM** :-- ben moi l'a pas peur / gan 'é bois
353. M :-- (*faisant un geste de mise à distance destiné à Romuald*) **Enzo** !
354. **ENZO** :-- bah / mon lit / il a envolé sur les bois / et j'ai pas peur des bois / je / je vais dans les bois / et j'ai marché dans les bois !
355. **IND** :-- et moi / chez moi / j'ai marché partout dans les bois !
356. M :-- est-ce que tu as rêvé que ton lit allait dans les bois / ou ton lit il s'est vraiment envolé dans les bois ?
357. **ENZO** :-- vraiment 'volé dans les bois (*acquiesçant vivement*)
358. M :-- comment il a fait pour arriver dans les bois / ton lit ?
359. **ENZO** :-- mais / mais / mais / mais c'est juste que j'ai fait un rêve et mon lit et mon lit l'a / l'a volé jusqu'à la fenêtre / et après il est venu dans les bois
360. M :-- ah ! d'accord ! / et tu n'avais pas peur
361. **ENZO** :-- (*il fait non de la tête*)
362. M :-- et toi Indya ! / qu'est-ce que= c'est bien tu es courageux **Enzo** ! / oui ?
363. **IND** :-- (*en souriant*) maîtresse / et maîtresse / moi / moi / j'ai peur de marcher dans les bois / et le monstres i'me mangent
364. M :-- et moi / je ?
365. **IND** :-- (*en souriant*) j'ai peur de marcher dans les bois
366. M :-- tu as peur de marcher dans les bois (*en acquiesçant*)
367. **IND** :-- (*en souriant*) et les monstres i'me mangent
368. M :-- que les monstres t'attaquent ! / i'te mangent / oh / là / là !
369. **ENZO** :-- (*se levant brièvement*) moi j'ai pas peur / moi
370. M :--(*faisant un geste de mise à distance pour qu'Enzo se rassoit*) heureusement que c'est que dans les histoires / les monstres / comme disait Éléa ! / i'y en n'a pas dans les bois / c'st que dans les histoires qu'i'y a des monstres
371. **ÉLÉA** :-- et moi / hé bé heu / elle a pas peur déjà / pa'ce qu'elle tend son doigt (*en pointant son index vers les sol*)

372. M :-- on voit qu'elle a pas peur pa'ce qu'elle tend son doigt ? (*tendant son index de la même façon que Zélie sur la dp4*), / elle dit / on y va / ou vas-y / attends ! / elle dit quoi ? (*regardant le texte et pointant la ligne qu'elle lit*) on y va#
373. ENZO :-- (*se levant brièvement*) non moi dans les bois / je peux faire comme ça pa'ce que moi j'ai pas peur (*tendant fermement son index de la même façon que Zélie sur la dp4*)
374. M :-- (*faisant un geste de mise à distance pour qu'Enzo se rassoit*) Sufi ! / dit Zélie / c'est comme si c'était elle qui commandait / c'est elle qui commande / c'est ça ? // c'est ça que ça montre le doigt ? / qu'est-ce que ça montre le doigt ? / qu'est-ce que ça montre le doigt comme ça ? (*en tendant son index de la même façon que Zélie sur la dp4*)
375. ENZO :-- moi j'ai envie de parler de / de tout à l'heure
376. ÉLÉA :-- en fait son doigt comme ça / mais sans parler
377. M :-- oui
378. ÉLÉA :-- ça veut / ça veut dire des fois
379. IND :-- à la fin/ à la fin / les monstres#
380. M :-- écoute ce qu'elle dit ! / après on va voir
381. ÉLÉA :-- hé ben / je crois que c'est pour / pour / dire qu'on n'a pas peur
382. M :-- ah oui ! / comme ça / (*tendant fermement son doigt de la même façon que Zélie*) hum !
hum ! / même pas peur !
383. ENZO :-- maîtresse ! / maîtresse ! / moi j'ai pas peur de faire comme ça dans les bois (*tendant fermement son index de la même façon que Zélie*)
384. M :-- ah oui ! / et toi / Thibault (*prenant la montre d'Adriana avec laquelle elle est en train de jouer*) après je te la rendrai ! / d'accord ?
385. ADR :-- (*elle acquiesce*)
386. M :-- toi / Thibault / qu'est-ce que tu voulais / nous dire sur cette histoire ? (*refermant l'album et le plaçant face à lui*) /// quelque chose qui te plaît / qui te fait peur ? / que tu aimes bien ? / que tu n'aimes pas ?
387. THI :-- pourquoi i's'envole ?
388. M :-- pourquoi i's'envole ? / (*feuilletant l'album pour atteindre la dp3*)
389. ENZO :-- pa'ce que / pa'ce que il a fait un rêve (*haussant les épaules*)
390. M :-- t'entends c'qu'i' dit / Enzo ? / parce que elle a fait / un rêve ! / on pense qu'elle a fait un rêve /elle rêve que son lit s'envole et va dans la forêt où elle va coucher les affreux (*faisant le geste d'aligner rapidement les trois lits*) / comme ça / i'viendront pas l'embêter
391. ENZO :-- (*il acquiesce vivement*)
392. THI :-- (*il sourit*)
393. M :-- tu vois dp 2 elle est dans sa chambre / elle ferme les yeux (*fermant les yeux et ralentissant le débit*) / et là /// elle rê::ve ! / que le lit s'envole (*mimant les mouvements d'un vol de planeur*)
394. ENZO :-- hé béh oui#
395. M :-- et que / il atterrit dans la forêt (*mimant la descente d'un planeur*)
396. THI :-- (*il sourit*)
397. ÉLÉA :-- mais i'reste dans la chambre !
398. ENZO :-- (*se levant brièvement*) et peut-être i'y a un monstre en d'ssous de lit !
399. M :-- (*s'adressant à Éléa*) comment ? / en fait / i'reste dans la chambre / tu dis ?
400. ÉLÉA :-- oui
401. M :-- on pense qu'en vrai / i'reste dans la chambre
402. ENZO :-- en fait / maîtresse#
403. M :-- pa'ce que / ici à la dernière page (*feuilletant l'album pur atteindre la dp18*) / le lit est dans la chambre ! / est-ce qu'il est vraiment parti par la fenêtre ? / ou est-ce qu'elle a fait un rêve ? / comme le lit / ça s'envole pas / on suppose qu'elle a fait un rêve ! / d'accord Thibault ?

404. THI :-- oui
405. ADR :-- un rêve !
406. **ENZO** :-- (*se levant brièvement*) quand elle a fait un rêve / elle sait comme i' sort le lit !
407. M :-- (*s'adressant à Adriana*) elle a fait un rêve ?
408. ADR :-- (*elle acquiesce en souriant*)
409. M :-- et toi / Adriana / qu'est-ce que tu voulais nous dire sur le livre ? (*le refermant et posant la main à plat dessus*) / tu voulais nous parler de qui ?
410. IND :-- et béh moi / et béh moi / j'ai / une sœur !
411. **ENZO** :-- (*il agite vivement ses épaules et ses mains*)
412. M :-- (*posant sa main sur l'un des genoux d'Enzo*) on écoute Adriana / puis après / je prends un autre groupe / qu'est-ce que tu voulais dire Adriana ?
413. ADR :-- j'aime quand il est fâché
414. M :-- qui est fâché ?
415. IND :-- (*comme Enzo, elle agite vivement ses épaules et ses mains*)
416. **ENZO** :-- non / c'est moi qui fait pa'ce que j'ai un peu mal !
417. M :-- (*en posant la main sur l'un de ses genoux*) tu écoutes ce qu'elle dit ? / tu écoutes ?
418. **ENZO** :-- (*il s'apprête à recommencer ses mouvements*)
419. M :-- non non non / **Enzo** / tu écoutes / quelqu'un t'a écouté quand tu as parlé / tu écoutes // qui est fâché ?
420. ADR :-- le chat
421. M :-- le chat (*feuilleter l'album*) / il a fâché qui / i' s'est fâché contre qui / le chat ?
422. ADR :-- (*elle regarde l'album en attendant vraisemblablement que la maîtresse s'arrête sur une page*)
423. M :-- il s'est fâché contre / la Sorcière ! (*montrant à tous les élèves la dp7*) / RRR ! / tu aimes bien quand i'se fâche contre la Sorcière ?
424. ADR :-- (*elle acquiesce*)
425. **ENZO** :-- RRRRR (*faisant mine de sortir ses griffes*)
426. IND :-- RRRRRR (*faisant mine de sortir ses griffes et t'attaquer de haut en bas*)
427. M :-- et tu aimes bien aussi / quand i' se fâche contre /// (*dp10*) l'Ogre ? / RRRR !
428. **ENZO** :-- (*se levant brièvement*) mais moi j'aime bien quand i' fait ça / à / le Loup !
429. M :-- oui / je demande à A/driana / oui / et tu aimes bien quand i'se fâche contre le Grand Méchant Loup ?
430. ADR :-- (*elle acquiesce en souriant*)
431. THI :-- (*il sourit*)
432. M :-- RRRRR !
433. IND :-- RRR ! (*faisant brièvement mine de sortir ses griffes*)
434. M :-- et le Loup aussi se fâche ! / lui aussi / regarde !
435. **ENZO** :-- et i' fait PRRR RRR / PRRR (*faisant mine de sortir ses griffes*)
436. M :-- voilà !
437. IND :-- (*en souriant*) XXX patte blanche !
438. M :-- bien !
439. ÉLÉA :-- et bein moi / j'ai rêvé que j'partais en avion avec Papa et Maman / mais en fait c'était un rêve que j'partais de la maison avec Papa et Maman / mais en fait c'était un rêve
440. M :-- et oui / ça fait beaucoup penser aux rêves hein / ce livre / c'est vrai ! // bon les enfants / on change ! / merci / de / d'avoir discuté

Au lit, les affreux – S3 - TPP, Classe B – Juin 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romuald, **Enzo**, Indya, **Émilie**, Thibault, Éléa

Cette période de l'année fut particulièrement marquée par la grève d'une grande partie du personnel municipal de l'école. Elle se traduisit par une suspension du service de restauration scolaire pendant plus de deux semaines. L'intégralité des enfants de cette classe étaient habituellement inscrits à la restauration. Cette situation inhabituelle faisait l'objet de questionnements fréquents chez les élèves.

Lecture (5'30)

1. IND :-- fais-voir (en soulevant le T-shirt d'Enzo)
2. ENZO :-- non / je vais le montrer au docteur / après / après je vais aller chez le docteur
3. ROM :-- c'est moi qu'ai XXX
4. M :-- chu::t
5. ENZO :-- (s'adressant à la maîtresse) après je vais aller chez le docteur
6. M :-- chu::t / pourquoi tu pleures Émilie ? / Maman / elle va venir tout à l'heure / tu sais qu'il n'y a pas cantine aujourd'hui / d'accord ? (séchant les larmes sur sa joue et posant une main sur l'un de ses genoux) elle va venir te chercher avec Coralie / d'accord ? / tu es prête pour l'histoire ?
7. ÉMI :-- (elle acquiesce timidement)
8. THI :-- (il aperçoit le livre sur le genou de la maîtresse et sourit)
9. ENZO :-- Coralie / c'était qui ?
10. M :-- attends / je me recule un peu pa'ce que XXX
11. ROM :-- encore ! (en souriant et orientant son index vers l'album posé sur les genoux de la maîtresse)
12. IND :-- c'est sa sœur
13. ENZO :-- non !
14. IND :-- mais si / c'est sa sœur
15. ENZO :-- non !
16. M :-- oui Coralie / c'est sa sœur (orientant son index vers Émilie)
17. ÉMI :-- (elle acquiesce)
18. ROM :-- (en souriant et orientant à nouveau son index vers l'album puis se tournant vers Enzo, les poings sur les hanches) encore ! encore ! au lit les affreux !
19. ENZO :-- hi hi hi (en faisant mine de sortir ses griffes)
20. M :-- (s'adressant aux élèves d'un autre groupe) chut ! / les enfants qui sont au sable ! / chu::t ! / bon ! / Enzo / tu te calmes / ça y est ?
21. ENZO :-- (il acquiesce en souriant)
22. M :-- alors / chut ! / qui est-ce qui fait ce bruit ? / là-bas ?
23. YAZ :-- bah / en fait / XXXX
24. M :-- ça y est Romulad ? (qui s'était retourné vers Yazid)
25. ROM :-- (se retournant vivement) oui
26. ENZO :-- est-ce que i'y a pas le dodo ?
27. M :-- Indya ! (qui faisant courir ses doigts dans les cheveux d'Enzo) / heu / si / tu vas manger à la / maison / après tu reviens te coucher un p'tit peu au dortoir / un p'tit peu / et après / on retravaille dans la classe / d'accord ?
28. ENZO :-- hum (en acquiesçant)
29. IND :-- non / on va pas dormir / on va manger le goûter !
30. M :-- au lit / les affreux !
31. THI :-- (il sourit)

32. ENZO :-- au lit / les loups !
33. ROM :-- oh ! XXX (en souriant et orientant son index vers Enzo)
34. ENZO :-- pa' qui lo bo ! / t' t' t' (en agitant la tête)
35. M :-- (dp1) chu::t / au lit / les affreux !
36. IND :-- au lit / les affreux
37. ENZO :-- au lit / le putri !
38. IND :-- le [pytẽ]
39. ENZO :-- oh !(en portant la main à sa bouche comme si quelque chose de grave était arrivé) c'est gros mot ! / ça / oui !
40. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher= / bon alors ! / je pense que tu ne pourras pas entendre là / Enzo (tendant son bras pour avancer sa chaise) / ça y est / ça (la cordelette qui permet d'ajuster son jogging à la taille) / on le range dans le pantalon ! / dans le short / maintenant / tu peux écouter / d'accord ? / surtout que la maman / elle parle tout doucement / le personnage de la maman parle tout doucement / c'est l'heure du coucher / bonne nuit / Zélie ! / il faut dormir maintenant / dit Maman // (ton plaintif) Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie / (en chuchotant sur un ton rassurant) ne t'inquiète pas ! / Sufi (le pointant sur l'image) / ton petit chat / veille sur toi !
41. ENZO :-- d'accord !
42. M :-- (dp2) (en chuchotant et fermant les yeux) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie
43. ENZO :-- (il sourit et se tourne vers Romuald)
44. THI :-- (il sourit)
45. M :-- (voix normale) et / (dp3) et le lit se met en route
46. THI :-- (il sourit)
47. M :-- (en chuchotant) Enzo ! (qui avait la tête tournée vers Grégoire qui l'a appelé)
48. ENZO :-- (il se retourne face à l'album)
49. M :-- ((dp4) il se pose#
50. IND :-- j'vais rentrer manger / avec / avec maman ?
51. M :-- il se pose à l'orée du bois / (ton dynamique) on y va / Sufi / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat !
52. IND :-- et moi j'ai / et moi j'ai peur de marcher dans les bois
53. ENZO :-- oh ! miaou
54. ROM :-- miaou !
55. ENZO :-- (en souriant et regardant Romuald) miaou !
56. IND :-- (en souriant) ah ! un pistolet pour les tuer !
57. M :-- (dp5G) Zélie chante (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
58. ENZO :-- (en chantant) // prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
59. ROM :-- (en chantant) // nous dans les bois / tralala lalalala }
60. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (en orientant son index vers sa droite) / ou / par là ? (en orientant son index vers sa gauche)
61. ENZO :-- // par ici ? (en orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ? (en orientant son index vers sa droite)
62. IND :-- (elle oriente son index successivement dans les directions indiquées par la maîtresse)
63. THI, ÉLÉA :-- (ils suivent du regard les gestes de la maîtresse)
64. IND :-- par ici ? (en orientant son index vers sa gauche)
65. ROM :-- la So'ciè' !
66. ENZO :-- aïe aïe aïe !
67. M :-- (dp5D) ouille / ouille / ouille ! // la Sorcière !
68. ÉLÉA :-- (elle sourit)
69. ENZO :-- la méchante Sorcière (acquiesçant vivement)

70. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (pointant rapidement le chat sur l'image)
71. IND :-- (en souriant) ah ! moi j'aurais pas un pistolet !
72. M :-- (dp7) RAWOOOU !
73. ENZO :-- RA::: ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
74. IND :-- RRR ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
75. ROM :-- (il sourit)
76. ENZO :-- c'est comme XX
77. M :-- (dp8) allez / la Sorcière / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière) / dit Zélie !
78. IND :-- (elle sourit en regardant Enzo)
79. ÉLÉA :-- (en souriant et mimant ce qu'elle dit) elle a perdu son chapeau !
80. ENZO :-- à la queue leu leu / petit !
81. IND :-- à la queue leu leu / petit
82. ROM :-- 'a dit / à la queue leu leu petit (orientant son index vers Enzo et regardant la maîtresse)
83. M :-- (dp9G) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
84. ENZO :-- (en chantant) // dans les bois / tralala lalalala
85. IND :-- (en chantant) // dans les bois / tralala lalalala
86. ÉLÉA :-- (en chantant) // tralala lalalala
87. M :-- (voix parlée) i'y a quelqu'un caché par ici ? / (en orientant son index vers sa droite) / ou / par là ?
(en orientant son index vers sa gauche)
88. ÉLÉA :-- // caché par ici ? / (en orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ?
(en orientant son index vers sa droite)
89. IND :-- // par ici ? / (en orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ?
(en orientant son index vers sa droite)
90. ENZO :-- // par ici ? / (en orientant son index vers sa gauche) / bibo ? (en orientant son index vers le haut ?) / ou là ? (en orientant son index vers sa droite)
91. ROM :-- // par ici ? / (en orientant son index vers l'arrière) / ou là (en orientant son index vers la droite) ?
92. M :-- (dp9D) aïe aïe aïe ! (portant la main à son front)
93. ENZO, IND, ÉLÉA :-- /// aïe aïe ! (en souriant)
94. M :-- c'est l'Ogre !
95. IND, ÉLÉA :-- c'est l'Ogre ! (en souriant)
96. ENZO :-- c'est kutoupouk !
97. ROM :-- (en murmurant) c'est l'Ogre
98. M :-- (dp10) Sufi ! / dit Zélie ! // RAHOUWOA !
99. ENZO :-- RRRR ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
100. IND :-- RRR ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
101. ÉLÉA :-- (elle sourit)
102. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (reproduisant le geste autoritaire de Zélie sur l'image)
103. ENZO :-- à la queue leu leu le paou ! (reproduisant le geste autoritaire)
104. M :-- (en chuchotant) chut ! / Enzo ! / (dp12G, en chantant) // prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
105. ENZO :-- (en chantant et marquant le tempo) // prom'nous-nous dans les bois / tralala lalalala
106. ÉLÉA :-- (en chantant et en souriant) // prom'nous-nous dans les bois / tralala lalalala
107. ROM :-- (en chantant) // prom'nous-nous dans les bois / tralala lalalala

108. M :-- *(voix parlée)* y' a quelqu'un caché par ici ? *(orientant son index vers sa gauche) / ou / par-là ?* *(orientant son index vers sa droite)*
109. IND, ENZO, ROM, ÉLÉA :-- *//////////* par ici ? *(orientant leur index vers leur droite) / ou / par là ?* *(en orientant leur index vers leur gauche)*
110. ROM :-- le Loup *(orientant son index vers l'album)*
111. ENZO :-- ah pa / pa !
112. M :-- *(dp12D, marquant de son index pointé vers les élèves la scansion de son énoncé)* malheur de malheur ! / le Grand / Méchant / Lou:p !
113. THI :-- *//////////* le Grand / Méchant / Lou:p !
114. ÉLÉA :-- *(en souriant)* Grand / Méchant / Loup !
115. ENZO :-- le Grand Méchant de LOUP !
116. M :-- *(dp13)* RAWW !
117. ENZO, IND :--RRRR ! *(en souriant et faisant mine de sortir leurs griffes)*
118. ÉLÉA :-- *(en souriant)* RRRR !
119. M :-- GRRR !
120. ENZO :-- *(se levant brièvement et pointant simultanément le Loup et le chat sur l'image)* oh ! / le Loup fait l'attaque !
121. M :-- *(dp14)* et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! *(reproduisant le geste autoritaire de Zélie sur l'image) / hop ! fait le chat !*
122. ÉLÉA :-- hop ! *(en faisant mine de sursauter)*
123. ENZO :-- il a pas de pyjama / le chat
124. IND :-- i' a que les pyjamas pour les affreux !
125. M :-- *(dp15)* tout le monde est prêt ?
126. ENZO :-- oh ! / tu vois / il a pas de py= / il a pas de bonnet le loup ! *(se levant brièvement et orientant son index vers le Loup sur l'image)*
127. M :-- tu as entendu / Enzo ? / tout le monde est prêt ? *(pointant les caractères écrits)*
128. ENZO :-- tout le monde est prêt pour aller au lit ! / allez ! / *(il agite vivement la tête)*
129. M :-- *(dp16)* au lit *(en pointant un lit sur l'image) / les affreux !* *(reproduisant le geste autoritaire de Zélie sur l'image)*
130. IND :-- le Loup / il a son bonnet ! *(orientant son index vers le Loup sur l'image)*
131. M :-- *(en acquiesçant)* il a mis son bonnet de nuit
132. ENZO :-- regarde il a= / et le chat il a pas de pyjama *(se levant brièvement et orientant son index vers le chat sur l'image)*
133. M :-- *(dp17)* ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit *(pointant successivement sur l'image chacun des affreux endormis) / chut !* *(posant son index sur sa bouche) / ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !*
134. ENZO :-- ha chat hou !
135. ROM :-- chat hou
136. M :-- *(dp18)* ron pschit / bonne nuit / Sufi ! *(en pointant le personnage de Zélie)*
137. ENZO :-- bonne nuit / petit cop=
138. M :-- bonne nuit / *(pointant le chat sur l'image)* Zélie *(la pointant sur l'image)* dit le chat !
139. ÉLÉA :-- *(se levant brièvement et pointant en souriant la fenêtre sur l'image)* par la fenêtre / on voit plus la même couleur !
140. M :-- oui / *(elle referme l'album et fait le bruitage du bisou représenté sur la quatrième de couverture)*
141. ENZO :-- *(il se lève et en souriant, vient faire un bisou au chat sur la quatrième de couverture)*
142. ÉLÉA :-- *(elle se lève et en souriant, vient faire un bisou au chat sur la quatrième de couverture)*
143. IND :-- *(elle s'apprête à se lever, en souriant)*

Discussion (12'45)

144. M :-- alors attends (*en faisant un geste de mise à distance*) / tu lui feras un petit bisou après (*elle retourne le livre, couverture face aux élèves*) // tout à l'heure quand j'ai lu le titre / le titre / c'est / au lit les affreux
145. ENZO :-- les aff= / les méchants loups
146. ÉLÉA :-- (*elle sourit*)
147. M :-- oui / tu as dit le loup / au lit le l= / les loups / tu as dit / les les affreux c'est pas que des loups / hein ?
148. ENZO :-- (*il acquiesce en souriant*)
149. M :-- (*dpB*) qu'est-ce qu'on a comme personnage qui font peur ?
150. ÉLÉA :-- i' y a un ogre / une sorcière et un loup
151. IND :-- l'Ogu'e / et la Sorcière !
152. M :-- très bien ! / l'OGRe / et la Sorcière // tu le connais Romuald ? / l'Ogre ? (*en pointant l'Ogre sur l'image*)
153. ROM :-- (*il acquiesce*)
154. M :-- l'Ogre
155. ENZO :-- moi je le connais pas / mais je connais les loups
156. M :-- tu connais ce personnage (*en pointant l'Ogre sur l'image*) / oui tu le connaissais pas avant / le personnage de l'Ogre ?
157. ENZO :-- (*il fait non de la tête*)
158. M :-- un gros monsieur qui veut manger des enfants
159. ROM :-- moi je connais / moi je connais le Loup (*orientant son index vers l'album*)
160. ÉLÉA :-- (*en souriant*) tu sais que / que la femme de l'Ogre / c'est l'Ogresse
161. M :-- oui / c'est l'Ogresse la femme de l'Ogre (*dp1*)
162. ENZO :-- au 'voir (*se levant brièvement et s'approchant de l'album, s'appêtant à fait un bisou aux personnages*)
163. M :-- chut / doucement Enzo // alors Enzo / à qui tu as fait un bisou ?
164. IND :-- (*elle se lève brièvement et vient faire un bisou à l'un des personnages dp1*)
165. M :-- (*à Indya, en souriant*) assieds-toi / c'est gentil
166. ENZO :-- à la ma= / à la / à le / à la p'tite fille (*se levant brièvement pour la pointer sur l'image*)
167. M :-- comment elle s'appelle / cette petite fille ?
168. ÉLÉA :-- (*en souriant*) Zélie !
169. M :-- Zélie ! / on le dit tous ensemble ?
170. IND, ROM, ENZO, THI, ÉLÉA :-- Zélie !
171. M :-- et comment s'appelle / son chat ? (*en le pointant sur l'image*)
172. ROM :-- aïe ! (*il s'est coincé la main entre sa chaise et la jambe d'Enzo qui a brièvement glissé*)
173. ÉMI :-- (*en murmurant*) Sufi
174. ÉLÉA :-- Sufi
175. M :-- tu as entendu comment s'appelle son chat / Romuald ?
176. ROM :-- (*il fait non de la tête et fait la moue en regardant sa main*)
177. ENZO :-- mais moi j'ai fait un bisou à Zilie !
178. M :-- oui / toi tu as fait un bisou à Zélie (*en la pointant rapidement sur l'image*) / et son chat / il s'appelle //
179. ÉLÉA :-- Sufi
180. M :-- Sufi !
181. ENZO :-- Sufi ?

182. M :-- on le dit tous ensemble ?
183. **ENZO, THI, ÉLÉA** :-- Sufi
184. IND :-- Sufi
185. M :-- tu l'as dit Romuald ? / Sufi !
186. ROM :-- (*il tend, en faisant la moue, la main qui s'était coincée entre les deux chaises à la maîtresse*)
187. M :-- ça va aller
188. ROM :-- lui (*orientant son index vers Enzo*) / il a glissé dans ma / ma main
189. **ENZO** :-- (*il renouvelle sa glissade*)
190. M :-- **Enzo** / non / tu ne glisses pas / regarde Émilie (*orientant son index vers elle*) / elle ne glisse pas / (*s'adressant à Romuald*) donc c'est pour ça / je lui ai dit de se calmer (*orientant son index vers Enzo*) / d'accord ? / Romuald / tu le dis Romuald ? / Sufi ! / lui c'est Sufi (*le pointant sur l'image*) / c'est très bien Grégoire / tu peux décorer avec les feutres / (*il montre son travail et une entaille qu'il a faite au ciseau par inadvertance*) Grégoire / ce n'est pas grave / va chercher les feutres pour décorer / d'accord ? / c'est très beau ! // Sufi et Zélie (*les pointant successivement sur l'image*) et elle / Romuald / c'est qui ce personnage ? (*pointant la maman sur l'image*)
191. **ÉLÉA** :-- la maman !
192. ROM :-- (*il sourit*)
193. M :-- la maman de qui ? / de Sufi ou de Zélie ?
194. **ENZO** :-- (*en souriant*) de Zélie ! / pas de Fussi !
195. **ÉLÉA** :-- (*en souriant*) de Zélie
196. ROM :-- (*en souriant et orientant son index vers l'album*) de Zélie !
197. **ÉLÉA** :-- moi j'aimerais bien savoir / comment elle s'appelle la maman
198. M :-- bein / on n'sait pas ! // Thibault ! (*qui s'était retourné pour regarder les élèves d'un autre groupe*) / quel est le problème / ici ? (*en montrant la dp1*)
199. THI :-- (*il se retourne et observe longuement la dp1*)
200. M :-- quel est le problème ?
201. THI :-- la maman s'en va !
202. M :-- la maman s'en va ! / et est-ce que Zélie / elle est tranquille quand sa maman s'en va ?
203. THI :-- (*en souriant*) oui
204. **ÉMI** :-- (*elle fait non de la tête*)
205. M :-- elle est tranquille // Émilie / t'es d'accord ?
206. **ÉMI** :-- oui (*acquiesçant timidement*)
207. M :-- elle est tranquille / ou est-ce qu'elle a peur ?
208. THI :-- elle a peur
209. ENZO :-- elle a peur !
210. M :-- elle a peur de ?
211. **ÉMI** :-- de les monstres
212. **ENZO** :-- de de de / de si i'y a un rêve
213. M :-- ah ! est-ce qu'elle a peur d'un cauchemar / ou des monstres ?
214. **ÉMI** :-- des monstres
215. **ENZO** :-- non / moi j'ai pas peur des monstres
216. M :-- oui ! / toi / non ! / mais Zélie / oui !
217. **ÉLÉA** :-- moi / j'ai un peu peur des monstres
218. IND :-- et moi / j'ai une fenêtre / et ma maman / elle a fermé la fenêtre
219. M :-- d'accord / Maman a fermé la fenêtre
220. **ENZO** :-- mais ma maman / elle a pas fermé la fenêtre

221. M :-- bon / ici / elle est fermée ! / et quand Zélie dit / maman j'ai peur des monstres / qu'est-ce qu'elle lui dit Maman ?
222. ENZO :-- è' dit / n'aie pas peur
223. M :-- n'aie pas peur / ne t'inquiète pas ! / pourquoi i' faut pas avoir peur ?
224. ENZO :-- mais / pa'ce qu'i'y a son chat !
225. M :-- mais oui / Sufi / ton petit chat veille sur toi !
226. ENZO :-- (*se levant*) aussi i' peu / mais aussi / mais aussi / Sufi i' peut faire / RRRRR (*faisant mine de bondir et de sortir ses griffes*) / i' peut / i' peut faire peur
227. M :-- oui / assieds-toi / en plus / Sufi / il va la protéger contre les mon:stres ! / (dp2, elle ferme les yeux et fait tourner sa main, index tendu à proximité de son oreille pour illustrer une répétition dans « sa tête ») Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi mon petit chat veille sur moi
228. ÉLÉA :-- et là / elle est ouverte (*pointant la fenêtre sur l'image*)
229. M :-- la fenêtre est ouverte ! (*la pointant sur l'image*) / les yeux (*les pointant sur l'image*) / ils sont comment / les yeux ?
230. ÉLÉA :-- fermés !
231. M :-- ils sont fermés ! / elle s'endort / et (dp3) le lit se met en route (*suivant du doigt le tracé de la trajectoire du lit sur l'image*)
232. ENZO :-- (*se levant brièvement et venant pointer ce symbole*) là / i'y a une machine
233. M :-- alors c'est pas une machine ça / ça montre / la route du lit ! (*suivant à nouveau le tracé de la trajectoire du lit sur l'image*) / d'accord ?
234. ENZO :-- (*il acquiesce*)
235. M :-- (dp3) alors / est-ce que le lit / il s'envole par la fenêtre ? (*pointant la fenêtre sur l'image et faisant un mouvement de décollage*) / ou est-ce que Zélie / elle rêve que le lit s'envole par la fenêtre ? (*fermant les yeux et faisant tourner sa main, index tendu à proximité de son oreille pour illustrer qu' « il se passe quelque chose dans la tête »*)
236. ÉMI :-- i'rêve
237. ENZO :-- il / i'rêve
238. ÉMI :-- i'rêve que son lit / i'vole
239. ENZO :-- i' rêve
240. ÉLÉA :-- et mon papa / i' croyait que c'était un garçon (*en souriant et orientant son index vers Zélie, sur l'image*)
241. M :-- non ! / c'est une petite fille / d'accord Indya ? / ELLE RÊVE (*même gestuelle qu'en 228.M*) que son lit s'envole par la fenêtre / quand les yeux sont fermés (*revenant à la dp2 et fermant les yeux*) elle dit / Sufi mon petit chat veille sur moi / Sufi mon petit chat veille sur moi / (*rouvrant les yeux*) elle commence à s'endormir / et son rêve commence (dp3) / et là (dp4) / elle arrive à l'ORÉE / du bois (*suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits*)
242. ENZO :-- oh ! (*portant ses mains à sa bouche comme si quelque chose de grave allait arriver*)
243. IND :-- (*elle regarde Enzo, porte ses mains à sa bouche en souriant, comme si quelque chose de grave allait arriver*)
244. M :-- l'ORÉE du bois / vous savez c'est que c'est ?
245. ÉMI :-- (*elle fait non de la tête*)
246. ENZO :-- oui / c'est / c'est où / i' y a / i' y a des loups !
247. M :-- le bois / c'est où / il pourrait i' avoir des loups / mais i'y a aussi beaucoup d'arbres / et l'orée du bois / c'est#
248. ENZO :-- (*se levant*) et en plus #
249. IND :-- mais moi j'aurais peur à marcher dans les bois
250. M :-- Enzo ! / Enzo ! (*faisant un geste de mise à distance*) / tu peux écouter et te rasseoir ?
251. ENZO :-- (*il se rasseoit*)

252. **M** :-- alors toi (*orientant son index vers Indya*) je sais que tu aurais peur d'être seule dans les bois / attends d'abord / j'explique l'orée du bois
253. **ROM** :-- moi j'étais pas y allé tout seul
254. **M** :-- toi / tu as pas peur tout seul ?
255. **ROM** :-- (*il acquiesce*)
256. **M** :-- ou tu n'es pas allé tout seul ?
257. **ROM** :-- oui / et l'a ma maman
258. **M** :-- avec maman / tu vas dans les bois ?
259. **ROM** :-- oui
260. **M** :-- c'est ça ? / donc là / i'y a la petite= / le lit (*pointant les caractères écrits*)
261. **ENZO** :-- (*se levant brièvement et faisant non de la tête*) et moi / je vais pas avec ma maman
262. **M** :-- écoute / **Enzo** / il se pose à / l'ORÉE du bois
263. **IND** :-- et bein moi / j'ai pas de bois à ma maison
264. **M** :-- je n'ai pas de bois ? / bah / non / le bois / c'est / c'est LOIN de la maison (*en décentrant et levant son bras pour indiquer l'éloignement*) / c'est loin de la maison / c'est loin du jardin
265. **ENZO** :-- c'est méga loin !
266. **M** :-- il se pose à l'ORÉE du bois (*pointant les caractères écrits*) / alors / l'ORÉE du bois (*orientant son index vers les élèves*) / l'orée du bois / l'orée / c'est le DÉBUT du bois / tu vois / là / c'est l'orée du bois (*pointant les pieds des premiers arbres sur l'image*) / mais là (*tournant la page*) / regarde !
267. **ENZO** :-- et moi / je veux dire que que'qu'chose#
268. **M** :-- attends ! / Romuald (*qui s'était retourné vers les élèves d'un autre groupe*) / ici (dp5) / ce n'est pas l'orée du bois / là / on est en plein milieu du bois (*répétant un geste circulaire autour des nombreux arbres*)
269. **IND** :-- (*en souriant et posant sa main devant ses yeux tout en jetant des coups d'œil vers l'album*) ah ! / moi j'ai peur !
270. **M** :-- là (dp4) / c'est l'orée / du bois / c'est le début du bois / on y va Sufi / dit Zélie ! / miaou !
271. **ENZO** :-- pourquoi i'dit / miaou ?
272. **M** :-- pourquoi i'dit / miaou ? / qu'est-ce qu'i' veut dire quand i' dit miaou ?
273. **ÉLÉA** :-- d'accord
274. **M** :-- on pense qu'i' veut dire / d'accord / mais le chat / i'sait pas dire d'accord / i'sait dire / miaou ! / on pense qu'i' veut dire d'accord (*elle tourne la page pour revenir à la dp5*)
275. **ENZO** :-- mais mon chat / i'sait parler maintenant / mon chat !
276. **IND** :-- (*elle sourit et pose sa main devant ses yeux tout en jetant des coups d'œil vers l'album*)
277. **M** :-- n'aie pas peur / Indya ! / alors / Indya / elle me dit / oui ! / alors moi / si j'étais dans la forêt / heu / je voudrais un pistolet ! / mais est-ce que / elle (*pointant Zélie sur l'image*) a un pistolet ?
278. **IND** :-- (*en souriant*) non !
279. **M** :-- pour combattre les monstres ?
280. **ÉMI** :-- (*en souriant*) non !
281. **M** :-- qu'est-ce qu'elle a pour combattre les monstres ?
282. **ENZO** :-- rien / rien (*écartant les mains, comme pour traduire qu'elle est démunie*)
283. **M** :-- qu'est-ce qui= / qui est-ce qui l'aide ?
284. **ENZO** :-- son chat / Sufi (*orientant son index vers l'album*)
285. **M** :-- c'est le chat ! / elle a son chat ! / pas besoin de pistolet pour combattre les monstres ! / elle a son chat qui la protège !
286. **ÉMI** :-- (*elle sourit*)
287. **ENZO** :-- elle a rien / elle a rien (*faisant non de la tête*)

288. IND :-- mais moi j'ai pas / moi j'ai pas de chat
289. ÉLÉA :-- (*en souriant*) mais Indya / si elle a peur / elle pourrait y aller avec Sufi !
290. M :-- oui !
291. ENZO :-- (*se levant brièvement*) elle a / elle a rien (*écartant les mains, comme pour traduire qu'elle est démunie*)
292. M :-- oui
293. GRÉ :-- (*surgissant dans l'atelier de lecture*) XXX Noah !
294. M :-- va là-bas (*index orienté vers le lieu d'où il vient*) / oui / tu n'as pas de chat / mais / tu peux rêver / comme Zélie / elle rêve / que son chat il attaque / tu peux rêver ! (*faisant tourner sa main, index tendu à proximité de son oreille pour illustrer quelque chose qui se passe dans « sa tête »*)
295. IND :-- ah ! non / moi j'arrive pas à rêver ! / j'arrive pas à rêver / moi
296. ENZO :-- mais le chat / i'peut attaq= / i'peut mordre
297. M :-- (*elle regarde Indya en acquiesçant ne sachant vraisemblablement pas comment répliquer puis s'adresse au groupe d'élèves de la table d'à côté*) CHu:t ! / bien / donc le premier (*en levant son pouce pour indiquer le début du dénombrement*) / regarde heu / heu / Romuald ! (*qui avait la tête tournée vers les élèves d'un autre groupe*) le premier monstre qu'ils rencontrent / c'est qui le premier affreux ?
298. ROM :-- (*il se retourne en acquiesçant*)
299. IND :-- la Sorcière !
300. M :-- (*en pointant les caractères écrits*) ouille ! ouille ! ouille ! / la Sorcière ! }
301. IND :-- // ouille ! / la Sorcière ! }
302. ENZO :-- 'ourquoi elle dit la S= / ouille ouille ouille / la Sorcière ?
303. M :-- voilà / elle dit / ouille ouille ouille (*tournant la page pour atteindre la dp6*)
304. ENZO :-- et là / elle s'approche (*orientant son index vers l'album*)
305. M :-- elle s'approche ! (*elle tourne la page pour atteindre la dp7 puis revient brièvement sur la dp6 en pointant les caractères écrits*) elle lui a dit / vas-y Sufi / dit Zélie / attaque ! / (*elle revient à la dp7*) RAWOOU ! (*en faisant mine de sortir des griffes de sa main droite*)
306. ÉMI :-- (*elle sourit*)
307. ENZO :-- RRRRR ! (*en faisant mine de sortir ses griffes*)
308. M :-- le chat la / protège ! / (*elle tourne la page pour atteindre la dp8*)
309. ENZO :-- (*il sourit*)
310. M :-- et maint'nant / la Sorcière / à la queue leu leu ! (*en orientant son pouce vers l'arrière par-dessus son épaule*)
311. IND :-- à la queue leu leu (*en orientant son index vers l'arrière*)
312. ENZO :-- elle a peur !
313. M :-- elle a peur / là / hein ! // là (*dp6*) elle FAIT peur / mais là (*dp8*) / elle A peur !
314. ÉMI :-- (*elle sourit*)
315. M :-- là (*dp6*) elle FAIT peur / mais là (*dp8*) / elle A peur ! / et le monstre qu'ils rencontrent après la Sorcière ?
316. ÉLÉA :-- le= l'Ogre
317. ÉMI :-- (*en souriant*) l'Ogre !
318. ENZO :-- l'Ogre !
319. M :-- (*dp9*) aïe aïe aïe / (*suivant du doigt les caractères écrits dp9D*) c'est l'Ogre ! }
320. IND :-- //////////////////////////////////// aïe //////////////////////////////////// c'est l'Ogre ! }
321. ÉMI :-- //////////////////////////////////// aïe //////////////////////////////////// c'est l'Ogre ! }
322. ENZO :-- l'Ogre
323. ÉMI :-- (*se tournant vers Indya en souriant*) tu vois / c'est aïe aïe aïe !
324. M :-- (*dp10*)
325. IND :-- (*en souriant*) bein moi / l'Ogre / si XX / je prends son couteau et sa choufette ?
326. M :-- oui / qu'est-ce que tu dis sur le / le couteau et la fourchette ?

357. M :-- ah oui / d'accord ! / quand je tourne la page / oui
358. **ENZO** :-- (se levant et réalisant un geste de va et vient entre le chat et le Loup sur l'image **dp13**) moi j'ai= / i's'attaquent ! (alors qu'il retourne s'asseoir, il heurte le pied d'Indya)
359. M :-- oui / ils s'attaquent tous les deux / assied-toi ! / ils s'attaquent tous les deux
360. **IND** :-- (en souriant) aïe ! / ouille ! / ah ! / i'm'a fait mal !
361. M :-- chu:t / Indya ! / Indya ! / tu as vu / ils s'attaquent tous les deux (pointant les deux personnages successivement sur l'image) / c'est pour ça qu'i' y a écrit deux fois / GRRR / RaWW ! (pointant les deux onomatopées successivement) / i'y' a les deux qui attaquent !
362. **ÉLÉA** :-- (se levant brièvement, souriant et approchant son index du dessin de la gueule du Loup) i' m'a mordu !
363. M :-- attention à ton doigt ! / et / (**dp14**) qui a gagné ?
364. **ENZO, ÉLÉA**(en souriant) :-- le chat !
365. **ÉMI** :-- le chat
366. M :-- c'est le chat ! / le Loup / il est là / (portant la main à sa bouche, comme le Loup sur l'image et prenant une voix craintive) mmm mmm / j'ai peur
367. **ÉMI** :-- (elle rit et regarde Indya)
368. M :-- et Zélie elle lui dit / (elle regarde ce qui est écrit et réalise le même geste autoritaire que Zélie sur l'image) et maint'nant / pyjama pour tout l'monde ! / hop ! / fait le chat ! (avec un geste de mise en garde, index pointé et dynamique)
369. **IND** :--(en souriant) mais aussi / i' peut l'mettre au coin !
370. M :-- elle pourrait le mettre au coin / mais elle préfère le coucher dans son lit (en représentant un déplacement calme, main à plat) / comme ça / elle / elle peut dormir tranquille après
371. **ENZO** :-- (se levant brièvement et venant le pointer sur l'image) maîtresse / même que / que / que le chat i's'habille pas
372. M :-- assieds-toi / (orientant son index vers Indya qui ne voit plus l'album quand Ezio se lève) à chaque fois tu fais# / non / le chat n'a pas besoin de pyjama
373. **ENZO** :-- (il fait non de la tête)
374. **ÉMI** :-- (elle sourit)
375. **ENZO** :-- pa'ce que#
376. M :-- les affreux / oui ! / pa'ce qu'i' vont dormir dehors / i' vaut p't' être mieux leur mettre un pyjama pour qu'ils n'attrapent pas froid / mais le chat / i'va rentrer dans la maison // dans le rêve de Zélie ! (faisant tourner sa main, index tendu à proximité de son oreille pour illustrer quelque chose qui se passe dans « sa tête » puis elle passe à la **dp16**) / quand tout le monde est en pyjama / elle dit // au lit / les affreux ! (réalisant le même geste impératif que Zélie sur l'image)
377. **ÉMI** :-- elle dit au lit les affreux
378. **IND** :-- au lit les affreux
379. **ENZO** :-- (il réalise le même geste impératif que Zélie et acquiesce vivement)
380. M :-- (elle reproduit ce même geste en regardant Enzo, puis passe à la **dp17**)
381. **IND** :-- mais i'y a pas d'écriture !
382. M :-- et ici / tu vois / i' y a des écritures pa'ce que tout l'monde dort / ron pschit // ron pschit // ron pschit (en montrant successivement chacune des onomatopées écrites **dp17G**) / ça y est / ils dorment ! (en pointant rapidement les caractères écrits **dp17D**)
383. **ÉLÉA** :-- (en pointant rapidement une onomatopée écrite et en souriant) après / Zélie / è' rent'e par la f'nêtre !
384. M :-- oui / c'est vrai / on peut rentrer / dit Zélie / (s'adressant à Éléa) mais c'est vrai qu'là / tu peux dire / ron pschit / zzzzz / ron psch (en montrant successivement chacune des onomatopées écrites)
385. **IND** :-- (en souriant) ron psi::

386. M :-- (dp18) bonne nuit Sufi ! (le pointant sur l'image) / bonne nuit Zélie (la pointant sur l'image) / dit le chat / et là / c'est marqué qu'ils dorment (pointant les caractères écrits « ZZZ » puis fermant les yeux et faisant mine de ronfler discrètement) / et ici / comme a fait remarquer Éléa / le dessin qu'on voyait sur la première page (pointant l'affiche située au dessus du lit de Zélie sur l'image) / il est bleu maintenant / pa'ce que c'est / la nuit / il n'y a plus de lumière pour éclairer le dessin / (elle revient à la dp1)
387. ÉLÉA :-- mais le début / c'était page / page un
388. M :-- t'as vu là / le dessin il est jaune / pa'ce que la lumière de la chambre est allumée / ici (dp18) il est bleu / pa'ce que la lumière de la chambre est éteinte !
389. ROM :-- (il acquiesce)
390. ÉLÉA :-- mais cette couleur / on voit
391. M :-- voilà (elle ferme l'album) / bon / très bien les enfants / on le relira une fois demain / et après / hop ! / il part à la maison ! (avec un geste de balayage de la main ressemblant à « il va ailleurs ») et c'est vous qui le racontez à papa et maman !
392. ENZO :-- (se levant) oui / ma maison elle est TRÈS loin !
393. M :-- (se levant pour éteindre le dictaphone) ça va / c'est pas très loin / tu peux le XXX / bien ! / on change !
394. IND :-- mais mon papa / il est à ma maison



Au lit, les affreux – S4 - Classe B - Juin 2017

Présents : Lina (GP), Yazid (TGP), Noël (TGP), Vincent (PP), **Mossa (PP)**, Alexia (GP), Nicolas (GP), Miriam (PP), Éléa (TPP), Magalie (GP), **Sarah (PP)**, Clara (TGP), Nora (PP), Indya (TPP), Thibault (TPP), Aubin (GP), Noha (TGP), Grégory (TGP), Lise (TGP), Bastien (PP), **Enzo (TPP)**, Julie (PP), Luis (GP), **Émilie (TPP)**, Adriana (TPP), Romuald (TPP), Emmanuelle (GP).

Est également présente : Laure, l'Atsem de la classe.

Cette période de l'année fut particulièrement marquée par la grève d'une grande partie du personnel municipal de l'école. Elle se traduit par une suspension du service de restauration scolaire pendant plus de deux semaines.

L'intégralité des enfants de cette classe était habituellement inscrit à la restauration. Les parents qui le pouvaient, venaient donc, pendant la période de grève, chercher leur enfant à 11h45, ceux qui ne le pouvaient pas, confiaient leur enfant à un autre parent d'élève pour le déjeuner ou aux grands-parents qui habitaient souvent trop loin de l'école pour les y amener.

De plus, l'icône « appareil photographique »  ayant été, ce jour-là, malencontreusement confondue, sur l'écran de la tablette, avec l'icône « caméra » , il n'y a qu'un enregistrement audio de cette séance.

Lecture (6'46)

1. M :-- (parlant particulièrement doucement jusqu'à 8.M) ça y est / c'est terminé / je lui ai pris sa petite barrette qu'elle avait dans la main / je lui ai dit / c'est dans les cheveux / ou sur mon bureau / d'accord ?
2. **NORA** :-- et ma barrette !
3. M :-- elle est sur mon bureau aussi / donc vous savez que je vous lis ce livre une dernière fois / on est tous ensemble / Grégory / on ne / hurle pas / parce que même en petit groupe / je n'sais pas si tu l'entendais / Laure / il hurlait ! / même en petit groupe // on se calme / d'accord ? / sinon les enfants n'entendent pas ce que je lis / d'accord Grégory / tu vas y arriver ?
4. **YAZ** :-- et sinon à la maison / on va pas pouvoir le lire
5. M :-- et après / comment tu vas faire pour le raconter à Maman ? / d'accord / et Papa ?
6. **ENZO** :-- et comment on va le raconter à sa sœur ?
7. **AUB** :-- au lit / les affreux !
8. M :-- au lit / les affreux !
9. **ÉLVS** :-- au lit / les affreux
10. **ÉLVS** :-- AU LIT / LES AFFREUX !
11. M :-- donc / j'ai bien dit à Grégory / on ne hurle pas / Grégory / il a compris#
12. **LINA** :-- AU LIT / LES AFFR#
13. M :-- qu'est-ce que je viens de dire ? / on ne hurle pas
14. **ÉLVS** :-- au lit les affreux
15. **NIC** :-- au lit les affreux !
16. **ALE** :-- au lit les AFFREUX !
17. M :-- et Alexia / attention / hein ? / chu:::t (dpB)
18. **LINA** :-- aujourd'hui / i'y a pas cantine !
19. **NIC** :-- et là i'a la Sorcière / l'Ogre / et / et le Loup !
20. M :-- Nicolas / chut / tu chuchotes / (dpT) au lit / les affreux ! }

21. ÉLVS :-- ////////////////////////////////// au lit / les affreux !
22. CLA :-- au lit les affreux !
23. M :-- voilà / sans crier
24. NIC :-- à la queue leu leu / l'Ogre ! / là / i'dit à la queue leu leu !
25. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher / bonne nuit Zélie ! / il faut dormir maintenant / dit Maman ! // Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie }
26. CLA :-- ///////////////////////////////////lie ///////////////////////////////////mir ////////// nant
 ///////////////////////////////////man / ///man ///peur des monstres ! }
27. ÉLV :-- il a froid !
28. ALE :-- on dirait / qu'il a froid !
29. M :-- ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat / veille sur toi ! }
30. CLA :-- ///////////////////////////////////i/////////////////////////////////tit chat/ veille sur toi ! }
31. M :-- (dp2) Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie }
32. ÉLVS :--/////////fi ///////////petit chat / veille sur moi ///////////mon petit chat/ veille sur moi }
33. M :-- (dp3)
34. NIC :-- et elle s'envole ! }
35. M :-- et le lit se met en route ! }
36. ÉLVS :-- / lit se met en route
37. ENZO :-- ah oui ! / i'y a un / ah oui / il vole !
38. M :-- t't't't't'
39. ÉLV :-- ça fait comme les avions
40. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi ! / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat ! }
41. ÉLV :-- ////////// pose ///////////du bois / ///////////i ! / ///////////fi ///////////miaou ! }
42. ÉLVS :-- miaou ! / miaou ! / miaou !
43. YAZ :-- c'est le chat qui=
44. ENZO :-- mais mais i'dit miaou le petit XX XX
45. M :-- (dp5G) Zélie chante
46. ÉLV :-- la Sorcière !
47. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
48. ÉLVS :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
49. LINA :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / avant la lalala } avant que ne loup nous mange
50. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / ou / par-là ? }
51. ÉLVS :-- (voix parlée) ///////////////////////////////////caché par ici ? / ou / par-là ? }
52. ÉLV :-- la Sorcière !
53. M :-- (dp5D) ouille ouille ouille / la Sorciè:::re ! }
54. ÉLVS -- ///////////////////////////////////ouille ouille / la Sorciè:::re ! } (petits rires)
55. ENZO :-- la Sorcière !
56. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie !
57. LINA :-- on dirait qu'il a deux nez / maîtresse !
58. ÉLV :-- attaque !
59. M :-- attaque !
60. ÉLVS :-- attaque ! / attaque ! / attaque !
61. CLA :-- non / il a pas deux nez !
62. M :-- (dp7) RAWOOU !
63. ÉLVS :-- RRRR / RRRR / RRRR / RRRR / Rrr !
64. CLA :-- il a pas deux nez / Lina !

65. M :-- on en a parlé / on en reparlera après
66. LINA :-- il a deux nez / deux nez !
67. CLA :-- non !
68. M :-- (dp8) / allez / la Sorcière ! / à la queue leu leu ! dit Zélie ! }
69. ÉLVS :-- // à la queue leu leu ! }
70. EMM :-- elle a dit / à la queue leu leu à la Sorcière !
71. LINA :-- il a deux [nø]
72. CLA :-- maîtresse !
73. M :-- Clara / je t'ai dit / on en parlera après ! / chu::t / ne te trompe pas Lina / écoute bien c'qu'elle chante / hein ! / (dp9G) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
74. ÉLVS (dont Lina) :-- (en chantant) // prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
75. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / ou / par-là ? }
76. ÉLVS :-- // caché par ici ? / ou par-là ? }
77. CLA :-- par là ?
78. M :-- (dp9D) äie äie äie ! / c'est l'Ogre ! }
79. ELVS :-- //äie äie äie ! / c'est l'Ogre ! }
80. MOS :-- l'Ogre !
81. ÉLV :-- le couteau !
82. EMM :-- i y' a les enfants et les=
83. ÉLV :-- la Sorcière
84. EMM :-- le couteau
85. M :-- (dp10)
86. ÉLVS :-- RRR ! / RRR ! / RR#
87. M :-- Sufi ! / die Zélie ! / non ! / c'est pas tout d'suite que le= / on entend le chat attaquer
88. ALE :-- Sufi / die Zélie
89. M :-- regarde / ici / i'y a écrit / Sufi ! / die Zélie ! / RAHOUWOA !
90. ÉLVS :-- RRRRR ! / RRRRR ! / RRRRR !
91. YAZ :-- là / i'disent / Sufi ! / pourquoi / i'disent pas encore ? / Sufi dit Zélie / attaque !
92. M :-- on en parlera après / (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! }
93. ÉLVS :-- // queue leu leu }
94. ENZO :-- à la queue leu leu !
95. NIC :-- et / et la Sorcière / c'est qui ?
96. M :-- (dp12G, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
97. ÉLVS :-- (en chantant) // nous dans les bois / tralala lalalala }
98. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / ou / par-là ? }
99. ÉLVS :-- // ché par ici ? / ou par là ? }
100. ENZO :-- c'est le Loup !
101. M :-- (dp 12D) malheur de malheur ! }
102. ÉLVS :-- //malheur de malheur ! }
103. MOS :-- malheur !
104. M :-- le Grand Méchant Loup ! }
105. ÉLVS :-- Grand Méchant Loup ! }
106. ÉLV :-- Loup !
107. M :-- (dp 13) RAWW ! / GRRR ! }
108. ÉLVS :-- RRRR ! RRRR ! RRRR ! }
109. VIN :-- et là / tout l'monde sort ses griffes !
110. SAR :-- et tout l'monde sort sa queue / et tout l'monde sort ses griffes / et ses dents !
111. M :-- (dp14) et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! // hop ! / fait le chat ! }

112. ÉLVS :-- //pyjama pour tout l'monde ! // hop ! / fait le chat !
113. M :-- non ! / Noha (*qui lève probablement le doigt*) / après ! / là / je suis en train de lire ! / d'accord ?
114. CLA :-- il a eu peur le pauvre Lou::p !
115. AUB :-- mais c'est normal que là i doit avoir peur !
116. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ?
117. ÉLVS (*dont Mossa*) :-- oui ! / oui ! / oui !
118. M :-- chut / (dp16) au / lit / les affreux ! }
 119. ÉLVS:-- //lit / les affreux ! }
 120. ENZO :-- (*voix grave*) au lit les affreux !
 121. LUIS :-- au lit / les affreux !
 122. CLA :-- au lit ! / les affreux !
 123. VIN :-- maîtresse / regarde !
 124. M :-- non non / tu me diras après / Vincent (*qui cherche probablement à pointer un élément de l'image, compter les lits ou assembler personnage et lit*) / tu me diras après
 125. ENZO :-- (*voix grave*) au lit les affreux !
 126. M :-- elle le dit UNE fois !
 127. NORA :-- et là / c'est le lit de / c'est le lit de la Sorcière
 128. M :-- tu me diras après / (dp17) / ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! }
 129. ÉLVS :-- //ron pschit / ron pschit ! ron pschit ! / ron pschit ! }
 130. M :-- (*en chuchotant*) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
 131. NOËL:-- maîtresse ! / maîtresse !
 132. M :-- après ! / après !
 133. MOS :-- au r'voir les affreux !
 134. GRE :-- le lit / on dirait qu'il a une queue !
 135. MOS :-- (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois }
 136. ÉLVS :-- ron pschit / ron pschit ! }
 137. M :-- (dp18) bonne nuit / Sufi ! }
 138. ELVS :-- // Sufi ! }
 139. ÉLV :-- bonne nuit Sufi !
 140. M :-- bonne nuit Zélie ! / dit le chat ! } (*pointant probablement Zélie sur l'image*)
 141. ÉLV :-- //////// Zélie ! / dit le chat ! }
 142. SAR :-- mais c'est pas un chat / elle !
 143. M :-- non ! / bonne nuit / Zélie ! (*la pointant probablement sur l'image*) / il le dit à Zélie ! / dit le chat

Discussion (14'02)

144. M :-- tu t'assois
145. ELEV :-- mais je vois rien !
146. M :-- et tu vas me dire ce que tu veux dire
147. VIN :-- pa'ce que en fait#
148. M/-- non non j'attends le silence et après je vais pouvoir vous écouter / les enfants qui avaient quelque chose à dire / Clara (*qui est vraisemblablement en train de parler avec un voisin*) tu as quelque chose à dire sur le livre ?
149. CLA :-- oui

150. M :-- alors pourquoi ton doigt n'est pas levé ? /// (*en chuchotant*) alors là / je peux écouter / voilà ! / qu'est-ce que tu voulais dire / Sarah !
151. SAR :-- en fait / pourquoi / pourquoi / pourquoi / dans ce / dans ce / dans ce livre / i' a a quat' / en fait / pourquoi / pourquoi / pourquoi / i'y a trois affreux ?
152. M :-- (*voix normale*) alors / pourquoi trois ? / la dame qui a écrit ce livre / Isabelle Bonameau / elle a choisit d'en mettre trois ! / elle aurait pu en mettre que un / ou quatre / elle a choisit d'en mettre trois
153. GRÉ :-- ou mille !
154. ÉLV :-- cinq !
155. GRÉ :-- ou mille !
156. ÉLV :-- mille affreux / c'est beaucoup !
157. M :-- Miriam / est-ce que tu peux nous dire#
158. MAG :-- ou six / ou trente et un !
159. M :-- ou trente et un / elle en a choisi trois ! / Miriam / est-ce que tu peux nous dire / le nom de ces affreux (*dpB*) / tu le touches et tu dis son nom
160. MIR :-- un / deux / tr#
161. M :-- non / tu nous dis comment i's s'appellent ?
162. ÉLV :-- le Grand Méchant Loup
163. MIR :-- i's'appelle le Méchant Loup
164. M :-- le GRAND Méchant Loup } à côté#
165. YAZ :-- le Grand Méchant Loup }
166. ENZO :-- le Grand Méchant Loup !
167. ÉLV :-- RRR ! / RRR ! / RRR / hou ! / hou !
168. M :-- heu / il me semble que je vous avais demandé de vous calmer / de ne pas hurler /// c'est bien / et l'autre à côté / i's'appelle comment ?
169. CLA :-- é' m'a tapée / é' m'a pas dit pardon
170. M :-- je vais régler ce problème
171. MIR :-- c'est le Père Nouël
172. LINA :-- pardon ! / tu me dis toi aussi pardon
173. M :-- comment i's'appelle / Miriam ?
174. MIR :-- ça ressemble au Père Nouël
175. ÉLV :-- c'est pas le Père-Noël
176. LINA :-- c'est pa'ce que tu m'as tapée !
177. CLA :-- (*elle pleure*)
178. M :-- attends / attends / lève-toi / lève-toi / mets-toi là / chut
179. CLA :-- (*en pleurant*) aïe aïe aïe
180. M :-- tu lui dis gentiment pardon
181. LINA :-- j'ai dit pardon / que / qu'é' m'a tapée / et qu'é'veut pas me dire pardon
182. M :-- alors maint'nant / c'est toi qui dit pardon /// dépêche-toi
183. CLA :-- (*en pleurant*) mais é' m'a pincé à le bras
184. M :-- oui / alors / tu dis pardon / et toi / tu l'as tapée / donc tu dis pardon
185. CLA :-- (*en pleurant*) j'ai pas entendu !
186. M :-- si / moi j'ai entendu / j'étais juste à côté
187. CLA :-- (*en pleurant*) mais pas moi !
188. M :-- dépêche-toi / Miriam reste là / reste là
189. LINA :-- tu me dis pardon
190. CLA :-- (*en pleurant*) maman !
191. M :-- Nora / ça y est ? / chut / Thibault / ça y est ?

192. LINA :-- tu me dis pardon
193. M :-- mets-toi ici / mets-toi ici / tu lui dis gentiment pardon
194. CLA :-- (*en pleurant un petit peu moins*) pardon
195. M :-- c'est bien / Clara / mets-toi ici / Miriam va revenir à côté de toi // alors#
196. CLA :-- (*en pleurant*) maman !
197. M :-- stop / Magalie / tu vas pouvoir aider Miriam / pa'ce que Miriam / elle ne se souvient pas bien#
198. CLA :-- (*en pleurant*) t'es pas à ta place / Lina !
199. M :-- remets-toi à côté d'Adriana / remets-toi à côté d'Adriana / dépêche-toi / vous avez les mêmes décors sur la robe / presque !
200. LINA :-- j'ai pas envie
201. M :-- dépêche-toi Lina / assieds-toi / alors / Miriam / quand je lui ai demandé de me dire le nom des affreux / stop / Yazid ! / elle me dit / (*en chuchotant*) le Grand Méchant Loup / donc on le dit sans crier / Alexia ?
202. SAR :-- le Grand Méchant Loup
203. M :-- ensuite / elle m'a dit / ça c'est un personnage qui ressemble au Père-Noël / mais qui n'est pas le Père-Noël
204. MIR :-- mais ça ressemble
205. M :-- oui / Magalie / tu peux venir lui dire comment s'appelle ce personnage ?
206. MAG :-- l'Ogre
207. ÉLV :-- l'Ogre
208. M :-- plus fort
209. MAG :-- l'Ogre !
210. M :-- l'Ogre / voilà
211. MIR :-- l'Ogre / mais l'Ogre / je l'ai déjà dit !
212. M :-- ah ! / j'avais pas entendu ! / peut-être pa'ce que quelqu'un criait à côté de moi / peut-être / et le personnage d'après ?
213. ÉLV :-- la Sorcière !
214. MIR :-- la Sorcière !
215. YAZ :-- la Sorcière / le Loup / RRR' / Le Grand Méchant Loup
216. M :-- merci Miriam / assieds-toi // alors / ces trois personnages / **(dp1)** elle en a peur / avant de s'endormir / mai:::s / elle en a peur / mais#
217. YAZ :-- pourquoi é' va lui raconter une histoires de sorcières si elle a peur des sorcières ?
218. M :-- donc ça / c'est le problème / le problème / c'est qu'elle en a peur / mais sa maman lui dit que / i'y a / i'y a une solution
219. SAR :-- son chat !
220. ÉLV :-- ton petit chat veille sur toi }
221. M :-- quelqu'un va la protéger
222. SAR :-- son chat !
223. M :-- regarde Clara qui lève le doigt ! / oui / Clara / qui va la protéger ?
224. CLA :-- son chat
225. M :-- très bien / Clara / (*en chuchotant*) Romuald / comment i's'appelle ? / son chat
226. ÉLV :-- Sufi !
227. YAZ :-- i's'appelle Caramel
228. ÉLV :-- Sufi ! / Sufi ! / Sufi !
229. MOS :-- Caramel ?
230. M :-- heu / Yazid / tu écoutes ce qui est dit ? / chut ! / c'est Romuald qui me le dit
231. MOS :-- i's'appelle pas Caramel / i's'appelle Sufi !

232. M :-- chut / Emmanuelle / tu es sûre que tu écoutes / là ? / alors viens le dire Romuald / comment i s'appelle / lui ?
233. **MOS** :-- maîtresse !
234. M :-- non / écoute ce qu'il dit Romuald / n'écoute pas ce que dit Yazid / je n'ai pas demandé à Yazid de parler / mais si Yazid n'est pas d'accord#
235. **MOS** :-- oui mais i'dit que lui / c'est Caramel !
236. M :-- hé bein / on va écouter Romuald / et si quelqu'un n'est pas d'accord / il le dira ! / alors / comment i's'appelle / lui
237. **ROM** :-- Sufi !
238. M :-- tu es d'accord / Yazid ? /// (*en chuchotant*) assieds-toi / (*voix normale*) est-ce que tu es d'accord /// i's'appelle comment / le chat ?
239. **YAZ** :-- Sufi
240. M :-- Sufi ! / donc tu entendu / Noël / il a dit Sufi
241. **ENZO** :-- non / c'était la place de Romuald !
242. M :-- et= / on va s'en occuper après / et la petite fille / elle s'appelle comment ?
243. **ÉLVS** :-- Zélie ! / Zélie ! / Zélie
244. M :-- tu peux le redire / parc'que Nicolas n'a pas entendu / chut
245. **ÉLV** :-- elle s'appelle Zélie
246. M :-- tu le redis pour la petite fille ?
247. **ROM** :-- Zélie
248. **YAZ** :-- la petite fille / elle s'appelle Zélie
249. **NOËL** :-- i'dit **Mossa** que j'ai pas#
250. M :-- je ne t'ai pas demandé de me dire ce que t'as dit **Mossa** / je t'ai demandé d'écouter ce que dit Romuald
251. **YAZ** :-- la petite fille / elle s'appelle Zélie et#
252. M :-- mais enfin / est-ce que tu peux laisser / Romuald le dire / si tu n'es pas d'accord / tu nous le dis // alors / (*probablement adressé à Romuald*) tu dis comment s'appelle la petite fille ?
253. **ROM** :-- Sufi
254. M :-- ah ! ça c'est le chat / Sufi / et la petite fille ?
255. **ÉLV** :-- c'est Zélie
256. **VIN** :-- Zélie !
257. **ÉLVS**-- Zélie / Zélie
258. M :-- Zélie ! / est-ce que tu es d'accord / Yazid ? / (*il acquiesce probablement*) / alors / (*probablement adressé à Romuald*) retourne à ta place
259. **CLA** :-- ça commence par zi::: [zi]
260. M :-- (*en souriant*) ça commence par ze [z] / oui
261. **ENZO** :-- on peut dire un peu comme s'œufs [zoef]!
262. M :-- bon ! / sa maman lui dit / ne t'inquiète pas / chut / Grégory !
263. **LINA** :-- vous êtes méchantes
264. **MIR** :- non on n'est pas méchantes
265. **LINA** :-- pa'ce que vous avez pris ma place
266. M :-- chut / sa maman lui dit / ne t'inquiète pas# /
267. **MIR** :-- maîtresse ! / Lina elle a dit que Lina on est méchantes !
268. M :-- (*ton impatient*) comment on fait ? / comment on fait ? avec des enfants qui ne s'entendent pas ? / comment on fait ?
269. **MIR** :-- (*ton triste*) é'me dit que j'suis méchante
270. M :-- fais lui une petite place
271. **LINA** :-- mais elle / elle m'a pris ma place

272. M :-- non ! non non / toi / tu as changé de place / tu es revenue / mets-toi là / chut
273. VIN :-- maîtresse ! / XXX i' m'a donné un coup de pied
274. M :--tu lui di de te dire pardon
275. VIN :-- tu me dis pardon
276. LINA :-- tu m'as fait mal
277. MIR :-- non c'est pas vrai
278. LINA :-- si
279. MIR :-- non
280. LINA :-- si / menteuse !
281. MIR :-- moi / je suis pas menteuse !
282. M :-- Lina / est-ce que tu préfères être toute seule / Lina ? / regarde / tu es à côté d'Adriana qui est toute mignonne / chut / ça y est Vincent / tu es bien installé ? / chut / bon Emmanuelle // je vais me dégonfler à force de dire chut / hein !
283. ÉLV :-- (*en souriant vraisemblablement*) elle va se dégonfler !
284. M :-- (*parlant particulièrement doucement*) bon donc / sa maman la rassure / lui dit / que son petit chat veille sur elle / qu'est-ce qu'elle se dit / est-ce que tu t'souviens / Luis / ce qu'elle se dit / dans son lit / la petite fille ?
285. YAZ :-- elle se dit que son petit chat#
286. M :-- non / je demande à Luis / Yazid
287. LUIS :-- elle se dit / mon petit chat veille sur moi
288. M :-- c'est très bien Luis
289. LUIS :-- tu sais moi j'ai un chat / j'ai un chat / i's'appelle Bouto / et mon chat Bouto / bah / il est avec moi depuis qu'il est p'tit bébé / mais XXX les attaquer
290. M :-- i'veille sur toi ! / d'accord / alors / dans la page suivante (*dp3*) / quand Zélie a répété deux fois / Sufi mon petit chat veille sur moi
291. ROM :-- pourquoi i'y a ça ?
292. M :-- on va l'expliquer pourquoi i'y a ça / mon petit chat veille sur moi / qu'est-ce qu'i'se passe à cette page / **Enzo** ?
293. ÉLV :-- i's'envole / son lit
294. CLA :-- non / c'est son rêve i'commence!
295. M :-- j'écoute **Enzo**
296. **ENZO** :-- i's'envole !
297. M :-- qui s'envole ?
298. **ENZO** :-- le lit
299. M :-- le lit se met en route / est-ce que tu peux nous montrer dans le ciel / la route que prend le lit ? / regarde Romuald / là / c'est la route que prend le lit / c'est ça / i'fait ça / le lit (*suivant probablement de son index le tracé de la trajectoire*) / d'accord ? / et est-ce que / **Enzo** / le lit i's'envole vraiment dans le ciel ?
300. ÉLVS :-- non
301. M :-- ou est-ce que / elle rêve que le lit s'envole dans le ciel ?
302. CLA :-- elle rêve
303. M :-- je demande à **Enzo**
304. **ENZO** :-- elle rêve
305. M :-- elle fait un rêve
306. NORA :-- (*en souriant*) tu t'appelles pas Enzo
307. M :-- elle rêve / pa'ce que comme avait dit Noël / assieds-toi correctement / merci Enzo / comme avait Noël / regarde comme elle ferme bien les yeux / là (*dp2*) / chut / Adriana ! / je pense que Yazid / ça ne sert à rien qu'il reste là / puisqu'il parle à ses pieds / là / alors est-ce que tu veux

écouter / ou est-ce que tu veux aller ailleurs ? / est-ce que tu veux que je t'aide à la raconter à ta famille / ou est-ce que tu veux aller ailleurs ? //j'attends ta réponse Yazid / ça m'intéresse beaucoup // alors / dis-moi // tu es prêt à écouter ? // bon / merci ! / il nous manque Lina // heu / ici / comme avait dit Noël / on voit bien qu'elle a les yeux fermés / elle CCommence à s'endormir / Sufi mon petit chat veille sur moi / Sufi mon petit chat veille sur moi / et là ! (dp3) / le rêve commence !

308. CLA :-- comme dit Clara
309. M :-- (*en souriant*) comme a dit Clara
310. NOËL :-- c'est pa'ce que la / la fenêtre elle est ouverte / elle est ouverte !
311. MOS :-- sa maman / sa maman va se fâcher !
312. M :-- oh ! / pourquoi ? / elle va se fâcher ?
313. MOS :-- pa'ce que
314. M :-- alors / elle sent peut-être le vent qui arrive par la fenêtre / viens avec nous Lina / alors peut-être ça lui fait penser / qu'elle pourrait rêver qu'elle s'envole ! / peut-être ! / et (dp4) / vous vous rappelez où se pose le lit ?
315. NORA :-- au= / près de la forêt }
316. ENZO :-- au bord du lac }
317. CLA :-- à l'entrée du bois
318. M :-- alors / au bord de= / du bois / alors ça s'appelle pas l'entrée / ça s'appelle à l'orée / du bois / à l'orée du bois }
319. CLA :-- l'orée du bois }
320. ÉLVS :-- à l'orée du bois }
321. ENZO :-- on dirait / on dirait un peu un lac
322. M :-- bien ! / donc là / Zélie / commence à chanter / attention au piège !
323. CLA :-- c'est pas / (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois#
324. M :-- attends ! / 'tends ! / je vais d'mander à un enfant de nous chanter c'qu'elle chante / qu'est-ce qu'elle chante / Bastien ? / qu'est-ce qu'elle chante / Gélie ? / heu / Zélie / pardon !
325. ÉLVS :-- (*en souriant*) Zélie !
326. M :-- qu'est-ce qu'elle chante / Zélie ?
327. ÉLVS :-- Zélie / Gélie / Zélie / Gélie
328. M :-- t't't' / oui / c'est Zélie / tu te souviens c'qu'elle a chanté ?
329. BAS :-- (*en chantant*) tralala lalalala
330. M :-- non / ça commence par / prom'nons nous
331. ÉLV :-- je connais
332. M :-- d'abord / je demande à Bastien
333. YAZ, CLA :-- (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala
334. ÉLVS :-- (*en chantant*) lalalala
335. M :-- qu'est-ce qu'on a dit Yazid ? // qu'est-ce qu'elle chante la petite fille ? / prom'nons nous=
336. BAS :-- (*en chantant tout doucement*) prom'nons nous / dans les bois / tralala lalalala }
337. YAZ :-- (*voix parlée et chuchotée*) prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala }
338. M :-- est-ce que vous avez entendu ce qu'a chanté Bastien ? / c'est très bien / Bastien / elle chante exactement ça / mais je crois qu'Enzo n'a pas entendu
339. LINA :-- moi non plus !
340. M :-- et Mossa / ouvre grand tes oreilles ! / (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala }
341. ÉLVS :-- //(en chantant) prom'nons nous dans les bois / }
tralala lalalala

342. EMM :-- les parents arrivent !
343. LAURE :-- dis donc / Emmanuelle !
344. GRÉ :-- i's arrivent les parents !
345. M :-- y a quelqu'un caché par ici / ou par là ? }
346. ÉLVS : //////////////// caché par ici / ou par là ? }
347. M :-- chut / Emmanuelle ! / Gregory ! / le premier monstre qu'elle rencontre
348. ÉLVS :--c'est la Sorcière !
349. M :-- et tu t'appelles c'qu'elle dit pour la Sorcière ?
350. ENZO :-- aïe aïe aïe !
351. SAR :-- c'est pas aïe aïe aïe ! / la Sorcière !
352. M :-- elle dit / ouille ouille ouille / la Sorcière ! / non / c'est pas / aïe aïe aïe ! / c'est ouille ouille ouille pour la Sorcière / attention au piège !
353. VIN :-- ouille ouille ouille
354. M :-- et elle dit / vas-y / Sufi ! / dit Zélie / attaque !
355. ÉLV :-- RRR !
356. M :-- et là / Sufi / attaque ! / RAWOOU !
357. ÉLVS :-- RRR ! / RRR ! / aïe aïe aïe !
358. EMM :-- les parents sont là !
359. M :-- je sais Emmanuelle / on a encore une minute
360. SAR :-- i'y a les parents qui arrivent
361. MOS :-- i'y a les parents regarde ! / i'y a les parents !
362. M :-- regarde / quel est le monstre qu'elle rencontre après ? / après la Sorcière ?
363. ÉLV :-- l'Ogre
364. ÉLVS :-- c'est l'Ogre !
365. M :-- aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre !
366. ÉLV :-- malheur de malheur !
367. M :-- non / c'est pas malheur de malheur ! / c'est pour le Grand Méchant Loup !
368. ÉLVS :-- aïe aïe aïe / malheur de malheur !
369. M :-- voilà / donc on terminera cet après-midi

L'après-midi, seuls 12 élèves sont revenus à l'école et ceux qui sont revenus ayant été couchés à 14h, au lieu de 12h45 comme le permet le déroulement habituel, se sont réveillés trop tard pour que soit envisagée une reprise de la discussion.

Annexe V : AR - PP

Au revoir - S1 - PP, Classe B – Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Bastien, Sarah, Nora, Julie, Mossa, Miriam, Vincent

Lecture (3'17)

1. M :-- alors/// (en installant le dictaphone) alors / Vincent / là / tu vas pouvoir l'écouter l'histoire / c'est le moment / d'accord ? / ça y est Mossa ? / (il est penché vers Julie) alors ! / ce livre que je vais vous lire (elle le tient fermé, face aux élèves) / et vous aider à comprendre / il s'appelle / au revoir
2. JUL :-- (en souriant) au revoir !
3. MOS :-- (il regarde Julie)
4. MIR :-- au revoir (en souriant)
5. JUL :-- au revoir (en souriant)
6. M :-- (dp1) au revoir
7. JUL :-- au revoir (faisant un geste d'au revoir)
8. SAR :-- (elle fait un geste d'au revoir)
9. M :-- (dp1) quand on a joué / joué
10. NORA :-- joué (en souriant)
11. M :-- tout l'après-midi / fourbi chamboulis
12. NORA :-- (elle sourit)
13. MOS :-- (il regarde alternativement attentivement l'album et le visage de l'enseignante)
14. M :-- (dp2) moi je dis / au revoir / au revoir (en faisant un geste d'au revoir)
15. MOS :-- (il s'approche légèrement pour observer l'image)
16. NORA :-- au revoir ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
17. M :-- la prochaine fois / c'est toi (orientant son index vers Nora) / qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste)
18. NORA :-- (elle rit et regarde si les autres réagissent)
19. M :-- (s'adressant à un autre groupe de travail) chut ! Alexia / qu'est-ce que je t'ai demandé ? / Alexia ? / regarde comme i' sont silencieux les enfants !
20. LINA :-- le fait des crabou'ages !
21. M :-- chut ! / heu / Lina / ne t'occupe pas de= du travail de / Luis / (dp3)
22. ADR :-- j'ai ai pas
23. M :-- (lui fait signe de retourner à sa place)
24. ADR :-- (elle regarde si l'Atsem, Laure, est disponible, et s'approche de la maîtresse) mais i'n'ont pas !
25. M :-- quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous ! / et puis / (dp4) Papa part / et moi / je reste ! / au revoir ! (faisant un geste d'au revoir et se tournant vers Adriana) va là- bas Adriana / à coté d'Enzo !
26. ADR :-- mais non
27. M :-- si / après je vais venir / (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore ! (tapant 3 fois du pied)
28. MOS :-- (il regarde successivement le visage de la maîtresse, l'album et le pied qui tape au sol)
29. MIR :-- encore ! (tapant du pied et souriant)
30. M :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes (faisant un geste d'au revoir) / on reviendra !
31. MOS :-- ////////////////////////////////////// (il regarde la maîtresse)
32. MIR :-- (elle fait un geste d'au revoir)

33. M :-- (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant mon Lou (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
34. VIN :-- (il fronce les sourcils)
35. M :-- mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête)
36. VIN :-- (il sourit)
37. MIR :-- comme un fou (en souriant et agitant vivement la tête)
38. M :-- (dp8) alors / je dis / au revoir Maman ! / (en faisant un geste d'au revoir) / tchou tchou ! tchou tchou ! (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur)
39. MIR :-- (elle reproduit le même geste en souriant)
40. MOS :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse, la main de la maîtresse et l'image)
41. M :-- le train part ! / (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (serrant doucement son bras droit contre son buste) / pique ! / pique ! / la moustache ! (piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)
42. MOS :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse et l'image)
43. M :-- (dp10) vite ! vite ! / à la fenêtre pour dire ! / au revoir Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
44. MOS :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse, la main de la maîtresse et l'image)
45. M :-- t't't't' / arrête Vincent ! / mets tes mains sur tes genoux (il touchait les feutres situés en bas du tableau à côté duquel il est assis) / (dp11) c'est le soir / il est l'heure de dormir / (dp12) je dis à tout le monde / au revoir (faisant un geste d'au revoir) / à demain ! (elle ferme lentement l'album)
46. MOS :-- (il regarde tour à tour le visage de la maîtresse et l'image)
47. JUL :-- (en souriant) encore !
48. NORA :-- encore !
49. MIR :-- (elle sourit)
50. M :-- je vais pas vous le lire encore / pas aujourd'hui ! / je le relirai un autre jour / mais / j'ai entendu des enfants // qui ont dit des choses (feuilleter l'album pour se remémorer quels moments ont suscité des interventions d'élèves)

Discussion (6'05)

51. M :-- pendant que je lisais / qu'est-ce que tu as observé / là / **Mossa** ? / (dp2, entourant de son index le personnage de Lou) **Mossa** / il a pas parlé / mais il a bien observé / qu'est-ce que tu reconnais / là / **Mossa** ?
52. **MOS** :-- c'est mon 'ti / c'est mon 'ti frère (se levant brièvement et pointant le personnage de Lou sur l'image)
53. M :-- on dirait / ton petit frère (en souriant) / on dirait qu'c'est ton p'tit frère / c'est un petit garçon / ce petit / i' s'appelle / Lou
54. **MIR** :-- (elle sourit)
55. **SAR** :-- et l'autre ?
56. M :-- l'autre / on ne sait pas comment elle s'appelle / c'est une petite fille / c'est la copine de Lou
57. **LINA** :-- UN CACA BOUDIN !
58. M :-- Lina ! / tu as besoin d'aller aux toilettes ? / (dp3) ici / Lou / le petit garçon / il arrive chez qui ?
59. **SAR** :-- chez Nounou !
60. **NORA** :-- mais pourquoi l'a ça ? (orientant son index vers l'image)
61. **LINA** :-- (qui est assise à un atelier qui a le coloriage d'un oiseau à réaliser) **MOI J'VEUX PLUS LE FAIRE !**
62. M :-- Lina / tu fais un petit effort !
63. **MIR** :-- oh ! lui / i' se met par terre ! (se levant brièvement pour pointer sur l'image le bébé qui vient tirer les lacets de Lou)

64. NORA :-- pourquoi l'a ça ? (*orientant son index vers l'image*)
65. M :-- alors / il arrive chez Nounou / chez Nounou i'y a un petit bébé (*le pointant sur l'image*)
66. MIR:-- mais il est tombé par terre (*souriant et orientant son index vers l'image*)
67. SAR :-- (*elle se lève brièvement pour venir toucher le personnage du bébé sur l'image*)
68. NORA :-- mais pourquoi i'y'a Papa ?
69. M :-- pourquoi i'y a Papa ?
70. SAR :-- pa'ce que i' s'en va
71. NORA :-- pa'ce que i' s'en va (*en souriant*)
72. SAR :-- i's'en va au travail
73. M :-- alors regarde / Papa (*le pointant sur l'image*) / il amène / son petit garçon / chez Nounou // et après / il= Papa rit avec nous
74. NORA :-- pourquoi i' rigole ?
75. M :-- (*dp4*) et après / Papa part ! / où est-ce qu'i' va Papa ?
76. SAR :-- au travail !
77. NORA :-- au travail (*en riant*)
78. SAR :-- tiens ! / comme not'Papa !
79. M :-- sûrement ! / sûrement au travail !
80. JUL :-- i'va en bateau !
81. M :-- peut-être prendre le bateau ! / peut-être faire des courses / on ne sait pas trop ! / (*dp5*) ici / Lou / avec son Papa / ils sont allés où ?
82. NORA :-- i'dit / encore ! encore au zoo / encore au zoo ! (*faisant mine de taper du pied*)
83. M :-- i'sont allés où Vincent ? / oui / après / (*regardant Nora et orientant son index vers elle*) on va dire ce qu'i'dit
84. VIN :-- au zoo
85. M :-- ils sont allés au zoo
86. LINA :-- (*ayant quitté son groupe de travail et s'approchant de la maîtresse*) je veux plus le faire
87. NORA :-- encore au zoo ! / encore au zoo ! / encore au zoo ! (*en faisant mine de taper du pied*)
88. M :-- (*en faisant un geste de mise à distance*) hé bein / Lina / tu a= / tu regardes les autres faire le travail
89. NORA :-- encore au ZOO !
90. M :-- ils veulent aller au zoo (*pointant les girafes et les barrières sur l'image*)
91. JUL :-- non / non i'dit pas ça ! / regarde i'dit XXXX (*tenant Nora par le menton*)
92. M :-- non ! / chut ! / c'est vrai qu'il dit trois fois / encore / encore ! / encore ! / encore ! (*faisant mine de taper du pied et serrant le poing de colère*)
93. MIR :-- encore ! / encore ! / encore ! (*faisant mine de taper du pied et serrant le poing de colère*)
94. M :-- pa'ce qu'il aime bien / au zoo / et qu'est-ce qu'il aime bien au zoo ?
95. VIN :-- les girafes (*se levant et se plaçant devant l'album ouvert*)
96. MOS :-- (*Vincent l'empêchant de voir l'album ouvert, il le déplace doucement pour l'inciter à regagner sa place*)
97. SAR :-- les girafes !
98. M :-- les girafes (*les pointant sur l'image*) / mais finalement (*dp6*) / il se calme
99. JUL :-- (*elle prend Nora part le cou et l'incline lentement vers elle*)
100. NORA :-- arrête ! arrête !
101. M :-- il dit / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes / (*faisant un signe d'au revoir*) on reviendra ! / (*se levant brièvement avec un index en position de mise en garde adressé à Nora*) assieds-toi correctement / au revoir les girafes / on reviendra !
102. BAS :-- au revoir (*en souriant, faisant un geste d'au revoir et regardant en hauteur*)
103. VIN :-- (*il tape du pied contre sa chaise*)

104. M :-- Vincent ! / ça y est / il a dit trois fois encore !
105. ADR :-- *(elle s'approche en pleurant légèrement)*
106. M :-- Adriana / après / assieds-toi là si tu veux / assieds-toi là
107. ADR :-- *(elle s'assied à côté de la maîtresse, jusqu'à la fin de la séance)*
108. M :-- et ici / (dp7) ici / qu'est-ce qu'il se passe ?
109. MOS :-- *(il s'approche pour observer)*
110. VIN :-- Mamie ! *(se levant et gênant les autres)*
111. M :-- alors / i'y a Mamie ! / je vais montrer Mamie à tout le monde *(prenant Vincent par la main pour qu'il se rassoit)* / regarde Mamie ! / *(en faisant un geste semi-circulaire avec l'album ouvert)* et Lou / qu'est-ce qu'il lui arrive à Lou ?
112. VIN :-- *(il mime une mine triste)*
113. SAR :-- bah / i'veut Maman !
114. M :-- oh ! / il pleure ! / il ne veut pas partir avec Mamie dans le train *(sur un ton plaintif et avec un visage attristé)*
115. MIR :-- *(elle sourit et fait glisser sa main sur sa joue)*
116. MOS :-- *(il regarde le visage de la maîtresse, intrigué)*
117. M :-- Maman *(en la pointant sur l'image)* / elle lui dit / tu pleures maintenant mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras / comme un fou ! *(en agitant vivement la tête)*
118. MIR :-- *(elle sourit et agite vivement la tête)*
119. NORA :-- *(elle rit et agite la tête)* et comme / comme un fou !
120. M :-- *(se retournant pour intervenir auprès de deux élèves qui s'approchent de l'endroit où est situé l'ordinateur qui filme)* t't't' / non / non on prend pas ces feutres là / d'accord ? / tout à l'heure pour dessiner / allez / vas là-bas / Lina / *(elle se lève pour la prendre par la main et l'accompagner hors du groupe de lecture)* / bien ! / bon alors ! / (dp 8) et là / est-ce qu'il pleure toujours le petit ?
121. NORA, BAS :-- no::n !
122. VIN :-- non ! *(en souriant)*
123. M :-- non / il a retrouvé le sourire ! / il n'a plus peur de partir avec Mamie ! / il n'a plus peur de partir avec Mamie / tu as vu comme il sourit ? *(en pointant le sourire du personnage de Lou sur l'image)*
124. NORA, SAR, BAS :-- *(ils sourient)*
125. M :-- et le train part ! / tchou tchou ! / tchou tchou ! *(faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur)*
126. BAS, NORA, SAR, JUL, MIR, MOS :-- tchou tchou ! / tchou tchou ! / tchou tchou *(souriant et faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur)*
127. M :-- bon voyage ! *(en faisant un geste d'au revoir)*
128. MOS :-- bon voyage !
129. MIR :-- *(elle fait un geste d'au revoir en regardant l'image)*
130. JUL :-- *(elle continue à faire silencieusement le geste du mécanicien)*
131. M :-- et là / (dp9)
132. VIN :-- Pa/py !
133. M :-- il est avec Papy / et son Papy / vous savez comment il l'appelle ? /// il l'appelle / Bon Papa !
134. SAR :-- Bon-Papa
135. M :-- on peut dire Papy / ou Grand-Père / ou Bon-Papa !
136. MIR :-- Bon Pa / pa *(en souriant)*
137. M :-- lui / i'dit / *(suivant du doigt les caractères écrits)* quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras *(serrant doucement son bras droit contre son buste)* / pique ! / pique ! / la moustache ! *(piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)*
138. MIR :-- pique pique pique ! *(en souriant et piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)*

139. **MOS** :-- pique pique / la mou'tache ! (en piquant doucement de ses doigts le dessus de sa bouche)
140. **VIN** :-- (il pique doucement de ses doigts le dessus de sa bouche)
141. **M** – (dp10) ah ! / Bon Papa est parti ! / vite ! / vite ! / à la fenêtre (la pointant sur l'image) pour dire / au revoir Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
142. **MIR** :-- au revoir (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
143. **SAR** :-- moi / i'dit / Grand- Père
144. **M** :-- comment ? / alors / i'pourrait dire / Grand-Père / mais i' dit Bon-Papa !
145. **SAR** :-- mais Papa // i's'appelle Samuel / mon Papa
146. **M** :-- et là / (dp11) qu'est-ce qu'il fait le petit / Lou ? (le pointant sur l'image)
147. **BAS** :-- il se met en pyjama !
148. **M** :-- qu'est-ce qu'i' fait / i' donne la main ?
149. **BAS** :-- i' se= / i' met son pyjama
150. **M** :-- ah oui ! / il est en pyjama ! / et= (à Mossa qui met son doigt dans l'oreille de Julie) tu as vu comme il est en pyjama ? (le pointant sur l'image)
151. **JUL** :-- i'va dormir !
152. **M** :-- il va dormir
153. **MIR** :-- (elle sourit)
154. **M** :-- il monte l'escalier (mimant, de ses doigts, deux jambes qui montent l'escalier sur l'image) en donnant la main / à Maman / ou à Mamie / on n'sait pas trop (en marquant l'incertitude d'un léger hochement de tête de gauche à droite)
155. **BAS** :-- (il sourit et reproduit le léger hochement de tête de gauche à droite)
156. **M** :-- (dp12, en suivant du doigt les caractères écrits) je dis à tout le monde / au revoir (en faisant un geste d'au revoir) / à demain !
157. **JUL** :-- (en souriant, elle fait un geste d'au revoir de chacune de ses mains)
158. **BAS** :-- (en souriant, il fait un geste d'au revoir)
159. **MIR** :-- (pointant l'image et souriant) et voilà / 'li fait dodo !
160. **M** :-- et là / i' fait dodo / c'est vrai ! (pointant le personnage sur l'image)
161. **SAR** :-- là / i'y a la lune / là (se levant brièvement pour en pointer le dessin sur l'image)
162. **M** :-- est-ce que Maman est restée avec lui / pour faire dodo ?
163. **MIR** :-- (elle fait non de la tête)
164. **JUL** :-- no::n ! (en souriant)
165. **MOS** :-- (il fait non de la tête)
166. **M** :-- non / Maman est partie dans une autre pièce ! / peut-être elle va manger / peut-être elle va se coucher / mais lui (le pointant sur l'image) / il est tout seul dans sa chambre avec ?
167. **SAR** :-- avec doudou !
168. **M** :-- avec doudou:: ! / (elle ferme lentement l'album) donc les enfants / ce livre on le relira / et on en reparlera / jeudi ! / d'accord ? // on change ! / là maintenant / vous allez aller travailler avec Laure.

Au revoir – S2 - PP, Classe B – Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Miriam, Bastien, Nora, Vincent, Julie, **Mossa, Sarah**.
Ce jour-là, quatre élèves de la classe de moyenne section sont exceptionnellement accueillis dans la classe car leur enseignante a dû s'absenter. Ce qui porte à 32 le nombre d'élèves présents dans la pièce où se déroule l'atelier de lecture.

Lecture (3'11)

1. **MOS** :-- je veux la voiture !
2. M :-- après !
3. **MOS** :-- (il croise les bras, l'air mécontent)
4. **BAS** :-- demain / c'est moi que j' fais l'appel ! (orientant son index vers la liste d'élèves affichée au tableau où une épingle à linge « descend » chaque jour d'une case pour indiquer qui fait l'appel)
5. M :-- alors /// (installant le dictaphone) / Miriam / tu es prête ?
6. **MIR** :-- (elle acquiesce)
7. M :-- au revoir !
8. **MOS** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir) }
9. **NORA, BAS** :-- au revoir ! }
10. M :-- (dpT) au revoir !
11. **MOS** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir) }
12. **NORA, BAS, VIN** :-- au revoir ! }
13. **SAR** :-- au revoir !
14. M :-- (dp1) quand on a joué / joué / tout l'après-midi
15. **NORA** :-- pourquoi i'y a ça ? (orientant son index vers l'image)
16. **SAR** :-- c'est quoi ça ? (se levant pour pointer un élément de l'image)
17. **NORA** :-- pourquoi i'y a ça ? (se levant pour pointer un élément de l'image)
18. **LISE** :-- (entrant dans l'atelier de lecture) j'peux jouer à un autre jeu ?
19. M :-- (elle retourne l'album sur ses genoux et fait un geste de mise à distance à l'intention de Lise) non / tu vas là-bas / tu attends XXX / (elle reprend l'album dp1, le plaçant face aux sept élèves du groupe de lecture) quand on a joué / joué / tout l'après-midi / fourbi / chambouli! / **Mossa / Mossa !** (il s'est retourné pour observer ce que font les quatre élèves de la classe de moyenne section qui sont exceptionnellement dans la classe ce jour-là)
20. **MOS** :-- (montrant l'un des élèves de moyenne section allongé par terre) **XX XX**
21. M :-- (dp2)
22. **NORA** :-- pourquoi i' y a le#
23. M :-- moi je dis / au revoir / au revoir (faisant un geste d'au revoir)
24. **NORA** :-- hé ! / pourquoi i'y a ça ? (orientant son index vers l'image) / pourquoi ?
25. **VIN** :-- (se levant pour pointer le dessin de l'un des personnages) comment i's'appelle ?
26. M :-- (retournant l'album sur ses genoux et faisant un geste de mise à distance) après / je vous le dirai / la prochaine fois / c'est toi (orientant son index vers Vincent) / qui viens chez moi ! (en posant son index sur son buste)
27. **NORA** :-- (elle sourit)
28. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous ! / et puis / (dp4)
29. **MOS** :-- (se levant soudainement et pointant le bébé sur l'image) i'y a l'bébé / attends !
30. M :-- Papa part (retournant l'album sur ses genoux)
31. **MOS** :-- **ATTEN::DS !** (restant debout face à la maîtresse, se secouant d'insatisfaction, semblant prêt à pleurer) /je veux voir bébé::
32. M :-- et moi / je reste !

33. **SAR** :-- j'vois pa::s !
34. **M** :-- au revoir= ! (s'adressant à **Mossa** en lui tenant le bras) après / on va revoir le bébé
35. **MOS** :-- (il fait demi tour, regagne sa place, croise les bras et baisse la tête)
36. **M** :-- au revoir / Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
37. **MOS** :-- (il relève la tête pour regarder l'album, toujours les bras croisés)
38. **M** :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore ! (tapant 3 fois du pied et serrant le poing)
39. **BAS** :-- ////////////////////////////////////// encore ! / encore ! (tapant 3 fois du pied, serrant le poing et regardant Vincent)
40. **MIR** :-- //////////////////////////////////////encore ! / encore ! / encore ! (tapant 3 fois du pied et serrant le poing)
41. **VIN** :-- //////////////////////////////////////(il tape du pied en souriant lors des deux derniers « encore ! »)
42. **M** :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes / (faisant un geste d'au revoir) / on reviendra !
43. **BAS** :-- ////////////////////////////////////// au revoir ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
44. **MIR, VIN** :-- ////////////////////////////////////// (ils font un geste d'au revoir)
45. **NORA** :-- (en orientant son index vers l'image) pourquoi i'y a ça ?
46. **M** :-- on en parlera après / (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit / (voix attendrie) tu pleures maintenant mon Lou (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
47. **VIN** :-- (il fronce les sourcils)
48. **M** :-- mais tu verras / t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête) }
49. **BAS, NORA** :-- comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête) }
50. **MIR** :-- comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
51. **MOS** :-- comme un fou ! (agitant vivement la tête, les bras croisés, et les relâchant juste après)
52. **M** :-- (dp8) alors / je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir) }
53. **BAS** :-- ////////////////////////////////////// au revoir Maman ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir) }
54. **MIR** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
55. **MOS** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
56. **NORA** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
57. **M** :-- tchou tchou ! tchou tchou ! (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur)
58. **BAS** :-- ////////////////////////////////////// tchou tchou ! / tchou tchou ! (en souriant et reproduisant le geste du mécanicien)
59. **MIR, MOS, NORA** :-- tchou tchou ! / tchou tchou (reproduisant le geste du mécanicien)
60. **M** :-- le train/ part }
61. **BAS** :-- //////////////////////////////////////part }
62. **MOS** :-- le train / i'part (reproduisant le geste du mécanicien)
63. **M** :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
64. **MIR** :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir) }
65. **MOS** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir) }
66. **BAS** :-- (il fait un geste d'au revoir) }
67. **SAR** :-- bon voya= / elle / elle entend pas / elle entend pas (portant son index à son oreille)
68. **M** :-- tu me diras après / (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (serrant doucement son bras droit contre son buste)
69. **MOS, MIR** :-- (chacun fait un geste d'étreinte)
70. **M** :-- pique ! / pique ! / la moustache ! (piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)
71. **SAR** :-- (en murmurant) pique / pique / la moustache }
72. **BAS, VIN** :-- pique ! / pique ! (en souriant et piquant vivement de leurs doigts le dessus de leur bouche)
73. **MIR** :-- (elle sourit et pique vivement de ses doigts le dessus de sa bouche)

74. NORA :-- aïe ! // aïe ! / aïe ! (*en souriant et joignant furtivement ses mains à hauteur de sa bouche*)
75. SAR :-- pique / la moustache ! (*piquant furtivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
76. M :-- (dp10) vite ! vite ! / à la fenêtre ! (*orientant vivement son index à gauche puis à droite*)
77. MOS :-- //à la fenêtre ! (*agitant vivement son index*)
78. MIR :-- vite ! / vite ! (*orientant vivement son index à gauche puis à droite*)
79. M :-- pour dire ! / au revoir Bon Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
80. MOS :-- /////////////// au revoir ! / au revoir / Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
81. BAS :-- /////////////// au revoir ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
82. MIR :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)
83. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir
84. MOS :-- c'est le soir
85. M :-- il est l'heure d'aller dormir
86. SAR :-- et il a pas mangé ! (*orientant brièvement son index vers l'image*)
87. M :-- (dp12)
88. SAR :-- mais il a pas mangé ! (*orientant à nouveau son index vers l'image*)
89. M :-- je dis à tout le monde / au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
90. MOS :-- // au revoir ! au'voir ! / au revoir ! (*faisant un geste continu d'au revoir*)
91. M :-- à demain !
92. MOS :-- à demain ! (*poursuivant son geste d'au revoir*)
93. NORA :-- (*elle fait un geste d'au revoir*)

Discussion (9'58)

94. M :-- alors ! / i' y 'a plein d'enfants qui avaient des choses à me demander / ou à me dire ! (*en feuilletant l'album*) / Vincent / et Nora / qu'est-ce que tu voulais savoir ici (dp1) ?
95. SAR :-- c'est quoi / ça ? (*se levant brièvement et pointant les plis du canapé sur l'image*)
96. NORA :-- pourquoi / i' y a ça ? (*se levant brièvement et pointant un élément de l'image*)
97. M :-- pourquoi i' y a / quoi ?
98. JUL :-- (*elle se lève et s'approche, orientant son index vers l'illustration*) i' y a quoi ?
99. M :-- (*en faisant un geste de mise à distance*) assieds-toi
100. NORA :-- sur l'oreiller / là ! (*pointant les plis du canapé sur l'image*)
101. M :-- je vais te le dire / les enfants ! / (*retournant l'album sur ses genoux et faisant un geste de mise à distance*) va t'asseoir / je vais te le dire
102. NORA, JUL :-- (*elles vont se rasseoir*)
103. M :-- alors ! / (*elle replace l'album face au groupe d'élèves et pointe le détail de l'image qui intrigue plusieurs élèves*) / ce n'est pas un oreiller / ils sont assis sur le canapé
104. EMM :-- maîtresse ! / Lina è' veut pas dire pardon !
105. M :-- chut ! / et quand elle appuie (*pointant les plis du canapé sur l'image*)
106. EMM :-- (*elle s'approche du groupe de lecture*)
107. M :-- je m'en occuperai après !
108. LINA :-- pardon !
109. M :-- c'est bien Lina !
110. SAR :-- mais c'est quoi / ça ? (*se levant et pointant à nouveau le dessin des plis du canapé sur l'image*)
111. MOS :-- (*la retenant et l'incitant à se rasseoir*) on s'assoit
112. M :-- et quand elle= / quand il appuie sa tête contre le canapé / ça fait des PLIS / d'accord ?
113. SAR :-- (*elle acquiesce*)
114. BAS :-- les plis du canapé
115. MOS :-- c'est le pli du canapé (*touchant le dessus de sa tête*)

116. M :-- c'est le pli du canapé / (dp2)
117. MIR :-- hé ! (en s'approchant et pointant la tête du personnage de Lou)
118. M :-- oui
119. MIR :-- elle / elle a la XX / ici
120. M :-- et il a quoi ? / il a ?
121. **MOS** :-- (se levant venant pointer un élément de l'image) XXX de bébé
122. M :-- (retournant l'album sur ses genoux et s'adressant à Miriam) qu'est-ce que tu dis sur / la tête ? / (s'adressant à **Mossa** et faisant un geste de mise à distance) oui / après / je vais te montrer le bébé que tu aimes bien
123. **MOS** :-- (il regagne sa place)
124. NORA :-- et après i'y a / i' y a un aut' bébé aussi (en orientant son index vers l'album)
125. M :-- oui / après i'y a un autre bébé
126. MIR :-- (le pointant sur l'image) le bébé / il est dans la voiture
127. M :-- oui / tu vois / Lou / le petit garçon qui était là / (le pointant sur la dp1) il a fini de jouer / avec son amie / (dp2) il part dans la voiture / et il dit / la prochaine fois / c'est toi (orientant son index vers Miriam) / qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste) / i' dit ça à son amie / i' part dans la voiture avec Papa / ou Maman / voilà / (dp3) quand j'ai lu cette page / **Mossa** / il aimait beaucoup ce personnage / là / (pointant sur l'image le personnage du bébé)
128. **SAR** :-- moi / moi je l'aime lui (pointant le personnage de Lou)
129. **MOS** :-- moi je l'aime le bébé / moi j'aime le bébé / à ma maison ! (se levant, s'approchant du livre en sautillant et pointant le personnage du bébé)
130. M :-- oui / tu aimes le bébé
131. **SAR** :-- moi / moi je l'aime aussi / il est trop mignon ! (le pointant brièvement)
132. NORA :-- mais je vois rien !
133. **MOS** :-- (il était encore debout devant l'album et retourne s'asseoir)
134. M :-- il est mignon / mais regarde // Miriam (qui est retournée) / regarde le bébé qui est en train de faire une bêtise ! (pointant le personnage du bébé) / t't't' / Bastien (qui est retourné, observant les quatre élèves de moyenne section) / Bastien / regarde le bébé qui est en train de faire une bêtise !
135. MIR :-- mais / mais l'a un bébé là# (en souriant et orientant son index vers l'image)
136. M :-- tu as vu cette bêtise / là ? (approchant l'album de Bastien et Nora) / qu'est-ce qu'il fait comme bêtise / Nora ?
137. BAS : i'tire le / le lacet (en souriant et orientant son index vers l'image)
138. MIR :-- i'tire / là (pointant la chaussure de Lou sur l'image)
139. NORA :-- i'tire / i'tire / i'tire ! (en souriant et faisant mine de tirer le lacet sur l'image)
140. M :-- oh ! / i'tire le lacet ! / regarde la bêtise (orientant l'album vers Sarah) // il est en train de tirer le lacet (faisant mine de tirer le lacet de Julie)
141. **MOS** :-- (il fait rapidement mine de tirer ses lacets)
142. M :-- il est chez Nounou / i'y a Lou (le pointant brièvement sur l'image) qui arrive chez Nounou / et lui (pointant brièvement le bébé sur l'image) / il tire le lacet de Lou ! / oh ! (agitant vivement la main puis la posant contre sa bouche, comme si quelque chose de grave était arrivé) / c'est une bêtise !
143. MIR, BAS :-- (ils reproduisent le même geste que la maîtresse)
144. BAS :-- c'est un bêtise / moi j'le fais pas quand j'arrive / non ! (en faisant non de la tête)
145. M :-- ah non ! (s'apprêtant à tourner la page)
146. **SAR** :-- mais Papa i'se fâche / regarde ! (se levant soudainement)
147. M :-- alors / est-ce que le Papa / i'se fâche ? / regarde !
148. **SAR** :-- non / i'sourit !
149. M :-- assieds-toi / Sarah

150. NORA :-- i' y a deux ! (*orientant son index vers l'image*)
151. M :-- i'sourit / d'ailleurs i'y a écrit / Papa rit avec nous / (*suivant du doigt les caractères écrits*) et puis (dp4) / Papa part / et moi / je reste !
152. SAR :-- non ! / i'part au travail
153. M :-- voilà / au travail / ou faire des choses
154. SAR :-- et lui= et elle / et lui / il est chez Nounou (*en pointant tour à tour sur l'image le bébé et Lou*)
155. M :-- ils restent chez Nounou / (dp5) alors / ici / Nora / qu'est-ce que tu voulais savoir ?
156. NORA :-- (*se levant et pointant le personnage de Lou*) pourquoi / là / i' dit / encore ? (*tapant du pied et fermant le poing*)
157. MOS :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing*)
158. M :-- pourquoi il en voulait encore ? / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing*) / (à Nora) assieds-toi !
159. BAS, VIN :-- encore ! / encore ! / encore ! (*en souriant, tapant du pied et fermant le poing*)
160. SAR :-- pac'que i'voulait / i'voulait encore les girafes !
161. JUL :-- i'voulait faire XX (*orientant son index vers l'image*)
162. M :-- i'voulait / m'oui / i'voulait encore les girafes ! / Miriam / i' ne voulait pas partir du zoo !
163. MIR :-- (*elle acquiesce*)
164. SAR :-- encore ! / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing, visage contrarié*)
165. M :-- alors / i'fait un caprice ! / i's'assoit par terre / i' veut plus bouger / et i' dit / encore ! / encore ! / encore !
166. MOS, MIR, VIN, SAR:-- encore ! / encore ! / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing*)
167. NORA :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing*)
168. M :-- chut ! / bon / (dp6) (*en chuchotant*) finalement / i's'est calmé !
169. BAS :-- au revoir (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
170. NORA :-- pourquoi / là / i' dit au revoir ? (*faisant un geste d'au revoir*)
171. M :-- parce que ça y est / il est calmé
172. SAR :-- au r'voir / au r'voir (*cherchant le regard de Mossa et faisant un geste d'au revoir*)
173. MOS :-- au r'voir les girafes ! (*faisant un geste d'au revoir*)
174. M :-- il a compris / il dit au r'voir les girafes (*regardant Mossa et faisant un geste d'au revoir*) / il a compris qu'il fallait partir / du zoo / et que / il reviendra un autre jour avec Papa / Aubin (*qui a fini son travail en autonomie et s'approche du groupe de lecture*) / tu peux aller jouer / après tu viendras avec moi / (dp7) vous avez vu la petite / larme (*en dessinant le chemin d'une larme sur la joue*)
175. NORA :-- pourquoi / là / l'a une petite larme ? (*se levant et pointant le dessin de la larme*)
176. VIN :-- je la vois pas !
177. M :-- pourquoi / Sarah / pourquoi ?
178. SAR :-- quoi ?
179. NORA :-- pourquoi i'y a / une petite larme ?
180. M :-- assieds-toi / assieds-toi / on va le dire / Julie / pourquoi / là / i'y a une petite larme ? / Miriam ? (*la pointant sur l'image*)
181. NORA :-- oui / pa'que / Maman ! / veux pas partir (*prenant une mine triste, portant les mains à ses yeux et se penchant en avant*)
182. M :-- oui:: ! / i'veut pas partir avec Mamie / (*ton triste, en faisant non de la tête*) i' veut pas laisser sa maman
183. SAR :-- pa'ce que / i'veut Maman / il aime bien sa maman
184. M :-- oui / mais Maman / elle lui dit / mais // t' / enfin / tu vas t'amuser / comme un fou ! (*agitant la tête*) / assieds-toi là ! (*adressé à Adriana qui s'approche en pleurant légèrement*)

185. **MOS** :-- comme un fou
186. **NORA** :-- comme un fou ! (*en souriant et agitant la tête*)
187. **BAS** :-- comme un fou ! (*en souriant et agitant la tête*)
188. **SAR** :-- heu m= / mais Mamie elle va s'fâcher si i'XX / elle va s'fâcher Mamie / si i' s'amuse comme un fou !
189. **M** :-- ah ! / bah non ! / si c'est gentiment / comme un fou / gentiment!
190. **SAR** :-- non / i'va faire / cou cou / cou cou (*en sautillant sur place, agitant les bras*)
191. **M** :-- regarde **Mossa** / (dp7) est-ce que i'pleure / là / le petit garçon ?
192. **SAR** :-- i'sourit / là (*le pointant rapidement sur l'image*)
193. **VIN** :-- (*il fait non de la tête*)
194. **MOS** :-- non (*faisant non de la tête*)
195. **MIR** :-- (*se levant et pointant le dessin de la main du personnage de la Mamie*) elle / è' fait ça !
196. **M** :-- chut ! (*faisant un geste de mise à distance*) regarde / Nora ! / regarde ! / ça y est / il a fini de pleurer / **Mossa** / regarde (*le pointant sur l'image*) / il a fini de pleurer / il est rassuré / il sait qu'il va s'amuser avec Mamie / alors / sa maman / elle lui dit / bon voyage ! (*faisant un geste d'au revoir*)
197. **SAR** :-- bon voyage ! (*faisant un geste d'au revoir*)
198. **M** :-- le train part / tchou tchou ! / tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur*)
199. **VIN** :-- tchou ! / tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
200. **JUL** :-- (*elle reproduit le geste du mécanicien*)
201. **BAS** :-- tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
202. **M** :-- et là / ici / Miriam / Miriam ! (dp10)
203. **ADR** :-- doudou !
204. **M** :-- va chercher doudou !
205. **ADR** :-- (*elle quitte le groupe de lecture*)
206. **VIN** :-- c'est quand moi / j'vais parler ? / mais moi l'a dit quoi sur l'aut'page ?
207. **M** :-- qu'est-ce que tu dis ?
208. **VIN** :-- l'a dit quoi sur l'aut'page ?
209. **M** :-- alors attends ! / l'autre page / je vais t'montrer c'qu'i' y a !
210. **MIR** :-- (*orientant son index vers l'album*) Papa / i' é' attrape le bébé (*faisant le geste de prendre dans ses bras*)
211. **M** :-- oui / alors / là / c'est BON-Papa me prend dans ses bras! (*faisant un geste d'étreinte*) / regarde comme il le prend / dans ses bras (*refaisant le même geste*) / mais là (*pointant le dessin de la moustache sur l'image*) / quel est le problème Mossa ?
212. **SAR** :-- bah en fait / pique ! pique ! / la moustache ! (*piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
213. **MOS** :-- pique ! pique ! / la moustache ! (*regardant Sarah et approchant ses doigts de son propre nez*)
214. **SAR** :-- c'est là / la moustache ! (*lui montrant le dessus de sa propre bouche*) / là / la moustache / pique pique la moustache ! (*reproduisant le geste fait en 212.*)
215. **MIR** :-- pique ! pique ! / et i'pleure !
216. **M** :-- pique ! pique ! / la moustache ! (*piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche*) / (à Miriam) qu'est-ce que tu dis ?
217. **MIR** :-- et i' pleure ici / le bébé (*en souriant et orientant son index vers l'album*)
218. **M** :-- est-ce qu'il pleure / là ? (*pointant le visage de Lou sur l'image*)
219. **MIR** :-- non ! (*en souriant*)
220. **M** :-- non ! / il ne pleure pas ! / i' / i' trouve que c'est rigolo / comme la moustache pique !
221. **SAR** :-- et / il a pas de barbe ! (*en portant la main à sa joue*)

222. M :-- non ! / il a pas de barbe / il a que la moustache
223. SAR :-- hé bein mon papa / il a une barbe et une moustache
224. M :-- oui / d'accord / et là (dp10) / il va vite vite à la fenêtre / et i' y a un enfant qui m'a dit / c'était peut-être dans un autre groupe=
225. ADR :-- (n'ayant pas trouvé son doudou, elle revient s'asseoir à côté de la maîtresse, elle y restera jusqu'à la fin de la séance)
226. M :-- ah ! / d'accord ! / ici (pointant le personnage de Lou sur l'image) i'y a un enfant qui m'a dit / chut ! / Miriam ! / Nora / assieds-toi correctement !
227. MOS :-- oh là là ! regarde les enfants ! (il se lève et se retourne observant les élèves de moyenne section qui effectivement, se dissipent)
228. M :-- assieds-toi ! / Mossa ! / regarde ! / ici / i' y a un enfant qui m'a dit que / heu / le petit garçon / il est monté ! sur le rebord de la fenêtre ! / pour dire / au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
229. SAR :-- pourquoi il est monté ?
230. M :-- parce qu'il est trop petit / sinon / i' peut pas dire au r'voir à Bon Papa ! / vite ! / vite / à la fenêtre ! / pour dire / au revoir BON Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
231. BAS :-- //////////////// (il fait un geste d'au revoir)
232. MOS :-- //////////////// au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
233. SAR :-- //////////////// au revoir Pap= Bon-Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
234. MIR :-- là un bébé / i' fait / i' fait ça (prenant la même position que Lou sur l'image, les bras le long du corps) / l'est XXXX
235. SAR :-- non / il appelle Papou ! / ou Bon-Papa ou Papy
236. M :-- on peut dire Papou / ou Bon Papa / ou Papy (dp11)
237. BAS :-- il est en pyjama / il est en pyjama (orientant son index vers l'album)
238. M :-- oui ! / il s'est mis en pyjama ! / et comme a dit Sarah / il n'a pas mangé !
239. SAR :-- non / il a pas mangé (en prenant un air compatissant) / pourquoi il a pas mangé ?
240. BAS :-- oh ! il a pas rangé !
241. M :-- il a pas MANGé !
242. SAR :-- pourquoi il a pas mangé ?
243. M :-- bah / peut-être qu'on l'a pas vu / qu'on nous l'a pas raconté dans le livre ! / (en tournant la page pour regarder la page précédente) / il a dit au r'voir à Bon-Papa / peut-être qu'après il a mangé / mais / on ne le raconte dans ce livre / on ne nous le dit pas
244. SAR :-- non (en faisant non de la tête) / il est pas / il est pas / mais peut-être il a monté l'escalier comme ça / mais il a m=pas mangé !
245. M :-- il a monté l'escalier avec Maman / pour aller se coucher
246. VIN :-- la mamie !
247. SAR :-- oui mais / mais / il a pas mangé / il a pas mangé / mais je veux le v#
248. M :-- AH ! / la maman ou la mamie ?
249. SAR :-- c'est la maman ou la mamie ?
250. M :-- c'est la maman ou la mamie ? / Vincent / là ?
251. VIN :-- c'est la mamie ! (en souriant)
252. M :-- on sait pas / si c'est la maman ou la mamie
253. SAR :-- non / c'est peut-être la mamie / ou la maman ? / je sais pas (ouvrant ses deux mains à plat, face à elle tout en haussant les épaules pour illustrer l'incertitude) ou peut-être la grand-mère ?
254. M :-- c'est peut-être la maman / ou la mamie
255. MIR :-- non / c'est la maman ! (en souriant)
256. VIN :-- non c'est la mami::e ! (en regardant Miriam)
257. M :-- peut-être c'est la mamie / parce que quand il est parti en vacances#
258. SAR :-- ou / ou / ou peut-être c'est la nounou ?

259. M :-- quand il est parti en vacances / c'était chez Mamie / ou peut-être c'est Nounou / on n'sait pas / (dp12) et là / qu'est-ce qu'il va dire avant de s'endormir ?
260. SAR :-- au r'voir ! (faisant un geste d'au revoir)
261. M :-- il a dit / au revoir ! / (pointant les caractères écrits) à demain ! (faisant un geste d'au revoir)
262. SAR :-- à demain ! (faisant un geste d'au revoir)
263. M :-- et là / il s'est endormi avec qui ?
264. VIN :-- doudou !
265. SAR :-- avec son doudou }
266. MIR :-- et je vois pas !
267. M :-- (elle réoriente l'album pour que Miriam puisse bien voir)
268. SAR :-- et même / le pouce dans la bouche (approchant son pouce de sa bouche)
269. M :-- il met / il suce son pouce / tu vois / lui il a pas de tétine / il suce son pouce
270. SAR :-- comme moi / je fais / pa'ce que= / avec doudou / comme ça (mettant son pouce dans sa bouche)
271. M :-- voilà ! / très bien (elle referme lentement l'album)
272. VIN :-- il a pas de süssu XXX comme mon petit / frère
273. M :-- oui / comme ton petit frère !

Au revoir – S3 - PP, Classe B – Novembre 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Nora, Bastien, **Mossa**, Vincent, Miriam, **Sarah**, Julie.

Lecture (3'37)

1. M :-- voilà ! (mettant le dictaphone en route)/ alors ! / au revoir !
2. NORA :-- au revoir !
3. BAS :-- on va le / amener à la maison ! (regardant la liste affichée sur laquelle les élèves collent la vignette de la couverture de l'album lorsqu'il en ont fait le récit à leur parents)
4. M :-- bientôt !
5. NORA :-- on va amener XX
6. M :-- au revoir ! (dpT)
7. VIN :-- au revoir !
8. NORA :-- (en orientant son index vers l'album) pourquoi le doudou / là / i' s'a'pfou co' ça ? (en souriant et sautant sur sa chaise) XXXX et ça fait co' ça ? (en faisant un geste s'apparentant à l'harnachement d'un sac kangourou)
9. **SAR** :-- pourquoi i'y a lui ? / hein ? (pointant le doudou sur la dpT)
10. M :-- on va regarder après / (dp1)
11. MIR :-- mais pourquoi / mais pourquoi là ça ?
12. M :-- quand on a joué / joué / tout l'après-midi / fourbi / chambouli! (faisant un geste de rotation de ses avant-bras)
13. **SAR** :-- (elle reproduit le geste de rotation) / pourquoi i' fait chambouli ?
14. VIN :-- (il reproduit le geste de rotation, en souriant)
15. M :-- (dp2) moi je dis / au revoir / au revoir (faisant un geste d'au revoir)
16. MIR :-- au revoir ! / au revoir ! (faisant un geste d'au revoir de ses deux mains)
17. BAS :-- i'part / i'part ? (en souriant)
18. M :-- / la prochaine fois / c'est toi (orientant son index vers Nora) / qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste)
19. **SAR** :-- (se levant brièvement et pointant le bandeau du personnage) et elle est jolie son bandeau / il est joli !
20. BAS, NOR :-- //toi // qui viens / chez moi (posant leur index sur leur buste)
21. MIR :-- //toi (orientant son index vers la maîtresse) //chez moi ! (posant son index sur son buste)
22. VIN :-- c'est toi (souriant et orientant son index face à lui) / qui viens / chez moi ! (posant son index sur son buste)
23. M :-- (dp3) quand j'arrive#
24. MIR :-- i' tire le lacet (orientant son index vers l'image)
25. **MOS** :-- et r'ade le bébé / i'fait des bêtises ! (orientant son index vers l'image) }
26. M :-- quand j'arrive chez Nounou
27. VIN :-- regarde ! (se levant et pointant le bébé)
28. **MOS** :-- r'ade le bébé / i'fait des bêtises ! (se levant et pointant le bébé)
29. M :-- (elle retourne l'album sur ses genoux et fait un geste de mise à distance)
30. **MOS** :-- (tapant du pied et pointant le personnage du bébé) là ! / le fait des bêtises !
31. M :-- on va le regarder après !
32. JUL :-- (elle tend son bras pour que Vincent, Miriam et Sarah évitent de se lever)
33. **SAR** :-- (à Julie) arrête !

34. BAS :-- i'y a un bébé ! (*orientant son index vers l'image*)
35. VIN :-- i'y a un bébé / i'fait des bêtises ! (*orientant son index vers l'image*)
36. M :-- (*remettant l'album face au groupe d'élèves*) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / et puis / #
37. NORA :-- oh ! / il a tiré les lacets ! (*en souriant et touchant ses chaussures*)
38. MIR :-- mais il a tiré les lacets / là ! (*orientant son index vers l'image*)
39. M :-- (*dp4*) Papa part / et moi / je reste !
40. NORA :-- i'tire / les lacets ! (*en souriant et touchant ses chaussures*)
41. M :-- oui / on va regarder ses lacets ! / (*dp5*) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore / encore / encore !
42. BAS :-- encore ! encore ! / encore ! (*en souriant et tapant du pied*)
43. MIR, SAR :-- /// encore ! / encore ! / encore ! (*en souriant, tapant du pied et fermant le poing*)
44. MOS :-- ////////////////////////////////////// encore ! / encore ! (*tapant du pied et fermant le poing*)
45. NORA :-- ////////////////////////////////////// encore ! / encore ! (*en souriant et tapant du pied*) / pourquoi tu mets par terre ? (*en souriant et tapant du pied*)
46. M :-- (*dp6*) alors / avec Papa / on va dire / au revoir / les girafes !
47. MOS :-- ////////////////////////////////////// Papa / i'dit / au'voir ! les gi'afes (*faisant un geste d'au revoir*)
48. SAR :-- ////////////////////////////////////// au revoir / les girafes ! (*faisant un geste d'au revoir*)
49. BAS :-- ////////////////////////////////////// au revoir ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
50. MIR :-- ////////////////////////////////////// au revoir ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
51. M :-- on reviendra !
52. SAR :-- on reviendra !
53. BAS :-- ////////////////////////////////////// dra ! (*en souriant*)
54. M :-- très bien / **Mossa !**
55. MOS :-- on reviendra ! (*en souriant*)
56. MIR :-- on reviendra ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
57. M :-- (*dp7*) quand je pars avec Mamie / Maman dit / (ton attendri) tu pleures maintenant mon Lou (*dessinant le chemin d'une larme sur sa joue*)
58. NORA :-- (*elle dessine le chemin d'une larme sur chacune de ses joues*)
59. M :-- mais tu verras / t'amuseras comme un fou ! (*agitant vivement la tête*)
60. BAS, VIN, MOS, NORA :-- //// comme un fou ! (*en souriant et agitant vivement la tête*)
61. MIR, JUL :-- comme un fou ! (*en souriant et agitant vivement la tête*)
62. SAR :-- (*elle sourit et agite vivement la tête*)
63. M :-- (*dp8*) alors / je dis / au revoir Maman ! (*faisant un geste d'au revoir*)
64. SAR, MIR :-- ////////////////////////////////////// au revoir / Maman! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
65. MOS, JUL :-- ////////////////////////////////////// au revoir ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
66. MOS :-- au revoir Maman ! / bon voyage Maman ! (*faisant un geste d'au revoir*)
67. NORA :-- au revoir ! (*en souriant*)
68. M :-- tchou tchou ! tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette pour actionner la vapeur*)
69. BAS, MOS, MIR :-- tchou tchou ! / tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
70. NORA :-- ////////////////////////////////////// tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
71. JUL, SAR :-- (*reproduisant le geste du mécanicien*)
72. M :-- le train / part
73. SAR, BAS, MOS, JUL :-- part
74. MIR :-- part !
75. SAR :-- pourquoi le train part ?
76. M :-- bon voyage ! (*pointant les caractères écrits*)
77. MOS :-- bon voyage ! (*faisant un furtif geste d'au revoir*)

78. M :-- (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras (*serrant doucement son bras droit contre son buste*)
79. MOS :-- //Papa//(*il fait un geste d'étreinte*)
80. MIR :-- //(*elle fait un geste d'étreinte*)
81. NOR :-- // dans ses bras (*faisant un geste d'étreinte, en souriant*)
82. M :-- pique ! / pique ! / la moustache ! (*piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
83. MIR :-- // pique la moustache ! (*en souriant et piquant de son index le dessus de sa bouche*)
84. BAS :-- // moustache ! (*en souriant et piquant de son index le dessus de sa bouche*)
85. NORA :-- //pique ! / pique ! / la moustache (*en souriant et piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
86. MOS :-- (*il pique de ses doigts le dessus de sa bouche*)
87. SAR :-- il a pas de barbe / il a que la moustache
88. VIN :-- pique / pique / pique la moustache ! (*en souriant et piquant de son index le dessus de sa bouche*)
89. M :-- (*elle acquiesce*) / (dp10) vite ! vite ! / à la fenêtre !
90. MOS :--//à la fenêtre ! (*levant son index*)
91. MIR :-- //vite ! / à la fenêtre ! (*faisant un furtif geste latéral*)
92. NORA :-- vite ! / vite ! (*en souriant et levant son index*)
93. M :-- pour dire ! / au revoir Bon-Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
94. MOS :-- // au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
95. BAS :-- // au revoir / Papa ! (*en souriant et faisant un geste d'au revoir*)
96. SAR :-- // Bon-Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
97. NORA :-- // au revoir ! // Bon-Papa ! (*faisant un geste d'au revoir*)
98. MOS :-- au revoir / Bon-Papa !
99. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir
100. MOS :-- c'est le soir
101. NORA :-- on dirait heu#
102. M :-- il est l'heure d'aller dormir
103. NORA :-- c'est Maman / ou:: / Mamie !
104. SAR :-- et il monte les escaliers ! (*se levant brièvement et pointant le dessin des escaliers*)
105. M :-- on va voir / après
106. SAR :-- tu sais mon papa il a une moustache / et une barbe ! (*dessinant une moustache au-dessus de sa bouche*)
107. BAS :-- (*se levant*) de dormir / moi je dors#
108. MOS :-- (*se levant soudainement pour rasseoir Bastien et Nora*) to ça / et to ça !
109. BAS :-- (*croisant les bras*) / t'es plus m#
110. NORA :-- MAIS ! / ARRÊTE ! (*en regardant Mossa et serrant les dents et les poings*)
111. M :-- (dp12) je dis à tout le monde
112. VIN :-- (*il se lève brièvement en souriant et pointant Lou endormi*)
113. MIR :-- (*se levant et pointant Lou endormi*) i'met la main dans sa bouche et #
114. M :-- chut ! (*faisant un geste de mise à distance*) / au revoir ! / à demain !
115. MOS :-- mais t'arrête ! (*regardant Nora avec un geste et un regard menaçants*)
116. NORA :-- arrête ! / c'est toi é' arrête ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
117. MOS :-- (*il pousse Nora, elle manque de tomber par terre*)
118. M :-- (*en mettant sa main sur le genou de Mossa*) tu vois / tu recommences à te fâcher avec Nora / ça suffit / vous êtes mignons !
119. NORA :-- bobo ! (*se tenant le bras*)
120. M :-- (*à Nora*) ne l'embête pas aussi / hein ?
121. NORA :-- moi / j'ai dit / arrête / calme-toi

122. M :-- d'accord ?/ Nora ? / je regarde // je recommence ! / (suivant du doigt les caractères écrits) je dis à tout le monde / au revoir / à demain ! (en faisant un geste d'au revoir)
 123. NORA :-- à demain (en souriant et faisant un geste d'au revoir)

Discussion (9'48)

124. M :-- alors ! / il y a des enfants / ici= (elle referme l'album et pointe les caractères écrits sur la couverture) vous vous rappelez / comment i's'appelle le livre !
 125. SAR :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
 126. M :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
 127. MIR :-- / revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
 128. M :-- (dp1) alors / qu'est-ce que tu me disais ici Nora ? (pointant les personnages) / i's ont fait des p= ?
 129. NORA :-- (se levant et pointant les plis du canapé) pourquoi / là / là ?
 130. MIR :-- moi / j'voulais dire pa'ce que=
 131. M :-- assieds-toi ! / oui / là / i's ont fait des PLIS dans le canapé
 132. NORA :-- on dirait des piques
 133. M :-- voilà / on dirait des piques / mais ce n'est pas des piques (en marquant la négation avec son index) / i's ont fait des PLIS dans le canapé / d'accord ? / et heu / quand i's ont joué tout l'après midi / (elle pose l'album sur ses genoux et fait un geste de rotation avec ses avant-bras) fourbi chambouli !
 134. SAR :-- pourquoi chourbi / chambouli ? (agitant vivement ses deux mains)
 135. BAS :-- chambouli (en souriant et faisant un geste de rotation avec ses avant-bras)
 136. NORA :-- (elle fait un geste de rotation avec ses avant-bras)
 137. M :-- i's ont tout chamboulé ! / alors / on peut le dire tous ensemble (index sur la bouche) /// (enlevant son index et articulant particulièrement) fourbi / chambouli
 138. BAS, NORA, SAR, MIR :-- fourbi / chambouli
 139. M :-- écoute **Mossa** / (qui regarde la frise numérique au dessus du tableau) / fourbi / chambouli ! / Vincent / tu peux le dire ? / fourbi / chambouli (faisant un geste de rotation avec ses avant-bras)
 140. SAR, MOS :-- ////////////////////////////////////// chambouli
 141. BAS :-- chambouli (faisant un geste de rotation avec ses avant-bras)
 142. M :-- voilà / très bien / **Mossa !** / quand on a joué tout l'après-midi / fourbi chambouli / (dp2) moi / je dis ///
 143. MOS :-- au revoir (faisant un geste d'au revoir)
 144. SAR :-- au revoir
 145. NOR :-- (elle fait un geste d'au revoir)
 146. M :-- au revoir ! / (faisant un geste d'au revoir) la prochaine fois ! / c'est toi / (orientant son index vers Vincent) qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste)
 147. MIR :-- (elle reproduit l'enchaînement des deux gestes en souriant)
 148. VIN :-- (en souriant) ////////////////////////////////////// c'est toi
 149. ////////////////////////////////////// qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste)
 150. SAR :-- ////////////////////////////////////// c'est moi / qui viens chez moi ! (posant son index sur son buste)
 151. MOS :-- ////////////////////////////////////// c'est toi / (orientant sa main face à lui) i' viens chez moi ! (en posant son index sur son buste)
 152. NOR :-- (elle sourit en attendant le passage : « chez moi ! ») //////////////////////////////////////
 ////////////////////////////////////// chez moi ! (posant son index sur son buste)
 153. MOS :-- (se levant soudainement et pointant la petite fille) ça / c'est qui ça ?

154. M :-- c'est la petite fille (*la pointant*) / qui a un joli bandeau dans les cheveux / comme l'a dit Sarah / la prochaine fois / c'est la petite fille qui vient / chez le petit garçon (*le pointant sur l'image*) / là / le petit garçon (*retour à la dp1*) / il était / invité chez la petite fille / la prochaine fois / (*dp2*) c'est toi (*pointant la petite fille sur l'image*) qui viens chez moi (*pointant le petit garçon, Lou, sur l'image*)
155. **MOS** :-- /////(*orientant sa main face à lui*) ///////////////i' viens / chez moi ! (*posant son index sur son buste*)
156. **MIR** :-- //moi ! (*posant son index sur son buste*)
157. M :-- très bien / **Mossa** ! / (*dp3*)
158. **MIR** :-- il lui tire le lacet / là ! (*orientant son index vers l'image*)
159. **VIN** :-- c'est le bébé ! (*orientant son index vers l'image*)
160. **BAS** :-- il tire le lacet ! (*souriant et touchant sa propre chaussure*)
161. M :-- i'y a un bébé qui fait une bêtise / et i's sont où / là / avec le bébé? (*entourant de son index les personnages*)
162. **SAR** :-- chez Nounou ! / chez Nounou !
163. **MIR** :-- 'l a un bébé il a pas d's'yeux / alors il est vilain i' va au coin (*pointant le bébé sur l'image*)
164. **NORA** :-- (*se levant, orientant son index vers l'image*) là // pourquoi ? ///// moi aussi#
165. **MOS** :-- (*il attrape Nora par la taille et tente de la rassoir à sa place*)
166. **NORA** :-- (*elle se laisse tomber par terre*) mais !
167. M :-- non / mais Nora / c'est vrai que tu peux le dire sans te lever !
168. **NORA** :-- (*à Mossa*) arrête !
169. M :-- je surveille qu'il ne t'embête pas !
170. **NORA** :-- (*en souriant, orientant son index vers l'album puis faisant mine d'attraper sa chaussure*) i' i' XX le lacet
171. **MIR** :-- et ! / Papa i' peut s'fâche !
172. M :-- peut-être i' va se fâcher / mais peut-être#
173. **MOS** :-- (*à Nora*) tent' ténov'
174. **NORA** :-- (*les dents serrées, à Mossa*) mais ARRÊTE !
175. **MOS** :-- (*les dents serrées, à Nora*) mais ARRÊTE !
176. **NORA** :-- arrête !
177. M :-- (*s'approchant de Mossa, lui prenant la main*) bon ! / alors ! / je vais te changer de place !
178. **MOS** :-- (*avec un air contrarié*) j'arrête
179. M :-- Nora / i'sont où ? / i'sont arrivés où / là / le papa et le petit garçon ? (*les pointant sur l'image*)
180. **NORA** :-- i'tire les lacets ! (*en souriant et touchant sa propre chaussure*)
181. **MOS** :-- (*il regarde Nora*) i'tire les lacets ! (*touchant sa propre chaussure*)
182. **MIR** :-- i'tire le lacet (*touchant sa propre chaussure*)
183. M :-- mais ils sont où ? / chez Nounou ! (*index en position de mise en garde*) / quand j'arrive chez Nounou / (*suivant du doigt les caractères écrits*) et tu vois / Miriam / i'va pas se fâcher / le papa / pa'ce que i'y a écrit / Papa rit avec nous ! (*suivant du doigt les caractères écrits*) / il rit de la bêtise du petit (*pointant successivement sur l'image le sourire du papa et le bébé*)
184. **NOR** :-- i'tire les lacets ! (*tirant sur la fermeture éclair de sa propre chaussure*)
185. M :-- voilà ! / i'tire les lacets / et puis (*dp4*) Papa part
186. **BAS** :-- pa:rs ! (*faisant un geste théâtral illustrant cet impératif*)
187. M :- et moi / je reste !
188. **NORA** :-- moi / je reste (*posant son index sur son buste*)
189. **MOS** :-- et moi / je reste ! (*posant son index sur son buste*)

190. M :-- très bien / **Mossa** !
191. BAS :-- et moi / je re::ste ! (*en souriant et posant sa main sur son cœur*)
192. MIR :-- moi / je reste / tout seul (*posant son index sur son buste*)
193. M :-- au revoir / **Papa** ! (*faisant un signe d'au revoir*)
194. **MOS** :-- au revoir / Papa ! (*faisant un signe d'au revoir*)
195. BAS :-- moi / moi je reste tout seul ! (*en posant son pouce contre son buste*) }
 196. MIR :-- moi je reste tout seul
197. M :-- est-ce qu'i'reste tout seul ? / ou est-ce qu'i'reste avec Nounou ?
198. NORA :-- no::n !
199. MIR :-- (*en souriant*) avec Nounou
200. M :-- avec Nounou ! / i'reste pas tout seul / (dp5) / hi:: (*agitant vivement la main comme si quelque chose de redoutable allait se produire*)
201. **MOS** :-- hi:: (*reproduisant le même geste que la maîtresse*)
202. NORA :-- encore ! / encore ! (*en tapant du pied*)
203. M :-- i'sont où / là ? / les enfants ?
204. **SAR** :-- au parc
205. NORA :-- i'sont au zoo ! }
 206. VIN :-- i'sont au zoo }
 207. BAS :-- au zoo / encore ! / encore ! (*en tapant du pied*) }
 208. M :-- au zoo ! / c'est comme le parc / mais i'y a beaucoup d'animaux Sarah ! / là / c'est le zoo (*en pointant les girafes*) / et il est en colère !
209. NORA, BAS, VIN :-- encore ! / encore ! / encore ! (*en tapant du pied*)
210. **MOS** :-- (*il regarde l'album, sourcils froncés*)
211. M :-- et pourquoi il est en colère ?
212. **MOS** :-- non ! il est gentil / heu ! (*orientant son index vers l'image*)
213. **SAR** :-- bein / pa'ce que il aime bien / les girafes
214. M :-- parce qu'il ne veut pas partir (*faisant de son index un geste de négation*) / il aime beaucoup les girafes / il ne veut pas partir / il dit / encore ! / encore ! / encore !
215. MIR :-- (*elle s'entraîne en silence à fermer le poing et taper du pied*)
216. BAS :-- tu sais / moi / je dis pas / encore !
217. M :-- ah non ! / toi tu es mignon / tu fais pas de caprice !
218. M :-- (dp6) / et est-ce que là / il est encore en colère ?
219. NORA :-- non !
220. MIR :-- hé ! / à la crèche / je m'ai craqué la peau et j'ai mis un pansement (*posant son index sur le haut de son visage*)
221. M :-- c'est vrai ?
222. MIR :-- (*elle acquiesce*)
223. **SAR** :-- (*à Miriam*) t'étais à la crèche ? }
 224. MIR :-- oui / je me suis craqué la peau }
 225. M :-- heu / Nora / est-ce que là / il est toujours en colère ? (*pointant le visage de Lou*) }
 226. NORA :-- no::n ! (*se levant et souriant*)
227. M :-- non ! / et qu'est-ce qu'il fait ?
228. NORA :-- i'dit au revoir (*faisant un geste qu'au revoir*) }
 229. BAS :-- ///////////////au revoir ! (*faisant un geste qu'au revoir*) }
230. M :-- au revoir les girafes / on reviendra ! (*faisant un geste qu'au revoir*)
231. NORA :-- les girafes !
232. BAS :-- on reviendra !
233. M :-- et tu as vu la girafe ? (*la pointant*) / elle n'a pas de bras / alors / elle dit au r'voir avec sa bouche / comme ça (*en souriant et tordant légèrement la bouche*)

234. **MOS, MIR, BAS, SAR, NORA, VIN** :-- (ils observent attentivement l'image pendant 4 s)
235. **JUL** :-- (elle observe la maîtresse et essaie de reproduire la même mimique)
236. **M** :-- tu vois ça (pointant la girafe) / elle n'a pas de bras / la girafe / pour dire au revoir
237. **NORA** :-- (elle se rassoit)
238. **M** :-- c'est un enfant tout à l'heure / qui nous a montré ça
239. **SAR, MIR, VIN** :-- (ils s'entraînent à reproduire la mimique de la maîtresse)
240. **M** :-- (dp7) oh ! (comme si quelque chose de redoutable allait se produire) / et là ?
241. **BAS** :-- oh ! (comme si quelque chose de redoutable allait se produire) / moi je pleure plus déjà !
242. **M** :-- oui / toi / tu ne pleures plus / tu as vu / Nora ? (pointant la larme sur l'image)
243. **SAR** :-- là / une larme / là (se levant et la pointant)
244. **M** :-- il a une larme / là (dessinant le chemin d'une larme sur sa joue)
245. **SAR** :-- deux larmes ! (indiquant la quantité avec ses doigts)
246. **M** :-- une seule larme (indiquant la quantité avec son pouce) / un / un œil / et une larme (en les pointant successivement)
247. **NORA** :-- (elle fait mine de pleurer, faisant la moue et glisser ses index sur chacune de ses joues)
248. **BAS** :-- mais en fait / moi / je / moi / moi / je pleure pas !
249. **MIR** :-- mais l'a une larme / comme Maman (se levant et pointant un élément de l'image)
250. **M** :-- est-ce que Maman / elle a une larme ?
251. **MIR** :-- (elle observe l'image en souriant) a:::h !
252. **M** :-- no::n ! / Maman / elle n'est pas triste !
253. **MIR** :-- (elle sourit et se rassoit)
254. **M** :-- Bastien / pourquoi il pleure le petit garçon ? (en pointant son visage)
255. **BAS** :-- heu / pa'ce que / i'veut pas partir avec Mamie !
256. **NORA** :-- bein pa'ce que / i'veut rester avec Maman (en prenant un air compatissant)
257. **M** :-- (elle acquiesce vivement) / i'veut pas partir avec Mamie / i'veut rester avec Maman !
258. **NORA** :-- mais !
259. **M** :-- mais Ma= / (suivant du doigt les caractères écrits) Maman dit / tu pleures maintenant mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (agitant vivement la tête)
260. **NORA** :-- //////////////// tu verras / //////////////// mus'ras / comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
261. **SAR** :-- //////////////// t'amuses / comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
262. **BAS, MOS** :-- //////////////// comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
263. **VIN** :-- (visage préoccupé //////////////// visage amusé)
264. **MIR** :-- comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
265. **M** :-- ah ! / (dp8) / et là / est-ce qu'il pleure / encore ?
266. **SAR** :-- ah non ! / il sourit / là ! (se levant brièvement, souriant et pointant Lou)
267. **BAS, VIN, NORA** :-- no::n !
268. **MOS** :-- non !
269. **M** :-- ah ! / il souriant ! / il a compris qu'il va s'amuser comme un fou / alors (index en position de mise en garde) je dis / au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
270. **SAR** :-- (agitant vivement la tête) pourquoi i' fait bouger ses cheveux ?
271. **M** :-- bah / quand i' fait le fofou / i'bouge un peu ses cheveux
272. **MOS** :-- au revoir ! (faisant un geste d'au revoir)
273. **NORA, BAS** :-- au revoir !
274. **M** :-- tchou tchou ! (en faisant le geste du mécanicien qui tire une manette pour actionner la vapeur)

275. BAS :-- tchou tchou ! (*en reproduisant le même geste*)
276. MOS :-- (*regardant Bastien et reproduisant le même geste*) tchou tchou !
277. BAS :-- tchou tchou ! (*poursuivant son geste*)
278. MOS, BAS :-- tchou tchou ! (*poursuivant son geste*)
279. SAR :-- le train / part
280. M :-- le train part !
281. BAS :-- part !
282. MOS :-- (*regardant Bastien*) part !
283. M :-- bon voyage ! (*faisant un geste d'au revoir*)
284. MIR :-- bon voyage ! (*en murmurant , fermant les yeux et faisant un geste d'au revoir*)
285. SAR :-- (*se levant brièvement et pointant la Mamie qui est à bord du train*) est-ce que / i' dit bon voyage ?
286. M :-- c'est= / on pense que c'est Maman qui dit / bon voyage à Mamie / elle est dans le train / Mamie / elle va partir en voyage / avec le petit / Lou
287. MOS :-- (*il quitte soudainement l'atelier car il vient d'apercevoir Émilie, qui regarde un autre album*)
288. M :-- (*se levant*) **Mossa ! / Mossa !** (*l'ayant rattrapé, elle le prend par la main*) regarde / on a presque fini !
289. MOS :-- je veux ça ! (*en orientant son index vers Émilie*)
290. M :-- oui / après / tu prendras *Nao est en colère !* / alors (dp9) / il est avec qui / là / Lou ? (*pointant successivement Lou et Bon Papa*)
291. MIR :-- il était avec Papa !
292. SAR :-- (*se levant brièvement, pointant Bon Papa puis portant son index au dessus de sa bouche*) i' pique pique / la moustache !
293. M :-- avec BON Papa ! / BON Papa
294. MIR :-- avec BON Papa !
295. SAR :-- pique ! / pique pique / la moustache ! (*portant son index au dessus de sa bouche*)
296. MIR :-- la moustache ! (*portant son index au dessus de sa bouche*)
297. M :-- quand Bon Papa s'en va / il me prend dans ses bras (*serrant doucement son bras droit contre son buste*)
298. SAR :-- //bras
299. MIR :-- (*elle fait un geste d'étreinte*)
300. M :-- pique / pique la moustache ! (*piquant vivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
301. SAR :-- pique / pique la moustache ! (*piquant furtivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
302. BAS :-- pique ! pique ! (*en souriant et piquant furtivement de ses doigts le dessus de sa bouche*)
303. M :-- là (*avec un index en position de mise en garde*) / Bon-Papa / on a dit que / c'était le nom de qui ? / c'est qui / Bon-Papa ?
304. SAR :-- Bon-Papa // c'est le père
305. M :-- c'est pas le père
306. SAR :-- i'y a / i'y a / c'est Bon p= / c'est le papou }
307. VIN :-- // le papy ! }
308. M :-- c'est le papou ! / le papy ! / le grand père ! / (*à Nora qui se rapproche de la maîtresse*) assieds-toi / (*à Alexia qui s'approche pour regarder l'album*) après ! / tu vas venir après ! // le papou / le papy / le grand père / c'est Bon-Papa / et quand Bon-Papa me prend dans ses bras / pique / pique la moustache ! / (dp10)
309. MIR :-- pique la moustache (*en souriant*)
310. BAS :-- pique pique / la moustache
311. MOS :-- (*il s'apprête à quitter l'atelier*) je veux lui ! (*en orientant son index vers Émilie*)

312. M :-- écoute / après / tu vas lire *Nao est en colère* / là / on finit de discuter de ce livre / et après / tu iras / d'accord ? / regarde / i'dit au r'voir à qui / là (dp10) ?
313. VIN :-- à Bon-Papa ! }
 314. BAS :-- au r'voir Papa:!! }
315. M :-- i'dit au r'voir à qui / là / Bastien ?
316. VIN :-- à Bon-Papa ! (en souriant)
317. NORA :-- à Pap= à Bon-Papa !
318. BAS :-- Bon-Papa (en souriant)
319. M :-- à Bon-Papa ! / vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir Bon-Papa ! (en faisant un geste d'au revoir)
320. BAS :-- vite ! vite ! / à la fenêtre ! (se levant brièvement faisant un petit aller et retour)
321. M :-- voilà ! // et Mossa (retourné vers Émilie) / tu as vu ? / il est à côté de qui / là / le petit garçon ?
322. VIN :-- Maman !
323. NORA : Maman
324. MIR :-- Maman
325. M :-- c'est Maman
326. SAR :-- il est debout sur la fenêtre / pa'ce que i'sait pas marcher
327. MIR :-- (se levant et pointant Lou) mais pour= / i'peut faire coucou / i'veut pas marcher / le peut pas faire coucou
328. M :-- je pense qu'i' sait marcher / mais / il est pas assez grand pour voir par la fenêtre / alors Maman / elle l'a mis / debout sur la fenêtre (pointant le rebord de la fenêtre sur l'image)
329. SAR :-- faut le tenir si elle/ si / si
330. M :-- mais elle le tient là / pour pas qu'i' tombe!
331. SAR :-- si elle le tient pas / elle va= / i' va tomber
332. M :-- si elle le tient pas / il va tomber !
333. MIR :-- et voilà ! / i'va se faire très bo= / un bobo !
334. M :-- il pouRRAIT se faire un bobo ! / (dp11) et ici / maintenant / c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir (suivant du doigt les caractères écrits)
335. SAR :-- mais il a pas mangé en plus !
336. M :-- et on ne l'a pas vu manger ! /
337. SAR :-- (orientant son index vers l'album) pourquoi il est pas dans ce livre !
338. M :-- on l'a pas vu ! / parce que quand on mange / on dit pas au revoir /et comme ce livre / (le refermant pour montrer la couverture et pointer le titre) il parle de / au revoir / on nous montre que des moments ou l'enfant / i'dit au revoir !
339. SAR :-- en plus / il a un bonnet / là (le pointant sur la couverture)
340. M :-- oui / en plus / il a un bonnet / tu as vu Mossa ? / (dp11) où est-ce qu'il est là / le petit garçon ?
341. SAR :-- i'monte les escaliers (faisant les mouvements de jambes correspondant)
342. VIN :-- les escaliers
343. M :-- l'escalier / il monte l'escalier avec / Maman ou Mamie / on ne sait pas (faisant osciller sa main de gauche à droite pour signifier l'alternative)
344. SAR :-- ou Grand-Mère
345. M :-- (mal entendu) est-ce que ça peut être Grand-Père ? / est-ce que Grand-Père il a une jupe ? (la pointant sur l'image)
346. SAR :-- (elle fait non de la tête) non
347. M :-- ah non ! / ça peut pas être Grand-Père ! / maintenant c'est le soir / il est l'heure de dormir / (dp12)
348. MIR :-- et peut-être c'est la mamie / ou la maman

349. BAS :-- (*souriant et orientant son index vers l'album*) il est couché !
350. M :-- (*pointant les caractères écrits*) là / je dis à tout le monde / au revoir ! / à demain ! (*en faisant un signe d'au revoir*)
351. MOS :-- (*s'appuyant sur les rebords de sa chaise, il appuie sur la main de Bastien*)
352. BAS :-- dis-moi pardon ! (*orientant son index vers Mossa*)
353. MOS :-- pardon / pardon / pardon
354. SAR :-- au revoir doudou ! / au revoir bébé ! (*faisant un geste d'au revoir*)
355. VIN :-- i'suce son pouce ! (*se levant brièvement et portant son pouce à sa bouche*)
356. M :-- tu as vu ? / regarde le petit garçon / tu as vu **Mossa** le petit garçon dans son lit ?
357. MOS :-- (*il observe l'image*)
358. M :-- tu as vu ? / est-ce que maman est toujours là ?
359. VIN, NORA :-- non !
360. M :-- ah non ! non non / elle est partie ! / il est tout seul dans son lit / et il a dit / au revoir !
/ à demain ! (*en faisant un signe d'au revoir*)
361. MIR :-- mais i'fait dodo / et i' met sa main dans la bouche (*portant son pouce à sa bouche*)
362. M :-- mais / est-ce qu'il met toute la main dans la bouche / Nora ? / est-ce qu'il met toute la main dans la bouche ? / ou que le pouce ?
363. VIN :-- le pouce
364. NORA :-- le pouce (*portant son pouce à sa bouche*)
365. BAS, MOS :-- (*ils portent leur pouce à leur bouche*)
366. M :-- le pouce / hein ! / que le pouce ! / très bien / c'est très bien / là / tu peux y aller /
Mossa !
367. MOS :-- mais je voudra' lire XX (*quittant l'atelier de lecture*)
368. M :-- on a fini pour aujourd'hui / voilà

Au revoir – S4 - Classe B – Novembre 2016

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Nicolas (GP), Yazid (TGP), **Mossa (PP)**, Miriam (PP), Lorea (TGP), Magalie (GP), Sarah (PP), Clara (TGP), Nora (PP), Lise (TGP), Indyia (TPP), Thibault (TPP), Aubin(GP), Noha (TGP), Lina (GP), Grégory (TGP), Bastien (PP), **Enzo (TPP)**, Vincent (PP), Noël (TGP), Julie (PP), Luis (GP), Alexia (GP), **Émilie (TPP)**, *malheureusement, en dehors du champs, la plupart du temps sur cette captation-là*).

Sont également présentes : Laure, l'ATSEM de la classe, et une stagiaire en CAP Petite enfance

Cf. la transcription de cette séance, dans la partie consacrée au groupe des TPP, Annexe II.

Annexe VI : BNPOB – PP

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) - S1 - PP, Classe B – Mars 2017

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Vincent, Miriam, **Sarah**, Julie, Bastien, Nora, **Mossa**

Lecture (3'57)

1. VIN :-- pourquoi t'as mis ça ? (*orientant son index vers la tablette qui filme*)
2. M :-- comme ça / j'entends bien ce que vous dites / d'accord ? / j'entends bien / après je peux réécouter / ça y est ? / ca y est Nora ? (*elle s'agite avec Mossa*) / Nora / alors / vas ici / (*orientant son index vers la place de Bastien*) / et heu / Bastien / i' va aller à côté de Mossa
3. MOS :-- non ! / pas à côté de lui !
4. M :-- si / il est très mignon / et toi aussi / tu es très mignon
5. NORA :-- et moi aussi (*en souriant*)
6. M :-- oui / tu es mignonne / ça y est Vincent ? / tu es prêt ?
7. VIN :-- (*il acquiesce*)
8. SAR :-- tu peux régler le problème ? (*désignant tour à tour Julie et Miriam*)
9. M :-- c'était quoi le problème / tout à l'heure / Miriam et /// Julie ? // pourquoi tu es venue me voir ? / et tu m'as dit Miriam m'a embêtée ? /// tu n'te rappelles pas ?
10. JUL :-- si ! / pa'ce que /pa'ce que moi / elle m'a embêtée
11. MIR :-- (*elle fait non de la tête*)
12. M :-- et toi / Miriam / qu'est-ce que tu voulais me dire quand tu es venue me voir ?
13. MIR :-- bein / Sarah elle veut pas / Sarah elle veut pas que je dessine
14. M :-- (*à Sarah, avec un air étonné*) tu ne veux pas qu'elle dessine ?
15. SAR :-- je veux pas qu'elle décide !
16. M :-- ah ! / décide ! / (*à Miriam*) tu peux dessiner / mais pas décider ! / d'accord ? c'est pas pareil (*en souriant*) / alors vous vous dites pardon (*en désignant tout à tour Julie et Miriam*)
17. SAR :-- mais elle m'a dit / méchante !
18. M :-- mais non !
19. SAR :-- si ! / c'est vrai !
20. M :-- oui / oui / non ! / je lui dis que tu n'es pas méchante / (*à Miriam*) elle n'est pas méchante hein ? / c'est parce que tu as mal compris ce qu'elle a dit ! / alors tu lui dis pardon (*orientant son index vers Sarah*)
21. MIR :-- pardon
22. M :-- à Sarah / tu la regardes ?
23. MIR :-- (*elle regarde Sarah, l'air contrit*)
24. M :-- et Julie et Miriam / vous vous dites pardon toutes les deux
25. JUL :-- (*regardant Miriam*) pardon
26. MIR :-- pardon
27. M :-- Miriam !
28. MIR :-- (*elle regarde Julie, l'air contrit*)
29. M :-- tu es prêt Vincent ? (*il avait détourné son attention de ce quiproquo et regardait un autre groupe de travail*)
30. VIN :-- (*il acquiesce*)
31. M :-- bonne nuit POB ! // (*dpT*) bonne nuit POB !
32. SAR :-- (*elle sourit*)
33. M :-- (*dp1*) il est l'heure de dormir /POB est au lit

34. MIR :-- il a sa tétine ! (*orientant son index vers l'album*)
35. M :-- (*elle approche de Miriam l'album ouvert*)
36. VIN :-- (*il sourit*)
37. M :-- (*dp2F*) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ? // (*dp2Ouv.*) ah ! c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri ! // (*dp3 F*) mais POB n'a pas eu pas son histoire
38. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
39. M :-- qui va la lui raconter ? // // (*dp3Ouv.*) c'est Papa Ours qui dit / (*avec une voix grave et un index en position de mise en garde*) d'accord / d'accord
40. MOS, JUL, SAR :-- (*leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
41. M :-- mais après / tu dors ! // (*dp4*) Papa Ours raconte l'histoire / puis /
42. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
43. M :-- il chuchote / (*en chuchotant, un index sur la bouche*) il faut dormir
44. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
45. M :-- il est tard !
46. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
47. M :-- (*dp5F*) mais / POB a vraiment trop soif !
48. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
49. M :-- il réclame / (*ton plaintif*) à boire / à boire !
50. MOS, MIR, SAR, VIN, JUL, BAS :-- (*leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
51. M :-- (*dp5Ouv.*) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
52. SAR :-- (*elle sourit*)
53. M :-- (*dp6F*) mais
54. MOS, SAR :-- (*leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
55. M :-- que veut encore POB ?
56. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, il prend un air contrarié*)
57. M :-- (*ton plaintif*) des bisous ! / des bisous ! / (*dp6Ouv.*) (*voix grave et sourcils froncés*) Papa ours vient / et il s'énerve !
58. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
59. M :-- (*voix grave*) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (*avec index en position de mise en garde*)
60. SAR :-- (*elle sourit*)
61. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*) }
 62. M :-- (*dp7*) et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui (*en faisant un geste d'étreinte avec son bras droit*)
63. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
64. M :-- (*dp 8*) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas
65. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
66. M :-- (*ton attendri, débit ralenti*) qu'il est mignon quand il dort !
67. SAR :-- (*elle sourit*)
68. NORA :-- pourquoi / il appelait tout l'temps ?

Discussion (7'28)

69. M :-- m'm'm' (*elle rit bouche fermée*)
70. SAR :-- (*levant le doigt*) j'voulais dire que'qu' chose !

71. M :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?
72. NORA :-- oui
73. M :-- il a appelé pour quoi ? (*en montrant la dpT*)
74. SAR :-- j'voulais dire quelque chose ! / (*se levant brièvement et orientant son index vers l'illustration de la dpT*)
75. M :-- attends ! / tu nous diras après ! / il a appelé pour quoi ? /// il a appelé / pour le doudou (*faisant le geste de commencer une énumération*) / pour l'histoire ! (*poursuivant son geste d'énumération jusqu'à quatre*) / pour boire de l'eau ! / pour le bisou ! / (*mettant un poing sur sa hanche*) pourquoi il a appelé tout l'temps ?
76. MOS :-- (*se penchant vers l'album*) pourquoi il appelait tout l'temps ?
77. SAR :-- (*levant le doigt et souriant*) j'voulais dire quelque chose
78. M :-- pourquoi ? / Sarah ? / Vincent tu as une idée ?
79. BAS :-- moi / j'ai une idée !
80. VIN :-- pa'ce que
81. SAR :-- et bé / en fait#
82. M :-- attends / est-ce que tu= / attends ! / lui / il a une idée ! / pourquoi il appelle tout l'temps / POB ? / on va aider Nora !
83. BAS :-- (*il sourit, semblant hésiter à prendre la parole*)
84. VIN :-- mais pa'ce que=
85. NORA :-- il a soif / i'veut son doudou / et i'veut faire des bisous
86. BAS :-- i' / i' / il a appelé pour son doudou (*faisant le geste de commencer une énumération*) / pour l'histoire / (*poursuivant son geste d'énumération*) / pour les#
87. M :-- pour boire ! (*poursuivant son geste d'énumération*) / et pour les bisous !
88. BAS :-- et pour les bisous !
89. M :-- Vincent / qu'est-ce que tu voulais dire / toi / pourquoi il appelle tout l'temps ?
90. NORA :-- pour doudou / pour boire (*faisant le geste de commencer une énumération et regardant la main de Bastien qui a gardé ses quatre doigts dépliés*) / pour l'histoire / pour les / bisous / heu
91. VIN :-- bé pa'ce que /// i' / i' voulait à boire (*en souriant*)
92. JUL :-- j'veux à boire !
93. M :-- bah ! / tout à l'heure ! / (*adressé à Vincent*) ah oui ! / pa'ce qu'i' veut beaucoup de choses !
94. NORA :-- pourquoi il appelait tout l'temps ?
95. M :-- oui / pourquoi ? / peut-être / Sarah / peut-être pa'ce que / il a pas du tout envie de dormir !
96. SAR :-- (*elle se lève et s'approche de l'album*)
97. M :-- assieds-toi / tu vas me montrer après / peut-être qu'il a pas trop envie de dormir /// qu'i' veut voir encore un p'tit peu Papa et Maman / peut-être / tu n'crois pas ?
98. ELEVS :-- (*aucun signe d'approbation ni de désapprobation*)
99. M :-- alors / Miriam / elle voulait= / elle pense qu'il a une tétine / on vérifie s'il a une tétine ? (*en montrant la dpI*) / est-ce qu'il a une tétine ?
100. MIR :-- (*elle s'approche et pointe la bouche de POB, garde le silence semblant s'apercevoir qu'elle s'est trompée*)
101. M :-- oui ou non ?
102. SAR, JUL, NORA, BAS :-- (*ils s'approchent pour vérifier*)
103. M :-- ou c'est quelque chose qui ressemble ? /// est-ce qu'il a une tétine ?
104. MOS :-- moi / j'veux voir
105. M :-- oui / tu vas voir
106. MIR :-- et là / mais l'a des pantoufles ! (*en les pointant*)
107. M :-- oui ! / alors / Miriam / retourne t'asseoir / je vais montrer à tout le monde ! / est-ce qu'il a une tétine / là / POB ? (*elle commence par montrer à Mossa*)
108. MOS :-- bé / non !

109. M :-- *(elle continue son geste semi circulaire pour montrer de près à chaque enfant)*
110. NORA :-- non ! *(faisant non de la tête)*
111. M :-- hein ? / tu as vu Miriam / il a pas de tétine / mais Miriam / tu as raison#
112. SAR :-- j'ai vu un doudou canard !
113. M :-- hum / *(surprise, elle retourne l'album et l'approche de ses yeux)*
114. NORA :-- il a un canard !
115. M :-- *(sourcils froncés) oh ! / c'est vrai qu'il a= / on dirait un canard ! / oh ! / (comme si quelque chose de grave était arrivé) on dirait un canard / mais c'est pas un canard ! (replaçant l'album face aux élèves et pointant le détail à l'origine du quiproquo) / c'est vrai / puisque son doudou / il ne l'a pas / il attend que sa maman lui amène ! / regarde ! (montrant la dp2Ouv)//// mais c'est vrai qu'on dirait un canard dans son lit / (revenant à la dp1) mais / c'est le dessin / du drap / le dessin de la couverture / mais on dirait un canard / oui ! / hein ? / mais pas de tétine ! / mais / comme l'a dit Miriam (en les pointant) / il a les pantoufles à côté du lit / il est prêt à se coucher ! / regarde les chaussons (en montrant à Mossa, qui est un peu sur le côté)*
116. SAR :-- moi / j'voulais dire quelque chose *(orientant son index vers l'album)*
117. M :-- oui / tu vas nous dire / qu'est-ce que tu voulais dire ?
118. IND :-- c'est cassé *(s'approchant avec un objet dans les mains)*
119. M :-- après / je regarderai // là / je travaille
120. SAR :-- *(se levant et venant tourner les pages) / pourquoi i'y a / en fait / pourquoi il a pas t'nu= / pourquoi i' l'a des images / des portes ? (en pointant la porte de l'illustration de la dp5)*
121. MIR :-- *(se levant et pointant le chat sur l'illustration de la dp5) regarde !*
122. M :-- ah oui ! / oui / assieds-toi ! / *(en faisant un geste de mise à distance)* alors / elle nous demande / Sarah / pourquoi / la page elle est coupée *(en manipulant plusieurs fois le volet-porte de la dp3) / Yazid / il croyait qu'elle était déchirée ! (en souriant) / i'croyait qu'elle était déchirée ! / la porte / elle est coupée / pour heu / dessiner la porte // pour fabriquer une porte / et derrière la porte / on voit apparaître / le papa (dp3Ouv.) / ou la maman (dp5Ouv.)*
123. NORA :-- oh ! / il est / il est fâché !
124. M :-- encore= / oui / elle est fâchée / ou encore le papa (dp6Ouv.) / parce que *(manipulant plusieurs fois le volet-porte de la dp6) / tu vois / ça s'appelle un livre / surprise ! / on a une surprise / tu ouvres la porte / et derrière / i'y a un papa ou une maman qui apporte à POB ce qu'il voulait // et Miriam / elle a vu / un autre personnage dans cette histoire / (elle retourne à la dp5) qu'est-ce que tu as vu Miriam ?*
125. MIR :-- *(elle s'approche et pointe le chat)*
126. M :-- qu'est-ce que c'est ça / dis-le aux enfants !
127. NORA :-- c'est un chat ! / un chat !
128. ADR :-- *(s'approchant soudainement de la maitresse) je veux ma X XX*
129. M :-- après !
130. ADR :-- *(elle s'approche de Sarah et lui dit quelque chose d'indistinct)*
131. MIR :-- *(pointant maintenant le papa) le papa / le raconte là l'histoire*
132. M :-- oui !
133. MIR :-- et bé / c'est pas les mêmes pantoufles !
134. M :-- hé non ! / il a pas les mêmes pantoufles que son fils ! / regarde ! / Julie ! *(qui est penchée vers Adriana et Sarah) / Adriana ! / après X XX ! / (en faisant un geste de mise à distance adressé à Miriam) non mais / on va montrer aux enfants / ils ne voient pas*
135. MIR :-- *(en le pointant sur le rebord de la fenêtre de l'illustration de la dp5 tout en retournant à sa place) là / i' y a un canard*
136. M :-- oui / là i'y a un canard ! / Miriam / elle a vu que / le papa / quand il raconte l'histoire à POB / on voit bien ses pantoufles / et qu'i n' pas les mêmes pantoufles que le petit *(les pointant*

- successivement*) / et / à côté des pantoufles / Miriam / elle a vu un autre personnage ! / c'est qui ce personnage / **Mossa** ? (*orientant l'album vers lui*)
137. VIN, BAS :-- le chat ! }
 138. MIR :-- c'est l'chat ! }
139. **MOS**, **NORA** :-- le chat ! (*Mossa le pointe*)
140. M :-- tu as vu ? / le chat de POB / dis-donc ! (*orientant l'album vers Julie*)
141. **NORA** :-- i' i' reste la nuit !
142. M :-- oui / on dirait qu'il reste toute la nuit ! / et heu / Miriam / là / elle a vu un canard / Miriam / regarde / Sarah / là (*le pointant*) / i' a vraiment un canard / vraiment
143. **NORA** :-- vraiment / sur la fenêtre
144. M :-- c'est un jouet de canard / qui est posé sur la fenêtre / i'en n'a pas un dans son lit / là (*dp1*) / là non / i'en n'a pas un (*faisant non de son index*) / mais là (*s'apprêtant à atteindre la dp5*) / oui ! / i'y en a vraiment un sur la fenêtre ! / mais pas dans son lit ! }
145. **JUL** :-- (*se levant et pointant le canard du rebord de la fenêtre sur la dp1*) et là / là aussi }
146. M :-- oui ! / c'est le même ! (*elle referme l'album*)
147. **VIN** :-- (*il se lève, rouvre l'album et pointe la lampe située à côté du canard sur la dp1*) c'est quoi / ça ?
148. M :-- c'est la / lampe ! / ou la veilleuse / la lampe / ou la veilleuse
149. **VIN** :-- (*pointant deux éléments de l'étagère de la chambre dp1*) t'as vu là / le cochon et la poule ?
150. M :-- oui / on voit bien les jouets de POB ! / là / hein !
151. **VIN** :-- t'as vu le chat / là / i'dort !
152. M :-- (*faisant un geste de mise à distance pour que Vincent retourne à sa place*) regarde Miriam / le chat que tu as vu tout à l'heure= / regarde va t'asseoir (*à Vincent*) / je vais montrer à Miriam / le chat que tu as vu tout à l'heure / à coté des pantoufles (*elle cherche la dp5*)
153. **MIR** :-- (*elle s'approche de la maîtresse*)
154. M :-- va t'asseoir / je vais te montrer / (*le pointant sur la dp5*)ici / le chat / il est à côté des pantoufles de Papa Ours / à côté des chaussons / regarde **Mossa** (*orientant l'album vers lui, qui était retourné, ne pouvant y voir*) / et là / (*dp1*) / le chat / (*ton attendri*) il dort sur la chaise / tu le vois le chat / là / **Mossa** ?
155. **MOS** :-- (*il observe l'illustration*)
156. M :-- il est où le chat ?
157. **BAS** :-- (*en souriant, le pointant*) là !
158. **SAR** :-- (*en souriant, le pointant*) là !
159. **MIR** :-- (*elle le pointe*)
160. M :-- tu as vu / Nora ?
161. **VIN** :-- mais moi j'ai pas une pareille lampe que ça / moi (*en la pointant*) / j'ai / j'ai / j'ai une prise ! (*en faisant le geste d'introduire une prise*)
162. M :-- ah oui / elle se met= / elle se branche dans le mur / c'est ça ?
163. **VIN** :-- oui
164. M :-- d'accord ! / bien
165. **MIR** :-- (*le pointant*) et en fait / c'est un lit de bébé
166. M :-- oui / il a un lit de bébé ! / POB / il est petit ! / tu vois / il a un lit à barreaux ! / oui
167. **MIR** :-- on dirait c'est le presque canard
168. M :-- oui / ça c'est un jouet canard
169. **VIN** :-- mais moi j'ai pas un lit à barreaux / maint'nant
170. M :-- non ! / plus maint'ant
171. **MIR** :-- mais le p'tit chat / i'fait dodo sur la chaise

172. M :-- qu'est-ce que tu as dit sur le petit chat ?
173. MIR :-- i'fait dodo sur la chaise / et avec lui (*pointant POB sur l'illustration*)
174. M :-- oui / est-ce que lui / i' dort ? (*pointant POB sur l'illustration*)
175. MIR :-- non
176. M :-- pas encore ! (*avec un index en position de mise en garde*) / ça va venir ! /
vous pouvez y aller les enfants
177. MIR :-- i'va appeler / Papa /Maman
178. M :-- (*en souriant*) oui / i'va les appeler beaucoup !

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) – S2 - PP, Classe B – Mars 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Bastien, Nora, Miriam, Julie, Sarah, Mossa, Vincent.
La caméra est positionnée de telle sorte, lors de cette séance, qu'on ne voit que rarement –lorsqu'elle se penche en avant- le visage et les gestes de l'enseignante.

Lecture (2'50)

1. M :-- (mettant en route la caméra) Vincent / ça y est ? / tu es en place ? / Mossa / ça y est ?
2. MOS :-- (il se lève et vient maintenir sa main quelques instants sur l'album, posé sur le banc)
3. SAR :-- (orientant son index vers l'album) il / il a touché le livre
4. M :-- (mettant en route le dictaphone) c'est pas / une très grosse bêtise / il a fait d'mal à personne !
5. NORA :-- je peux l'enl'ver ? / je peux l'enl'ver ? / j'ai trop chaud (commençant à ôter son gilet)
6. M :-- (elle se lève pour l'aider)
7. MIR :-- et moi aussi !
8. M :-- non non / Miriam ! / toi tu n'as pas de= / elle / elle à un PULL !
9. NORA :-- très / très heu / très grand
10. M :-- très chaud !
11. BAS :-- et moi / j'en ai un joli (touchant son avant-bras)
12. M :-- alors !
13. VIN :-- bonne nuit Petit Ours //Brun !
14. M :-- //bonne nuit POB !
15. BAS :-- (en souriant) //Brun / bonne nuit Petit Ours Brun !
16. M :-- (dpT) bonne nuit POB !
17. VIN :-- (en souriant) //t'Ours Brun / bonne nuit Petit Ours Brun !
18. M :-- (dp1) il est l'heure de dormir
19. VIN :-- (en souriant, orientant son index vers le chat sur l'illustration) i' dort !
20. M :-- POB est au lit
21. VIN :-- (en souriant, orientant à nouveau son index vers le chat) i' dort / le petit chat
22. M :-- (dp2F) mais POB n'a pas son lutin
23. MOS :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, il prend un air contrarié)
24. M :-- qui va le lui apporter ?
25. SAR :-- Maman
26. M :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
27. SAR :-- (en souriant et orientant son index vers l'album) oh / le X !
28. M :-- (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire
29. MOS :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
30. M :-- qui va la lui raconter ? // (dp 3 Ouv.)
31. SAR :-- Papa
32. M :-- c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde)
33. MOS, MIR, SAR, VIN:-- (leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
34. M :-- d'accord / d'accord ! / mais après / tu dors !
35. NORA :-- oh ! i'y a un béb= (en souriant et portant sa main à sa bouche) / ! i'y a un bébé de= / de bébé !
36. SAR :-- (en souriant et se levant brièvement pour le pointer) petit chat !
37. M :-- on verra après // (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote
38. MOS :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)

39. M :-- (en chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard ! // (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif !
40. **MOS** :-- (son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant)
41. M :-- il réclame / (ton plaintif) à boire ! / à boire !
42. **SAR** :-- (petit ton plaintif) à boire ! / à boire ! / (s'approchant pour soulever le volet-porte) je peux tourner ?
43. M :-- (sa position par rapport à la caméra ne permet pas de voir sa réponse) (dp5Ouv.) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez !
44. **MOS, SAR** :-- (leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
45. M :-- bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
46. **VIN** :-- (il sourit)
47. **SAR** :-- bois ça / et dors ! (en souriant et reproduisant le geste de la maîtresse)
48. **BAS** :-- :-- bois ça / et dors ! (en souriant et reproduisant le geste de la maîtresse, puis mettant son index en position de mise en garde)
49. **MOS** :-- bois ça / et dors ! (avec un index en position de mise en garde)
50. **NORA** :-- bois ça / et dors ! (en souriant, reproduisant le geste de la maîtresse et haussant les épaules)
51. **BAS** :-- (il hausse les épaules et met les poings sur les hanches, en souriant)
52. M :-- (dp6F) mais / que veut encore POB ?
53. **MOS, SAR** :-- (leur regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
54. M :-- (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
55. **BAS, JUL, SAR** :-- (en souriant)^[z]ous / des bisous !
56. **NORA** :-- (elle sourit)
57. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, il prend un air contrarié en fronçant les sourcils)
58. M :-- (dp6Ouv., voix grave et sourcils froncés) Papa Ours vient / et il s'énerve !
59. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
60. M :-- (voix grave) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (avec index en position de mise en garde)
61. **BAS** :-- (en souriant) // PLEIN !
62. **MOS** :-- AH ! (en mettant ses mains sur son cœur) tu m'as fait peur !
63. **VIN** :-- (en souriant) PLEIN !
64. **SAR** :-- plein ! (avec index en position de mise en garde)
65. **MIR** :-- plein ! (en tapant du pied, avec index en position de mise en garde)
66. **NORA** :-- (en souriant) plein !
67. **JUL** :-- (elle sourit)
68. M :-- (dp7) et POB finit#
69. **MIR** :-- (se levant, souriant et venant le pointer sur l'image) regarde ! / il est ici / le chat !
70. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
71. M :-- (faisant un geste de mise à distance adressé à Miriam) finit par s'endormir // son lutin /
72. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
73. M :-- tout contre lui (en faisant un geste d'étreinte avec son bras droit)
74. **BAS** :-- (en souriant, il faisant un geste d'étreinte, avec ses deux bras)
75. **NORA** :-- et / et il a un bébé lit !
76. **MIR** :-- oui / un gros bébé cadum !
77. M :-- (dp8) quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas / (elle tousse) / pardon !
78. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
79. M :-- (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort ! (elle referme lentement l'album)
80. **BAS, VIN** :-- (ils sourient)

Discussion (15'57)

81. NORA :-- pourquoi / il' / il' a un bébé#
82. SAR :-- (*se levant brièvement et levant le doigt*) j'voulais dire quelque chose !
83. BAS :-- (*il lève le doigt*)
84. MIR :-- (*se levant et s'approchant de la maîtresse*) et tu sais / pourquoi ? / pourquoi le livre il est coupé ?
85. NORA :-- (*elle lève le doigt*)
86. M :-- alors / les enfants / je vous ai entendus / (*à Miriam*) assieds-toi / je vais le réexpliquer // quand je lisais / j'ai entendu / i'y en a qui ont parlé du chat (*faisant le geste de l'énumération*) / i'y en a qui ont parlé du lit de bébé / i'y en a qui ont parlé de / (*voix plus grave*) Maman Ours quand elle est un peu fâchée / allez / bois ça et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*)
87. VIN :-- (*en souriant*) moi j'ai dit / des bisous / tu n'en as / assez !
88. MOS :-- des bisous ! / des bisous !
89. M :-- oui ! / des bisous ! (*en souriant*)
90. VIN :-- et le petit chat / quand il dort (*en souriant*)
91. MIR :-- tu sais ? / tu sais pourquoi#
92. M :-- on va en reparler (*à Miriam*) / et après / tu me diras autre chose / sur cette image (*dp1*) / Sarah / tu vois / i'y a des enfants qui ont bien observé
93. NORA :-- il a un bébé lit ! / il a un bébé lit
94. M :-- oui / il a un lit de bébé / avec des / barreaux (*faisant glisser son index le long des barreaux sur l'illustration*) / il est petit encore / hein ? / Petit ours Brun ! / il a un lit de bébé !
95. SAR :-- mais il a= / il est grand !
96. M :-- **Mossa** / est-ce que toi / ton lit / il est comme ça ? / (*pointant celui de POB*) ou c'est le lit de May (*sa petite sœur*) qui est comme ça ?
97. MOS :-- bein non ! / ses chaussons ! (*en les pointant*)
98. M :-- oui / là / il y a les chaussons (*en les pointant*) / mais le lit / là (*en le pointant*)
99. **MOS** :-- le lit ?
100. M :-- est-ce que **Mossa** / tu as le même lit ? / ou ton lit / il a plus [ply] de barreaux / toi ?
101. **MOS** :-- oui / il a p'u de barreau (*pointant rapidement celui de POB*)
102. M :-- ah / toi t'as un lit de grand !
103. **MOS** :-- oui
104. VIN :-- mais moi j'ai X
105. M :-- et le lit de May / ta petite sœur / il est comme ça / il a des barreaux / le lit de May ?
106. **MOS** :-- lui / il a / il a / bé / il a lit de barreaux (*pointant le lit*)
107. M :-- il a un lit avec des barreaux / heu ! / Nora / tu mets ça autour de ton cou ? / sinon / ça=j'l'mets dans ma poche / d'accord ?
108. NORA :-- (*elle remet son collier autour de son cou*)
109. M :-- et (*à Vincent*) le lit de ton p'tit frère / Maël ?
110. SAR :-- j'voulais dire quelque chose
111. M :-- après !
112. VIN :-- et bé / c'est encore / des lits de barreaux en plus (*dessinant des lignes verticales de son index*)
113. M :-- il a encore un lit à barreaux ! / alors Miriam / observe bien ! / ici / POB est au lit / mais il ne dort pas ! / Bastien (*qui était retourné*) / tu as vu comme il ne dort pas ?
114. MIR :-- il a pas de tétine !

115. M :-- comment ?
116. MIR :-- il a pas de tétine !
117. M :-- non / il a pas de tétine ! / *(en souriant et faisant non de son index)* c'est vrai / on avait remarqué / mais / il y a quelqu'un qui dort !
118. MOS :-- on peut ouvrir la porte ?
119. M :-- non / celle-là / elle s'ouvre pas / après / tu m'aideras à ouvrir / i'y a quelqu'un qui dort / dans sa chambre ! *(elle fait un geste semi-circulaire pour bien montrer la dp1 à tous les enfants)*
120. NORA :-- *(en souriant)* c'est le chat ! }
 121. SAR :-- *(en souriant)* le petit chat ! }
122. M :-- *(en souriant)* c'est le chat !
123. SAR :-- j'voulais dire quelque chose *(levant la main)*
124. M :-- lui / il ne dort pas / mais lui / i'dort ! *(pointant tour à tour POB puis le chat)*
125. BAS :-- le petit chat *(orientant son index vers l'album)*
126. M :-- alors attends ! *(dp2)* / d'abord / je me souviens= / j'essaie de me souvenir de c' que vous m'avez dit / quand j'ai lu cette histoire *(elle s'apprête à soulever le volet-porte de la dp2)*
127. MOS :-- non ! / tout seul / moi ! *(voulant soulever le volet-porte)*
128. M :-- attends ! / attends !
129. MOS :-- tout seul / moi !
130. M :-- comment ça / tout seul moi ? / **Mossa** / quand tu vas la raconter à Maman / cette histoire / ou à Papa / tu l'ouvriras tout seul / là / tu attends !
131. MOS :-- mais pourquoi ?
132. M :-- doucement ! *(elle le laisse participer)* / ici / Nora / tu me disais quelque chose / sur la maman / attends ! / assieds-toi / *(à Mossa qui veut manipuler le volet-porte)* assieds-toi **Mossa** ! / d'abord / Nora va nous dire quelque chose / sur la maman *(dp1Ouv.)*
133. NORA :-- en fait#
134. M :-- qu'est-ce que tu voulais dire sur la maman ?
135. NORA :-- i'y a un bébé lit !
136. M :-- ah ! / c'est ça / tu disais / il a un lit de bébé / d'accord ! / très bien / je me souviens / *(dp3)* là / c'est POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?
137. MOS :-- *(il aide la maîtresse à soulever le volet-porte)*
138. SAR, BAS :-- Papa
139. NORA :-- Papa Ours
140. M :-- c'est Papa Ours / qui dit d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! / alors / quelqu'un m'a demandé / pourquoi les feuilles étaient cassées ? / c'est ça qu'tu m'as demandé *(s'adressant à Miriam)*
141. MIR :-- oui / *(se levant et manipulant un volet-porte)* mais pourquoi / la feuille elle est coupée ?
142. M :-- alors / est-ce qu'elle est coupée ?
143. SAR :-- non
144. M :-- enfin ! / c'est vrai qu'elle est coupée ! / mais / alors assieds-toi / **Mossa** *(qui veut aussi manipuler le volet-porte)* / assieds-toi / je vais t'expliquer parce que Nicolas / heu ! / Bastien n'y voit rien / attends ! / *(à Mossa qui insiste)* on n'en est pas encore à la page d'après !
145. NORA :-- tu sais mon bobo / i' me fait plus mal !
146. M :-- ah ! / j'suis contente ! / tu vois / la page est coupée parce que / le monsieur qui a= / la dame ! qui a fait ce livre / elle s'appelle / Marie Aubinais / avec / Danièle Bour aussi / elles ont décidé de faire des surprises ! / c'est un livre surprise ! / elles ont dit / t' / mais POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?
147. MOS :-- j'ai mal / j'ai mal *(tendant sa main vers la maîtresse)*

148. M :-- et regarde ! / la surprise (*posant son index sur la main tendue de Mossa*) est derrière la porte !
149. **MOS** :-- j'ai mal !
150. M :-- je regarderai après / **Mossa** / (*elle s'apprête à soulever le volet porte de la dp2*) d'accord ?
151. **SAR** :-- (*elle se penche vers la main de Mossa*)
152. M :-- c'est du feutre / hein ! / c'est pas un bobo ! / et la surprise / est derrière la porte ! (*soulevant le volet-porte*) / la surprise / c'est qu'ils ont / coupé la page en deux / pour dessiner une porte /// et pouvoir mettre / derrière la porte / le papa ou la maman de POB / c'est pas la maman / c'est l'papa !
153. **MOS** :-- (*se levant et manipulant le volet-porte*) oui mais / mais
154. M :-- assieds-toi **Mossa** / je vais t'appeler quand il faudra tourner la page / ici (dp4) / je crois pas qu'un enfant m'ait dit quelque chose / ici (dp5F) / peut-être que quelqu'un m'a parlé du chat ? / tu as pu observer le chat ? (*elle fait un geste semi-circulaire pour montrer la dp5F à tous les enfants*) /// non / personne n'en a parlé ?
155. **VIN** :-- il est grimpé sur l'étagère ! (*se levant brièvement et le pointant en souriant*)
156. M :-- oui / il commence à grimper sur l'étagère !
157. **MIR** :-- il grimpe sur / la voiture ! (*se levant brièvement et le pointant*)
158. M :-- oui / il grimpe sur la voiture / **Mossa** / tu peux tourner la page / (dp5Ouv.)
159. **NORA** :-- et / et / lui / il est heu=
160. **MOS** :-- c'est Maman qui fâche ! (*la pointant sur l'illustration*)
161. M :-- oui ! / c'est Maman qui se fâche
162. **MOS** :-- **BOIS ÇA / ET DORS !** (*tapant du pied*)
163. M :-- voilà / c'est très bien / **Mossa**
164. **SAR** :-- à mon tour !
165. M :-- Maman Ours vient / elle est un peu fâchée // allez !
166. **SAR** :-- et moi aussi / j'peux#
167. M :-- bois ça / et dors ! (*en faisant mine de tendre vivement un verre à Sarah*)
168. **SAR** :-- (*elle sourit*) / et moi j'veux / j'veux tourner la page
169. M :-- tu vas tourner pour le papa / (dp6F)
170. **MIR** :-- elle / elle se ouvre ? (*s'approchant pour vérifier si on peut soulever le volet-porte*)
171. M :-- aah ! / attends ! / 'tends ! 'tends ! 'tends ! / déjà / on peut deviner / vous avez observé (*orientant son index vers la chaise de Miriam pour qu'elle se rassoit*)
172. **JUL** :-- (*elle se lève pour s'approcher de l'album*)
173. M :-- assieds-toi / Julie !
174. **MIR** :-- tu t'assis ! (*en la ceinturant !*)
175. **JUL** :-- (*en s'asseyant, sa main heurte le menton de Miriam, elle lui fait immédiatement un bisou, vraisemblablement pour s'excuser*)
176. **MOS** :-- le chat / i'sont en haut ! i'sont où ?
177. M :-- Julie / sois mignonne ! / le chat est en haut / il est tout en haut de l'étagère
178. **MOS** :-- oui // oui non / il est en ballon ! (*se levant soudainement pour le pointer*)
179. M :-- oui / i'va faire tomber le ballon
180. **MOS** :-- oui / i'va faire tomber le ballon
181. **MIR** :-- (*se levant brièvement*) è' m'a griffée ! / maitresse / è' m'a griffé / là
182. M :-- tu lui dis de te dire pardon / d'accord ? / elle a pas fait exprès / elle t'a fait un bisou
183. **MIR** :-- tu dis pardon
184. M :-- tu dis pardon Julie / à Miriam / ça l'a un p'tit peu griffée
185. **JUL** :-- (*à Miriam*) pardon
186. **SAR** :-- j'ai= / j'ai pas ouvert (*sous entendu le « volet-porte », mais la maitresse comprend « préfère »*)

187. M :-- ah bon / bah / écoute ! / tu me montres= / tu me diras après c'que tu préfères / d'accord ?
188. SAR :-- (elle acquiesce)
189. M :-- ici / les enfants (dp6F) / quand on observe bien / on aperçoit la chemise de Papa (la pointant) / tu vois le vois le bras du papa / là ?
190. VIN :-- (en souriant) ah oui !
191. M :-- tu le vois **Mossa** ? / le bras du papa ?
192. SAR :-- (elle acquiesce)
193. **MOS** :-- (il approche son visage pour mieux voir)
194. MIR :-- je peux le toucher ? / mais je vois pas / moi !
195. M :-- (elle approche l'album de Miriam)
196. MIR :-- ah ouais ! (en souriant et le pointant)
197. M :-- voilà ! / et quand on ouvre la porte / (dp6Ouv.) on voit qu'il est fâché !
198. MIR :-- (elle met ses poings sur ses hanches et tape du pied)
199. M :-- Papa Ours vient / et il s'énerve ! }
200. **MOS** :-- (il se lève pour fermer puis rouvrir le volet-porte) } }
201. VIN :-- des bisous tu n'#
202. M :-- des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (avec un index accusateur orienté vers Julie)
203. VIN :-- //PLEIN ! (mettant ses poings sur ses hanches)
204. MIR :-- plein ! (avec index en position de mise en garde)
205. **MOS** :-- T'EN AS EU PLEIN ! (sourcils froncés et index accusateur orienté vers la maîtresse)
206. M :-- et **Mossa** a observé que le chat / heu / commençait à faire une bêtise (le pointant) / il commence à faire tomber le ballon / et hop ! (dp7) / le ballon est tombé !
207. VIN :-- et le chat aussi / il est tombé ! (le pointant)
208. M :-- alors / il est tombé / ou il est redescendu ?
209. VIN :-- il est redescendu (en souriant et faisant de ses doigts le mouvement de jambes qui descendent un escalier)
210. M :-- oui / il est redescendu
211. VIN :-- et hop ! / il a sauté ! (en souriant et dessinant un mouvement de saut en cloche)
212. M :-- voilà / il a sauté comme un chat ! (en refermant lentement l'album)
213. **MOS** :-- il est tombé (se levant et sautant sur place)
214. M :-- alors / Nora / est-ce que tu peux nous dire ce que#
215. BAS :-- oui moi !
216. M :-- d'abord Nora / et puis après / Bastien ! / ce que tu aimes beaucoup dans ce livre / mais assieds-toi ! / tu me le dis / et j'vais montrer la page
217. AUB :-- (il s'approche pour montrer son travail terminé)
218. M :-- c'est bien Aubin / tu peux le poser sur ta table ! (orientant son index vers ladite table)
219. NORA :-- heu::
220. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien / ou que tu n'aimes pas hein ! / tu nous dis ?
221. NORA :-- j'aime bien la maman qui s'fâche !
222. M :-- oh ! (comme si quelque chose de grave allait se produire)
223. BAS :-- (il porte sa main contre sa bouche comme si quelque chose de grave allait se produire)
224. M :-- Nora / elle aime bien quand la maman se fâche ! / c'est quand i' demande quoi / déjà ? (elle rouvre l'album)
225. MIR :-- moi / j'aime pas la maman se fâche (en posant sa main sur son buste) }
226. VIN :-- de l'eau ! }
227. SAR :-- à boire ! / i'veut à boire ! }
228. NORA :-- BOIS ! /et DORS ! (en souriant)

229. M :-- ah oui ! / et il réclame / (ton plaintif) à boire ! / à boire ! (en cherchant la dp5F)
230. MIR :-- (air contrarié, bras croisés) mais la maman / elle se fâche pas !
231. **MOS** :-- (il se lève pour soulever le volet porte de la dp5F)
232. M :-- attends ! / la maman / elle est là (en l'aidant à soulever le volet porte) / toi (à Miriam) / tu préfères quand elle se fâche pas / je montrerai
233. MIR :-- non / veux pas maman#
234. M :-- la maman / quand elle se fâche / **Mossa** / elle est là / enfin / elle est cachée derrière la porte pour l'instant / mais POB a vraiment trop soif / il réclame#
235. MIR :-- mais ouais / pa'ce qu'on la voit pas avec le bras ! (orientant son index vers l'album)
236. **MOS** :-- (s'approchant pour soulever le volet-porte) heu ! / heu !
237. SAR :-- bois ça ! (se préparant à tendre son bras face à elle)
238. M :-- non / **Mossa ! / Mossa !** / après / tu me diras ce que tu as préféré !
239. SAR :-- est-ce que je peux le faire ? (faisant le geste de soulever le volet-porte)
240. M :-- à boire ! / à boire ! / (dp5Ouv.) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez !!!!! bois-ça et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle) }
241. BAS :-- ça et dors ! (en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui) }
242. **MOS** :-- bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à lui)
243. M :-- elle lui approche son verre / bois ça et dors ! / donc toi (à Nora) / tu aimes bien ! / et toi / Miriam ? / tu n'aimes pas quand la maman est fâchée ! (refermant l'album)
244. MIR :-- (elle fait non de la tête et croise les bras devant son visage) / non / c'est que ma maman / que elle me fâche pas !
245. NORA :-- mais moi / j'aime bien quand la maman elle se fâche (en souriant)
246. M :-- Miriam / je n'entends pas / tu as caché ta bouche ! / qu'est-ce que tu as dit ?
247. MIR :-- mais j'aime pas ! / ma maman elle se fâche pas du tout !
248. M :-- ah bon ? / elle se fâche jamais / Maman ?
249. MIR :-- (elle fait non de la tête)
250. M :-- tu as d'la chance !
251. MIR :-- mais juste quand je veux avoir de l'eau et faire pipi
252. M :-- (malentendu) même si tu veux de l'eau et faire pipi ?
253. MIR :-- (en acquiesçant) oui
254. JUL :-- (se levant) moi#
255. M :-- (posant sa main sur l'avant-bras de Julie) assieds-toi
256. M :-- d'accord / bon / mais si tu demandes que deux fois (montrant la quantité avec ses doigts) / une fois l'eau / une fois pipi (en faisant le geste d'énumération) / ça va !
257. MIR :-- (elle acquiesce)
258. **MOS** :-- (regardant ses doigts en énumérant jusqu'à quatre) une fois l'eau / une fois pipi
259. M :-- mais si tu demandes / doudou / de l'eau / pipi / des bisous / et un livre / (faisant le geste d'énumération) ça= / là / elle peut se fâcher ! peut-être (agitant vivement sa main comme si quelque chose de grave était arrivé) /// on n'sait pas / (faisant osciller plusieurs fois alternativement la main à gauche puis à droite)
260. NORA :-- à boire / de l'eau (faisant le geste d'énumération)
261. M :-- bon ! / est-ce que i'y a quelque chose que tu aimes bien ?
262. MIR :-- (elle acquiesce)
263. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien ?
264. MIR :-- quand la maman / è' se fâche pas
265. M :-- ah ! / quand la maman / elle se fâche pas ! / alors regarde (elle rouvre l'album pour atteindre la dp2F) / mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ? / (dp2Ouv.) c'est= }
266. **MOS** :-- (en regardant ses doigts et énumérant scrupuleusement) un / deux / trois / quatre }

267. M :-- (en posant brièvement sa main sur celle de **Mossa**) Maman Ours qui dit / allez / dors bien / mon chéri ! }
268. **MOS** :-- (son regard se pose sur l'album)
269. M :-- là / elle se fâche pas / hein ?
270. **MIR** :-- (elle acquiesce)
271. **MOS** :-- (en renouvelant l'énumération comme en 266.) un / deux / trois / quatre }
272. M :-- et toi / Bastien (elle referme l'album) / alors / est-ce que tu veux nous dire si i'y a quelque chose que tu as aimé / ou PAS aimé ? / dans cette histoire }
273. **BAS** :-- (il sourit)
274. M :-- (à **Mossa**) tu écoutes ce que dis Bastien ? / et après / tu pourras nous dire ce que tu as aimé / toi
275. **BAS** :-- j'ai aimé / que en fait / que / le papa / i' se fâche pas
276. M :-- toi= / ah ! / quand i'se fâche pas ! / j'ai cru qu't'allais dire / quand le papa i'se fâche ! (elle rouvre l'album pour atteindre la **dp3F**) alors / quand le papa ne se fâche pas / ah bah oui ! / ah bah oui ! / (en suivant du doigt les caractères écrits) mais POB n'a pas eu on histoire / qui va la lui raconter ?
277. **SAR** :-- (s'avançant en souriant et soulevant le volet-porte) Papa
278. M :-- (**dp3Ouv.**) c'est Papa Ours / qui dit / (voix grave) d'accord ! / d'accord ! / mais après / tu dors ! (avec un index en position de mise en garde) / i' se fâche pas / là / hein ?
279. **BAS** :-- (il sourit)
280. **MIR** :-- là / là / bah l'est debout ! (se levant brièvement et pointant **POB**)
281. M :-- oui ! / il s'est sorti d'son lit / dis-donc ! (**dp4**) ah ! ça / il s'est recouché / Papa l'a recouché / puis il chuchote / (en chuchotant et mettant son index sur sa bouche) il faut dormir / il est tard !
282. **MOS** :-- (se levant pour soulever le volet-porte qu'il croit voir sur la **dp4**)
283. M :-- elle s'ouvre pas / elle s'ouvre pas celle là (elle referme lentement l'album)
284. **SAR** :-- et moi / j'aime bien en fait quand# }
285. **VIN** :-- maint'nant / c'est moi }
286. M :-- après ! / d'abord Sarah / après / c'est toi !
287. **SAR** :-- (en souriant) quand / j'aime bien quan::d
288. **MOS** :-- d'abord moi !
289. **SAR** :-- le papa i' chut' / et i' lit l'histoire
290. M :-- ah ! / toi aussi / tu aimes quand le papa / i' lit l'histoire / j'aime bien ça
291. **MOS** :-- non ! / XX / Pitit Ours ! Pitit Ours ! (levant les bras de biais avec un ton revendicateur, faisant penser à un **Dab**⁵³²)
292. M :-- après / tu nous diras / (à Sarah) tu aimes quand il / apporte l'histoire ou quand il / lit l'histoire
293. **SAR** :-- non }
294. **MOS** :-- non ! / i'lit pas l'histoire ! }
295. M :-- si / i lit l'histoire ! (le pointant sur la **dp4**)
296. **SAR** :-- non / quand il apporte= / quand i'lit / i'lit l'histoire

⁵³² Nous proposons une définition donnée par une journaliste de France bleu Besançon dans la rubrique « le dico des ados » du 13 Avril 2018 « c'est un mouvement, un geste, inventé par un basketteur américain, Dee Brown, en 1991. Ce mouvement exprime un événement, une action dont on est fier. (...). Le geste du Dab consiste à mettre sa tête dans le pli du coude et de tendre les bras parallèles au côté opposé. » <https://www.francebleu.fr/loisirs/evenements/le-dico-des-ados-que-signifie-le-dab-1523609392> <Consulté le 21/10/2018>

297. M :-- Nora ! (*qui est retournée et fait des gestes de salut à Emmanuelle qui est dans un autre groupe*) / on t'a écouté / tu te retournes / tu écoutes ? / écoute ce qu'elle a choisi // Sarah / elle a choisi / quand Papa Ours raconte l'histoire / c'est ça ?
298. SAR :-- (*elle acquiesce*)
299. M :-- (*suivant du doigt les caractères écrits*) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant et mettant son index sur sa bouche) il faut dormir / il est tard !
300. MOS :-- il faut dormir ! / il est tard !
301. M :-- très bien ! / et toi alors / Vincent / (*refermant lentement l'album*) qu'est-ce que tu aimais bien / ou que tu n'aimais pas dans cette histoire ?
302. VIN :-- mais c'est juste que / j'ai aimé / beaucoup / quand l'a dit / (*en souriant et mettant les poings sur les hanches*) tu n'en as / ASSE::Z !
303. M :-- ah oui:: ! / tu aimes beaucoup quand le papa se fâche ?
304. VIN :-- (*il acquiesce en souriant*)
305. MOS :-- tu n'en as / assez !
306. M :-- (*feuilleter l'album jusqu'à atteindre la dp6*) mais que veut encore POB ? / (*ton plaintif*)
des bisous / des bisous !
307. SAR :-- /////des bisous ! / des bisous !
308. MOS :-- /////des bisous ! (*se levant pour soulever le volet-porte*) / et voilà / i'se fâche !
309. M :-- alors / attends ! / Papa Ours vient / et il s'énerve ! / des bisous ? / tu en as déjà eu
PLEIN !
310. VIN :-- ////////////////// PLEIN ! (*en souriant, avec un index en position de mise en garde*)
311. SAR, MOS, BAS :-- PLEIN ! (*avec un index en position de mise en garde*)
312. M :-- voilà ! / grr ! (*avec un index en position de mise en garde*)
313. MOS :-- grr ! (*avec un index en position de mise en garde*)
314. M :-- et toi alors / **Mossa** / qu'est-ce que tu aimais bien / toi / dans ce livre ? // (*en le refermant*) ou que tu n'aimais pas ?
315. MOS :-- bah si / je aime pour pour pour / (*il ouvre l'album semblant chercher une page en particulier*) pour / pour / pour / pour fâcher XX
316. EMM :-- (*s'approchant du groupe de lecture*) hé maîtresse ! / maîtresse ! / on n'avait pas regardé la petite musique de nuit !
317. M :-- oui / après / je vous amènerai voir / la reine de la nuit
318. SAR :-- you / hou ! / merci maîtresse ! (*elle s'approche pour lui faire une bise*)
319. M :-- Sarah / assieds-toi
320. MOS :-- i's'est fâché / après XXX / i' i' i' se fâche un peu (*continuant à tourner pages et volets-portes*)
321. M :-- quand Maman se fâche ?
322. MOS :-- oui (*continuant à tourner pages et volets-portes*)
323. M :-- t'aimes bien quand Maman se fâche ?
324. MOS :-- oui / oui / mais là / i'se fâche (*continuant à tourner pages et volets-portes*)
325. M :-- mais Maman ou Papa / tu préfères / quand ils se fâchent ?
326. MOS :-- (*il continue à tourner les pages et soulever les volets-portes*)
327. NORA :-- des bisous ? / tu n'en as déjà eu assez ! / DORS ! (*avec un index en position de mise en garde*)
328. M :-- attends ! / (*reculant l'album*) il faut que tu me dises **Mossa** / pa'ce que là / Miriam (*qui est retournée depuis qu'Emmanuelle est repartie (316.) / elle croit que le livre / c'est que pour toi (elle referme l'album)*)
329. MOS :-- (*après s'être brièvement assis, il se lève à nouveau*)
330. M :-- non / mais dis-moi ! / et après / tu vas venir l'ouvrir / qu'est-ce que tu préfères ?

331. MOS :-- bein / après le / le / le / le / hé bé / si après (*en ouvrant l'album et soulevant un volet-
porte*)
332. M :-- mais assieds-toi / et dis-moi / et après / tu vas me le montrer
333. **MOS** :-- (*il retourne à sa place, contrarié, tapant du pied*) mou::::::::::::!
334. M :-- après / tu vas me le montrer // qu'est-ce que tu préfères ? / quand POB / i' dort ?
quand Papa vient le voir ? / quand Papa se fâche ?
335. **MOS** :-- non ! / X pas quand i'dort ! / (*faisant non de la tête*) i' dort / dans dans son / salon
336. M :-- qui dort dans son salon ?
337. **MOS** :-- mais hé / Papa ! / (*s'approchant de l'album et l'ouvrant à la dp7*) / baouh ! / Papa
i'lire l'histoire / XX qui dit (*essayant de soulever le volet-porte, pourtant absent à cette page*)
338. M :-- (*tournant la page pour atteindre la dp8*) alors ? / tu aimes bien quand Papa lit l'histoire ?
339. **MOS** :-- oui
340. M :-- oh ! / c'est mignon / alors attends ! / je vais t'aider à trouver (*elle tourne l'album vers
elle et cherche la dp4*)
341. **MOS** :-- (*il continue à vouloir le manipuler*)
342. M :-- ce n'est pas là / regarde !
343. **MOS** :-- (*il trépigne*) mmm ! / mmm ! / des bêtises ! / des bêtises !
344. M :-- (*en souriant et continuant à chercher la dp 4*) des bêtises ! / des bêtises ?
345. MIR :-- j'ai pas vu les bêtises !
346. M :-- (*atteignant la dp4*) voilà ! / c'est là ?
347. **MOS** :-- (*il se lève et veut soulever le volet-porte, pourtant absent à cette page*)
348. M :-- attends ! / **Mossa** / est-ce que c'est ça dont tu voulais parler ?
349. **MOS** :-- (*il trépigne*) mmm ! / mmm !
350. M :-- ne te fâche pas (*faisant un geste d'apaisement, main à plat, face à elle*)
351. VIN :-- mais le chat / il a fait tomber le ballon / en plus ! (*orientant son index vers l'album*)
352. M :-- ah ! / tu préfères quand le petit il demande des bisous ? (*posant l'album sur ses genoux,
elle cherche la dp6, sur laquelle le chat fait tomber le ballon*)
353. **MOS** :-- oui ! // il faut le tourner !
354. M :-- oui / il faut le tourner / regarde ici / Julie (*qui glisse de sa chaise*) / tu écoutes bien /
parce qu'après / tu vas nous dire / toi / ce que tu préfères / (*suivant du doigt les caractères écrits*) mais
que veut encore POB ?
355. SAR :-- heu / des bisous
356. MOS :-- mais i' voulait de l'eau (*s'approchant pour soulever le volet-porte*)
357. M :-- attends ! / j'en suis pas encore là ! (*suivant du doigt les caractères écrits*) mais que veut
encore POB ?
358. **MOS** :-- des bisous
359. SAR :-- DES BISOUS ! / DES BISOUS ! (*sur un ton fâché !*)
360. **MOS** :-- (*il met sa main sur la bouche de Sarah en fronçant les sourcils*)
361. M :-- (*tendant la main vers celle de Moussa pour qu'il interrompe son geste et avec un ton plaintif*)
des bisous ! / des bisous ! }
362. **MOS** :-- des bisous ! / des bisous ! / des bisous ! }
363. M :-- là ! / tu peux tourner l'hist= / la page / ouvrir la porte / Papa ours vient / et il
s'énerve ! (*avec index en position de mise en garde*) / qu'est-ce qu'i dit / Papa Ours ?
364. MOS :-- i'dit que#
365. M :-- des bisous ? // tu en as eu PLEI::N ! (*avec index
en position de mise en garde*)
366. VIN :-- des bisous ? (*poings sur les hanches*) / tu n'en as a= / PLEIN ! (*avec un index en
position de mise en garde*)

367. BAS :-- (poings sur les hanches) // PLEIN ! (avec un index en position de mise en garde)
368. SAR :-- // PLEIN ! (avec un index en position de mise en garde)
369. MOS :-- // d'jà plein !
370. M :-- voilà / très bien ! / (elle referme lentement l'album) et toi alors / Julie [Nom de famille] / qu'est-ce que tu as=
371. JUL :-- (elle se lève)
372. M :-- (geste de mise à distance) dis-nous ! / dis-nous ! / après tu vas montrer la page ! / qu'est-ce que tu as bien aimé / ou pas trop aimé ? / ou qui t'a fait peur / ou////
373. JUL :-- heu:: /
374. M :-- ou qui t'a amusé /// assieds-toi pa'ce qu'i' y a Miriam et Nora n'y voient pas
375. JUL :-- en fait / en fait / en fait (en souriant) j'voulais parler que=
376. M :-- oui
377. JUL :-- j'ai pas trop aimé (en s'asseyant)
378. M :-- qu'est-ce que tu n'as pas trop aimé / alors ? / tu voulais parler de / pas trop aimé
379. JUL :-- en fait (s'approchant pour ouvrir l'album)
380. M :-- oui / mais dis-nous ! / et après / je vais t'ouvrir la page / de c'que tu as pas trop aimé (faisant un geste de mise à distance)
381. JUL :-- (s'asseyant) i' / i' pleure
382. M :-- i' pleure ? / où est-ce qu'i' pleure ? (ouvrant l'album)
383. JUL :-- et bein / pour appeler Maman et Papa / ici ! (se levant et pointant POB dans son lit, dp6F)
384. M :-- ah ! / quand heu / il appelle Papa et Maman / quand il appelle / dans son lit / tu aimes pas trop ? / tu aimes pas trop pa'ce que c'est une bêtise / ou parce que / pa'ce qu'il a besoin d'aide ?
385. MIR :-- je vois pas / heu !
386. M :-- (à Julie) assieds-toi
387. JUL :-- (en s'asseyant) mais pa'ce que il aime pas trop dormir
388. M :-- pa'ce qu'il arrive pas à s'endormir ?
389. JUL ;-- non
390. M :-- et heu / ça te= / tu trouves que c'est / fatigant ? / tu trouves qu'il est pas sage ? / qu'est-ce que tu trouves ?
391. JUL:-- il est pas sage
392. M :-- oh ! / et t'aimes pas qu'i' soit pas sage ?
393. JUL :-- si
394. MIR :-- moi je t'aime que i' soit sage }
395. M :-- (à Julie) t'aimes pas qu'i' soit pas sage / c'est ça ?
396. JUL :-- si
397. M :-- ou tu aimes bien qu'il soit pas sage ? / qu'il demande des choses à ses parents ?
398. JUL :-- j'aime bien qu'i'demande des choses à ses parents
399. M :-- ah ! / tu aimes bien / final'ment ? / d'accord / oui / Miriam ? (qui lève le doigt)
400. MIR :-- moi / j'ai pas un lit comme ça (se levant et pointant le lit de POB sur la couverture) / j'ai un lit de princesse à ma maison
401. M :-- ah ! / tu as un lit de grande !
402. JUL :-- moi / j'ai un lit / très grand (en écartant ses mains)
403. M :-- ah !
404. SAR :-- et moi / j'ai un lit de couleur / XXX XXX
405. M :-- d'accord !

406. **MOS** :-- (à Sarah) toi ! / tu vas XXXX (*en la tenant fermement par le bras*) }
407. SAR :-- t'arrête ! }
408. **MOS** :-- toi aussi ! (*il la pousse, elle finit par tomber pas terre*) }
409. NORA :-- moi / j'ai un gran::d lit comme ça (*écartant les bras le plus possible*) }
410. M :-- d'accord ! / c'est bien les enfants / merci / vous m'avez bien parlé du livre !
411. VIN :-- et moi / sur ma couverture / i' a des petites fleurs !
412. M :-- ne te fâche pas / ne te fâche pas ! / tu vas lui dire pardon !
413. **MOS** :-- PARDON !
414. M :-- gentiment !
415. **MOS** :-- pardon
416. M :-- voilà / on change !

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) – S3 - PP, Classe B – Mars 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Bastien, Nora, Miriam, **Sarah, Mossa, Julie, Vincent**.
La caméra est positionnée de telle sorte, lors de cette séance, qu'on ne voit que rarement le visage et les gestes de l'enseignante.

Lecture (3'05)

1. **BAS** :-- j'ai tout mis dans mon casier
2. **M** :-- très bien !
3. **VIN** :-- bonne nuit
4. **M** :-- bonne nuit POB ! }
5. **VIN** :-- bonne nuit Petit Ours Brun ! (en souriant)
6. **SAR** :-- pourquoi i'y a pas d'lune ?
7. **MIR** :-- (elle pose brièvement sa main sur la jupe de Sarah)
8. **SAR** :-- hé ! / tu m'as bavé sur la jupe !
9. **M** :-- (dpT) bonne nuit POB ! }
10. **SAR** :-- // Brun }
11. **BAS** :-- // Brun }
12. **VIN** :-- bonne nuit Petit Ours Brun !
13. **M** :-- (dpI) il est l'heure de dormir / POB est au lit
14. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
15. **MIR** :-- et i'dort pas !
16. **NORA** :-- il a un bébé lit !
17. **VIN** :-- (en souriant, orientant son index vers le chat sur l'illustration) et lui / il do= / il dort
18. **M** :-- (dp2F) mais POB
19. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
20. **M** :-- n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
21. **SAR** :-- (elle se lève pour soulever le volet-porte)
22. **VIN** :-- (se levant et pointant le chat) et lui / i 'dort pas / i'dort pas le chat
23. **M** :-- (elle recule un petit peu l'album en faisant un geste de mise à distance)
24. **MOS** :-- (il tend son bras pour que Vincent ne gêne pas sa vision de l'album)
25. **VIN, SAR** :-- (ils retournent s'asseoir)
26. **M** :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri ! }
27. **NORA** :-- c'est maman bibi ! / pourquoi l'a coupé une page ?
28. **M** :-- je te dirai après (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire
29. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
30. **M** :-- qui va la lui raconter ?
31. **SAR** :-- (elle se lève en souriant pour soulever le volet-porte)
32. **MOS** :-- (il tend le bras pour la retenir) }
33. **M** :-- (elle recule un petit peu l'album) // (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde) d'accord ! / d'accord ! }
34. **BAS** :-- // (en souriant) d'accord ! / d'accord ! }
35. **MOS** :-- (son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
36. **M** :-- mais après / tu dors ! / (dp4) }
37. **BAS** :-- / mais après / tu dors ! }
38. **NORA** :-- (en souriant) là / l'a papa i'lit
39. **M** :-- Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard !

40. BAS, VIN :-- i' faut dormir / il est tard (*en souriant et murmurant*)
41. MIR :-- l'a pas les mêmes pantoufles ! (*orientant son index vers l'album et faisant non de la tête*)
42. M :-- (dp5F)
43. MOS :-- si ! / l'a même tenu pantoufle ! (*en pointant les pantoufles de POB*)
44. M :-- mais / POB a vraiment trop soif !
45. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
46. M :-- il réclame / (ton plaintif) à boire ! / à boire ! }
47. SAR, JUL, BAS :-- (*ton plaintif*) à boire ! / à boire ! }
48. VIN :-- (*en souriant, ton plaintif*) à boire ! / à boire ! }
49. M :-- (dp5Ouv.) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée !
50. MOS :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant*)
51. M :-- allez ! / bois ça / et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre face à elle*) }
52. BAS :-- ////////////////et dors ! (*en souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à lui*) }
53. MOS :-- (*son regard suit le verre que la maîtresse fait mine de tendre à Sarah et se pose sur Sarah*) }
54. YAZ :-- bois ça / et dors !
55. SAR :-- (*en souriant, elle fait mine de saisir le verre et de vite en boire le contenu*)
56. MOS :-- (*son regard se pose à nouveau sur l'album*)
57. VIN :-- (*en souriant, il fait mine de saisir le verre et de vite en boire le contenu*) }
58. MIR :-- (*faisant mine de tendre un verre face à elle*) elle l'accroche }
59. M :-- elle a/pproche / le verre // (dp6F) mais / que veut encore POB ? /
des bisous ! / des bisous ! }
60. VIN :-- des bisous ! / des bisous ! (*en souriant*) }
61. BAS, SAR :-- //////////////des bisous ! }
62. JUL :-- (*elle sourit*)
63. M :-- (dp6Ouv.) (*voix grave et sourcils froncés*) Papa ours vient / et il s'énerve ! (*avec un index accusateur*)
64. VIN :-- (*en fronçant les sourcils, il met ses poings sur ses hanches*)
65. M :-- (*voix grave*) des bisous ?
66. MOS :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant*)
67. M :-- tu en as déjà eu PLEIN ! }
68. BAS :-- ////////////////PLEIN ! (*en souriant*) }
69. VIN :-- ////////////////PLEIN ! (*en souriant, avec un index accusateur*) }
70. SAR :-- plein ! (*en souriant, avec un index accusateur*)
71. JUL :-- plein ! (*en souriant, avec un index accusateur*)
72. SAR :-- oh ! / mais m= / des bisous ! / des bisous !
73. MOS :-- (*son regard quitte furtivement l'album pour se poser sur Sarah*)
74. M :-- (dp7) et POB finit par s'endormir // son lutin / tout contre lui
75. BAS :-- (*il joint ses deux mains contre l'une de ses joues, et incline la tête, puis fait un geste d'étreinte en souriant*)
76. M :-- (dp8) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas / (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort !
77. BAS :-- (*il joint ses deux mains contre l'une de ses joues, et incline la tête, en souriant*) }
78. VIN :-- (*il incline la tête et sourit*) }
79. MOS :-- et les / les crayons sont tombés ! (*les pointant sur l'image*)
80. JUL :-- mais quand / quand on dort / bein c'est mignon !
81. M :-- (*elle referme lentement l'album*)

Discussion (12'16)

82. SAR :-- j'voulais dire quelque chose !
83. **MOS** :-- (*il quitte sa place*)
84. M :-- **Mossa** ! / écoute / écoute ! (*orientant son index vers la place qu'il a quittée*) / i'y a plein d'enfants qui ont dit des choses / donc
85. NORA :-- (*se levant*) j'ai soif !
86. M :-- déjà / je vais reparler de c'que vous avez dit / et / Nora / tu iras boire après / d'accord ? / tu m'as demandé pourquoi les pages étaient coupées / je vais t'expliquer / assieds-toi (*ouvrant l'album et orientant sa main vers la place que Nora a quittée*)
87. NORA :-- pourquoi 'l a un / un b= / i'y a le bébé lit / là (*orientant son index vers l'album*)
88. M :- bon ! / il a un l#
89. NORA :-- et la page elle est coupée (*orientant son index vers l'album*)
90. M :-- je vais te dire /il a un lit de bébé parce qu'il est encore / petit ! / assieds-toi parce que Bastien n'y voit pas ! / il est encore petit / c'est pour ça qu'il a un lit à barreaux / comme les bébés / c'est vrai
91. VIN :-- moi / j'ai un grand lit maint'nant !
92. **MOS** :-- mais /il a / il a un pantoufle (*la pointant*)
93. MIR :-- mais / même i'peut p'u sortir
94. M :-- oui ! / on a pu= / comment ? // ah ! il ne peut pas sortir tout seul / i'faut attendre que Papa et Maman viennent le chercher
95. NORA :-- pourquoi / la page / elle est coupée ?
96. M :-- la page / pourquoi elle est coupée ? // vous vous rappelez c'que j'veous avais dit ? // qu'est-ce que j'veous avais dit ? (*dp2F*)
97. VIN :-- oui ! / i'voulait faire une porte avec ! (*en souriant et dessinant une ligne verticale avec sa main*)
98. M :-- voilà !
99. SAR :-- magique !
100. M :-- c'était un livre / surprise ! / ils ont dit / on va couper la page en deux ! / comme ça / ça fera la porte !
101. **MOS** :- attends ! / comment / comment on fait ça ? (*se levant, soulevant le volet-porte, atteignant dp2Ouv.*) / après / après / (*tournant la page, atteignant dp3F*) i'dit que des bisous ! / des bisous !
102. M :-- oui / attends ! / pas tout d'suite les bisous / **Mossa** ! / je vais t'expliquer à rec= / (*faisant un geste de mise à distance*) je vais t'expliquer comment reconnaître / va t'asseoir ! (*orientant son index vers la place qu'il a quittée*)
103. VIN :-- c'est où qui s'énervé / Papa ?
104. M :-- alors / j'ai entendu aussi un enfant qui m'a fait remarquer / quand papa Ours raconte l'histoire / (*dp4*) il est pas du tout énervé / là ! / hein ?
105. JUL :-- (*elle fait non de la tête*)
106. M :-- Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (*chuchotant, un index sur la bouche*) il faut dormir / il est tard ! / et là / Miriam elle a bien observé que les pantoufles de Papa Ours / elles ressemblent aux pantoufles de Petit Ours
107. **MOS** :-- (*caressant vivement la joue de Sarah*) t'es ma meilleure amie ?
108. **SAR** :-- (*elle fait non de la tête*)
109. M :-- mais que ce sont pas les mêmes ! / pas les mêmes chaussons !
110. MIR :-- (*elle fait non de la tête, en souriant*)

111. VIN :-- c'est pas / c'est pas / c'est pas la même couleur
112. MIR :-- (*se levant et le pointant*) et i'y a le petit chat à côté
113. M :-- oui / le petit chat // Mossa / tu me demandes quand Papa Ours s'énerve
114. MOS :-- (*il se lève*)
115. M :-- alors / attends on va chercher / assied-toi / (*tournant les pages de l'album*) est-ce que vous vous rappelez / là (dp1) i'y a des enfants
116. MOS :-- c'est moi ! / c'est moi ! (*se levant et tendant la main pour soulever le volet-porte, pourtant absent de cette page*)
117. M :-- non (*reculant l'album*)
118. MOS :-- (*il se rassoit*)
119. M :-- i'y'a des enfants qui m'ont dit / il ne dort pas (*pointant POB*)
120. MOS :-- c'est MOI :::: !
121. VIN :-- mais lui / i'dort ! (*en souriant et pointant le chat*)
122. M :-- oui ! / (*en souriant et pointant le chat*) lui i' dort !
123. MOS :-- c'est moi ! / moi moi moi !
124. M :-- regarde Mossa ! / (*pointant les caractères écrits*) il est l'heure de dormir#
125. MIR :-- i'dort sur la / chaise (*en souriant et la pointant*)
126. M :-- POB est au lit / mais / Miriam a dit / (*orientant furtivement son index vers elle*) il ne dort pas ! / pourquoi il ne dort pas ? / de quoi il a besoin ?
127. VIN :-- on dirait un canard (*pointant le dessous de la bouche de POB*)
128. M :-- oui / c'est vrai
129. MIR :-- pa'ce que / pa'ce que / la maman / è' veut sort= / lui (*orientant son index vers l'album*) i' veut sortir du lit et la maman elle a mis doudou dans le lit
130. SAR :-- non ! / veut son lutin !
131. M :-- ah ! / très bien ! / Sarah / (dp2F) mais / POB n'a pas son / lutin ! (*à Miriam*) tu l'vois bien / là / qu'il a pas son lutin ?
132. MIR :-- (*elle fait non de la tête*)
133. M :-- il l'a pas là / hein ?
134. MIR :-- et pas d'tétine !
135. M :-- pas de téline / pas de lutin / mais i'demande pas la téline / il demande son / lutin
136. SAR :-- j'ai bien o'servé (*en souriant*)
137. M :-- très bien / tu as bien observé
138. MOS :-- mmmm (*se levant et tendant la main pour soulever le volet-porte*)
139. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) qui va le lui apporter ?
140. SAR :-- maman !
141. M :-- tu es SÛRE ?
142. SAR :-- (*elle acquiesce*)
143. M :-- on vérifie ?
144. MOS :-- bein Maman (*se levant et tendant la main pour soulever le volet-porte*)
145. M :-- vas-y Mossa !
146. MOS :-- bé c'est / c'est / c'est Maman !
147. M :-- OUI::! / bravo ! / c'est Maman Ours qui dit // allez / dors bien mon chéri
148. MIR, SAR :-- (*elles sourient*)
149. SAR :-- j'voulais dire quelque chose ! / (*orientant son index vers l'album*) sur l'aut' page où Papa était fâché
150. M :-- alors / attends / on va arriver où Papa était fâché // après / quand tu tourneras la page / est-ce que tu te rappelles c'qu'il demande/là (dp2F) ?
151. NORA :-- là / c'est Papa ! / c'est Papa

152. M :-- oui / c'est Papa qui va venir
153. SAR, MIR :-- des bisous ! / des bisous (*tapant des poings sur leurs genoux*)
154. M :-- est-ce qu'il demande des bisous ? / pour savoir s'il demande des bisous / on regarde s'il a déjà son livre / et son verre / à côté du lit
155. NOR, VIN, MOS, SAR, JUL, BAS, MIR :-- (*ils observent l'album pendant 3 secondes*)
156. SAR :-- non !
157. VIN, MIR :-- (*ils font non de la tête*) }
158. M :-- non / donc il a= / c'est pas encore les bisous / qu'est-ce qu'i' demande / alors ?
159. SAR :-- hum::
160. NORA :-- i'a Papa (*en souriant*)
161. VIN :-- à boire ! / à boire ! }
162. SAR :-- //////////// à boire ! }
163. M :-- pas tout d'suite non plus / mais bon ! / on peut regarder (*soulevant le volet-porte très rapidement*) est-ce que c'est à boire ?
164. VIN :-- (*il sourit*)
165. M :-- est-ce que c'est à boire ?
166. MOS :-- c'est Papa ! / c'est Papa !
167. M :-- (*dp2Ouv.*) oui / mais qu'est-ce qu'il lui amène Papa / un verre ?
168. MOS :-- non ! / un livre !
169. SAR :-- no::n (*en souriant*) }
170. VIN :-- ////////////non ! / une histoire (*pointant le livre sur l'illustration*) }
171. M :-- donc / ça veut dire que là (*dp2F*) / i' demande l'histoire ! / (*suivant du doigt les caractères écrits*) Pap= / POB n'a pas eu / son histoire !
172. MOS :-- (*soulevant le volet-porte, dp2Ouv.*) d'accord / d'accord / après / tu dors !
173. M :-- attends / oui / c'est très bien **Mossa** / mais d'abord / il faut dire / (*dp2F*) (*suivant du doigt les caractères écrits*) qui dit / (*voix grave*) d'accord ! / d'accord ! / mais après / tu dors !
174. MOS :-- d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord d'accord (*pointant Papa Ours*)
175. SAR :-- (*attrapant Mossa par l'épaule, le secouant un petit peu et s'adressant à la maîtresse en souriant*) non / c'est pas lui / Papa Ours / c'est **Mossa** !
176. M :-- on peut jouer à être Papa Ours !
177. VIN :-- tu dors ! (*souriant avec un index en position de mise en garde*)
178. MOS :-- après / tu dors !
179. M :-- ici (*dp4*) / attention au piège ! / la page n'est pas coupée ! là / hein (*en pointant le haut de la porte*) / la porte ne s'ouvre pas / Papa Ours raconte l'histoire (*pointant les caractères écrits*) / puis il chuchote
180. MOS :-- (*il se lève brièvement pour vérifier si la porte ne s'ouvre pas*)
181. M :-- chut ! / écoute ce qu'il chuchote / (*portant son index à sa propre oreille et chuchotant*) il faut dormir / il est tard !
182. MIR :-- (*elle se lève brièvement pour vérifier si la porte ne s'ouvre pas*)
183. MOS :-- ARRÊ/TE !
184. M :-- mais ne te fâche pas ! / (*dp5F*) mais ! / alors qu'est-ce qu'i' demande / là ?
185. VIN :-- à boire !
186. M :-- on observe ! / regarde ! / (*les pointant successivement*) il a déjà son lutin / il a déjà son livre // mais POB a vraiment trop soif ! / il réclame // à boire ! / à boire ! }
187. VIN, SAR :-- //////////// à boire ! / à boire ! }

188. JUL :-- //////////// } à boire ! / (elle soulève le
volet-porte en souriant)
189. MIR :-- c'est Papa
190. M :-- Maman Ours vient !
191. VIN :-- (il fronce les sourcils)
192. SAR :-- elle est un peu fâ#
193. M :-- regarde / regarde comment i'fait Vincent ! (orientant son index vers son front) / pourquoi tu fais= / tu plisses le front / Vincent ? / pourquoi tu fais ça ? (en plissant son propre front)
194. VIN :-- (il semble embarrassé par la question)
195. SAR :-- (se levant et fronçant les sourcils) BOIS ÇA ET DORS ! (souriant et faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
196. MIR :-- BOIS ÇA ET DORS ! (en faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
197. SAR :-- (se tournant vers Miriam en souriant) bois ça et dors !
198. MIR :-- (elle sourit)
199. M :-- elle est un peu fâchée / Vincent / je pensais que tu faisais ça / (en plissant le front et y orientant son index) / parce qu'elle était un p'tit peu fâchée
200. VIN :-- (en souriant et portant la main à son front) oui ! / j'ai fait ça pa'ce que Maman= (son regard se pose alors sur un élément de l'illustration qu'il se met à pointer : le chat grimpant dans l'étagère) pa'ce que i'fait ça !
201. JUL :-- (le pointant) regarde / i'va faire tomber le ballon le chat !
202. M :-- oui / le chat fait des bêtises / en plus ! / Nora / regarde Maman qui a le front plissé / là (la pointant sur l'image puis portant son index à son propre front) / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça ! et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
203. BAS :-- //////////// et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à lui)
204. JUL :-- je suis fatiguée
205. M :-- on va bientôt se reposer
206. JUL :-- mais ma maman elle m'a dit que j'ai pas cantine }
207. VIN :-- i'va bientôt faire tomber le ballon !
208. MOS :-- (se levant et cherchant à soulever le volet-porte suivant) c'est papa ! / le papa ! / le }
papa ! // Papa Ours !
209. M :-- attends ! / je vais montrer aux enfants ! (faisant un geste de mise à distance)
210. MOS :-- (il se rassoit)
211. VIN :-- il va être pas content / la maman (orientant son index vers l'album)
212. M :-- non ! / elle va pas être contente !
213. JUL :-- hé / ma maman / elle m'a dit que je fais pas dodo
214. M :-- ah oui !
215. JUL :-- et pas cantine
216. M :-- regarde Bastien / (pointant les caractères écrits) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée / et en plus ! / les enfants m'ont fait remarquer que le chat commence à faire des bêtises (le pointant)
217. MIR :-- non ! / mais c'est pas un chat ! / c'est un cochon !
218. M :-- (pointant plus précisément le chat) ici / ce n'est pas un chat ?
219. MIR :-- (elle fait non de la tête)
220. M :-- montre= / viens me montrer le cochon
221. MIR :-- (elle se lève et vient le pointer)
222. M :-- et le chat / il et où ?
223. MIR :-- (elle le pointe)
224. M :-- bah voilà ! / on est d'accord ! / le cochon / et le chat (en les pointant successivement)
225. MIR :-- bein en fait / le chat#

226. M :-- assieds-toi pour le dire (*en accompagnant son déplacement de sa main*)
227. MIR :-- il a sauté pour les crayons (*les pointant*)
228. M :-- oui / il a fait tomber les crayons en sautant sur l'étagère / bon / vous avez vu Maman Ours qui est un p'tit peu fâchée / là ? / (*plissant le front et y portant son index*) elle a les rides sur le front
229. JUL :-- et j'ai pas / et moi / j'ai pas cantine
230. M :-- **(dp6F)** mais que veut encore POB ?
231. MOS :-- (*il se lève brièvement pour soulever le volet-porte*)
232. VIN :-- i'va faire tomber le ballon (*orientant son index vers le chat sur l'illustration*)
233. JUL :-- je vais aller voir Bonne Maman à sa maison / et je vais aller voir la voisine
234. M :-- (*faisant un geste de mise à distance adressé à Mossa puis posant une main sur le genou de Julie*) tu nous raconteras après ? / d'accord ? / parce que là / on s'occupe de POB / après / on s'occupera de Julie / d'accord ?
235. JUL :-- (*elle acquiesce et se frotte les yeux*)
236. VIN :-- il est tout en haut ! (*orientant son index vers le chat sur l'illustration*)
237. NORA :-- (*ton plaintif*) des bisous / des bisous / des bisous !
238. M :-- voilà ! / Nora elle se souvient ! / il a / son doudou / il a le verre d'eau // il a l'histoire ! / (*les pointant successivement*) i'veut ?
239. VIN :-- (*en souriant*) des bisous ! / des bisous !
240. BAS :-- (*en souriant et regardant Vincent*) / des bisous ! / des bisous !
241. M :-- et qui va venir / **Mossa** ?
242. SAR :-- Papa Ours !
243. **MOS** :-- (*il se précipite pour soulever le volet-porte*) Papa Ours ! **(dp6Ouv.)**
244. VIN :-- (*en tendant la main pour soulever le volet-porte*) Papa !
245. **MOS** :-- NON ! (*en écartant la main de Vincent*)
246. M :-- doucement / **Mossa** ! / Papa Ours=
247. **MOS** :-- (*il referme le volet-porte, dp6F.*)
248. M :-- laisse Papa / laisse Papa !
249. NORA :-- (*en souriant*) des bisous / des bisous / des bisous / des bisous !
250. **MOS** :-- (*il rouvre le volet-porte, dp6Ouv.) et s'adressant à Vincent*) c'est pas toi !
251. M :-- assieds-toi / il a le droit ! / Papa Ours vient / et il s'énerve ! / des bisous ? / tu en as déjà eu / PLEIN ! (*avec un index accusateur*)
252. SAR :-- //////////////////////////////////////PLEIN ! // (*avec un index accusateur*)
253. VIN :-- (*poings sur les hanches*) //// PLEIN ! (*avec un index accusateur*)
254. BAS :-- ////////////////////////////////////// PLEIN ! (*avec un index accusateur*)
255. JUL :-- plein ! (*avec un index accusateur*)
256. MIR :-- PLEIN ! (*avec un index accusateur*)
257. SAR :-- (*en souriant*) des bisous ! / des bisous !
258. M :-- **(dp7)** est-ce que / il réclame encore quelque chose ?
259. VIN :-- non ! (*en faisant non de la tête*)
260. MIR :-- (*elle fait non de la tête*)
261. M :-- non !
262. VIN :-- oh ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé*) / le chat il a fait tomber le ballon ! (*le pointant*)
263. M :-- oui / aussi / et on peut observer (*pointant les yeux de POB et faisant un geste semi-circulaire avec l'album*) que les yeux sont fermés !
264. VIN :-- mais t'as vu / il a fait même tomber ça ! (*se levant et pointant le bilboquet*)
265. M :-- le bilboquet / oui / c'est le bilboquet / ça (*le pointant*)

266. VIN :-- et même / il a fait tomber les cubes (*les pointant*)
267. JUL :-- (*elle attrape Vincent par la taille pour qu'il s'assoit*)
268. M :-- elle n'y voit rien ! / elle n'y voit rien / tu comprends ?
269. VIN :-- (*désormais assis, orientant son index vers les objets tombés par terre sur l'illustration*) il a fait même tomber le rond XX
270. M :-- oui / c'était le pot à crayons / et là / quand on observe#
271. JUL :-- (*se levant*) et aussi l'a fait tomber#
272. M :-- (*en faisant un geste de mise à distance*) dis-moi de ta place
273. JUL :-- et aussi l'a fait tomber le / le / le#
274. MIR :-- et aussi / le chat il est dans son lit / il est dans son lit / le chat !
275. M :-- (*en acquiesçant*) SUR le lit !
276. VIN :-- il a sauté depuis l'étagère / et il a robondi sur le lit (*en faisant un geste de saut en cloche*) / il a fait tombé tout / t'as vu ? (*orientant son index vers les objets tombés par terre sur l'illustration*)
277. JUL :-- (*en souriant*) en fait / i'y a la poule / avec des roues / mais tu sais que la poule / elle a pas de roues !
278. M :-- ah oui ! / et bein / cette poule / tu as= / elle a bien observé Julie / regarde (*en la pointant*) la petite poule / elle a des roues ! / c'est une poule un p'tit peu / voiture / elle est étonnante / hein ? / il est étonnant ce jouet de POB !
279. SAR :-- et même / i'y a une voiture
280. M :-- et i' y a aussi une voiture / en plus (*en la pointant*)
281. SAR :-- et un bateau
282. JUL :-- mais moi / j'ai un tracteur / moi / j'ai un tracteur }
283. M :-- et aussi un bateau / et alors / regardez sur cette page / Nora / tu as vu ? / tout le monde a les yeux fermés ! / POB / le chat / (*les pointant successivement*) et ici il y a écrit / (*suivant du doigt les caractères écrits*) et POB finit par s'endormir / son lutin / tout contre lui (*repliant doucement son bras droit sur son buste*) }
284. VIN :-- (*il fait un geste d'étreinte*) }
285. BAS :-- (*il fait un geste d'étreinte*) }
286. SAR :-- (*elle fait un geste d'étreinte en fermant les yeux*) }
287. MIR :-- (*elle fait un geste d'étreinte*) }
288. SAR :-- (*elle essaie de fermer les paupières de Miriam*)
289. MIR :-- ah ! (*en grimaçant*)
290. M :-- (dp8) quand son Papa et sa Maman viennent le voir encore#
291. VIN :-- i'dort pas / le chat (*en orientant son index vers l'album*)
292. M :-- oui / le chat s'en va / et Sarah (*qui renouvelait une tentative sur les paupières de Miriam*) / tu t'en souviens ce qu'ils disent / Papa et Maman / là ?
293. SAR :-- heu / quand il d= / il est mignon / quand i' dort ! }
294. VIN :-- (*en souriant et faisant un geste d'étreinte*) oh ! / il est tout mignon / quand i' dort ! }
295. SAR :-- mais c'est moi qui dis !
296. M :-- attends ! / écoute ce qu#
297. MOS :-- tout cassé ! / tout cassé ! / ils ont tout cassé ! (*pointant la jonction entre la page de gauche et la page de droite*)
298. M :-- non ce n'est pas cassé / c'est le= / c'est la page / on change de page / ici
299. MOS :-- oh ! / c'est cassé / ça !
300. M :-- non / ce n'est pas cassé / Mossa / c'est un p'tit peu abîmé (*faisant un geste d'apaisement, main à plat*) / écoute ce que dit#
301. MOS :-- mais / c'est a= / c'est abîmé
302. M :-- redis-le / Sarah

303. **MOS** :-- c'est pas moi j'ai abîmé ! (*agitant ses mains sur son buste*)
304. **M** :-- non !
305. **SAR** :-- qu'il est mignon / quand i' / quand i' dort !
306. **M** :-- très bien Sarah ! / tu as entendu / Bastien ? / ce qu'ils disent les parents de POB ? / (*en chuchotant*) qu'il est mignon / quand il dort ! // mais qu'est-ce que ça veut dire / mignon ?
307. **VIN** :-- ça veut dire qu'i' / qu'i' fait pas d'bêtise !
308. **M** :-- ça veut dire qu'il ne fait pas d'bêtise / (*en commençant un geste d'énumération jusqu'à quatre*) il arrête de réclamer / à boire / il arrête de réclamer / des bisous // il arrête de réclamer une histoire // il arrête de réclamer doudou ! / ça y est / il est sage !
309. **SAR** :-- non ! / il arrê= / il arrête de réclamer (*sic*) son / lutin !
310. **M** :-- son lutin / voilà ! / et effectivement / le chat s'en va / après avoir fait toutes ses bêtises ! (*elle referme lentement l'album*)
311. **MOS** :-- (*il fait un geste d'au revoir à l'album*)
312. **MIR** :-- et voilà !
313. **M** :-- merci les enfants !
314. **MIR, JUL** :-- (*elles s'approchent pour saisir l'album*)
315. **M** :-- non / pas maintenant / je vais te dire où tu vas / maintenant / bientôt vous aller l'amener à la maison pour le lire à Papa et Maman (*elle s'apprête à placer l'album en hauteur*)
316. **MIR** :-- (*levant les bras*) mais je veux dire quelque chose !
317. **M** :-- ah ! / qu'est-ce que tu voulais me dire ? (*en lui confiant l'album*)
318. **MIR** :-- (*s'asseyant sur le banc, et ouvrant l'album ; la position de la camera ne permet pas de voir à quelle page*) dans ce livre / pourquoi i'veut des bisous / des câlins et du X ?
319. **M** :-- pourquoi / quoi ?
320. **MIR** :-- pourquoi XXX ?
321. **M** :-- il veut / des bisous / i'demande pas des câlins ! / i'veut des bisous / (*ton plaintif*) des bisous ! / des bisous ! / i'demande des bisous / d'accord ? / il a besoin d'encore un peu de bisous avant de s'endormir / tu comprends ?
322. **MIR** :-- (*elle semble tourner les pages*)
323. **M** :-- ah ! / il dort ! / son lutin tout contre lui !
324. **MOS** :-- maîtresse / j'vais où ?
325. **M** :-- je vais te dire / Mossa / je vais r'garder mon papier
326. **MIR** :-- et le chat ! (*le pointant et regardant la maîtresse en souriant*)
327. **M** :-- (*en souriant*) d'accord ! / allez ! / on change !
328. **MIR** :-- (*elle s'approche de la joue la maitresse et lui fait une bise*)

Bonne nuit POB – S4 - Classe B - mars 2017

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Alexia (GP), Loréa (TGP), Sarah (PP), Romuald (TPP), Miriam (GP), Nicolas (GP), Noha ((TGP), Magalie (GP), Julie (PP), **Enzo** (TPP), Bastien (PP), Clara (TGP), Adriana (TPP), **Luis** (GP), Grégory (TGP), **Mossa** (PP), Lise, Éléa (TPP), Thibault (TPP), Indya (TPP), Vincent (PP), Yazid (TGP), **Émilie** (TPP), Emmanuelle (GP), Nora (PP), Noël (TGP), Lina (GP), Aubin (GP).

Est également présente Laure, l'ATSEM de la classe, assistée d'une stagiaire CAP Petite enfance.

La maîtresse d'une autre classe (MAC) intervient quelques instants pour nous confier l'un de ses élèves.

Cf. la transcription de cette séance, dans la partie consacrée au groupe des TPP, Annexe III.

Annexe VII : ALA - PP

Au lit, les affreux - S1 - PP, Classe B – Juin 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Miriam, **Mossa**, **Sarah**, Vincent, Julie, Nora, Bastien

Lecture (4'19)

1. **MOS** :-- (il pleure car la maîtresse lui a demandé de s'asseoir avec les autres élèves, et non pas à côté d'elle)
2. **M** :-- alors / écoute cette histoire / **Mossa** ! / cette histoire / elle s'appelle / au lit / les affreux !
3. **MOS** :-- (il continue à pleurer)
4. **M** :-- donne la main à Sarah ! // donne-lui la main / à Sarah ! /// (se penchant vers **Mossa** et attrapant sa main)
5. **MOS** :-- non !
6. **M** :-- alors / à Miriam / ça va t'aider à te calmer
7. **MOS** :-- (il ne donne pas la main, mais commence à se calmer)
8. **M** :-- au lit / les affreux !
9. **SAR** :-- (en chuchotant) au lit / les affreux !
10. **M** :-- (dpB /// dpT) au lit / les affreux ! }
11. **SAR** :-- //////////////// les affreux ! // (en souriant) au lit les affreux !
12. **M** :-- (dp1) c'est l'heure du coucher / bonne nuit
13. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
14. **M** :-- Zélie ! / il faut dormir maintenant dit Maman ! / (voix plaintive) Maman
15. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
16. **M**-- j'ai peur des monstres ! / répond Zélie
17. **JUL** :-- (elle sourit)
18. **M** :-- ne t'inquiète pas !
19. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
20. **M** :-- Sufi (le pointant sur l'image) / ton petit chat / veille sur toi ! /// (dp2) Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie /// (dp3) et le lit se met
21. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
22. **M** :-- en route ! /// (dp4) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi ! / dit Zélie ! /// miaou !
23. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
24. **M** :-- fait le chat ! // (dp5g)
25. **VIN** :-- (il sursaute en serrant les poings à hauteur de son buste)
26. **M** :-- Zélie chante / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalala / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (en orientant son index vers la droite) / ou / par-là ? (en orientant son index vers la gauche)
27. **SAR** :-- (elle regarde dans la dernière direction montrée par la maîtresse et sourit)
28. **M** :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière ! (en la pointant) / mmm ! (ton menaçant) / (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (pointant vivement son index face à elle comme si elle donnait un ordre) / tu es prêt **Mossa** / pour l'attaque ? (il grogne encore légèrement depuis le début de la séance)
29. **SAR** :-- (souriant en faisant comme si elle jetait un sort) psi:::t !
30. **M** :-- (dp7) RAWOOU !
31. **BAS** :-- (il sourit en faisant mine de sortir ses griffes)
32. **SAR** :-- (elle fait mine de sortir ses griffes)

33. M :-- (dp8) / allez / la Sorcière !
34. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
35. M :-- à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière) / dit Zélie !
36. BAS :-- (en souriant, il imite le geste de la maîtresse)
37. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
38. M :-- (dp9g) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
39. SAR :-- (en dansant) // bois // lalalalalala }
40. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers la droite) / ou / par-là ? }
41. SAR :-- //(elle oriente son index vers sa gauche) /par-là ? }
42. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
43. M :-- (dp9d) aïe aïe aïe !
44. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse) }
45. BAS :-- (il sourit)
46. M :-- c'est l'Ogre ! / fffffff ! (comme si un danger pouvait survenir) // (dp10) Sufi ! / die Zélie ! //
RAHOUWOA !
47. BAS :-- (il sourit, faisant mine de sortir ses griffes) }
48. SAR :-- (elle fait mine de sortir ses griffes) }
49. VIN :-- (souriant et serrant les poings à hauteur de son buste) ça fait peur à l'Ogre ! }
50. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)
51. BAS :-- (en souriant) à la queue leu leu !
52. SAR :-- (en souriant) elle est trop belle / la Sorcière !
53. M :-- (dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
54. SAR :-- //bois / pen= / lalalala }
55. BAS :-- (il sourit)
56. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers la droite) / ou / par-là ? }
47. BAS :-- (il sourit, faisant mine de sortir ses griffes) }
48. SAR :-- (elle fait mine de sortir ses griffes) }
49. VIN :-- (souriant et serrant les poings à hauteur de son buste) ça fait peur à l'Ogre ! }
50. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)
51. BAS :-- (en souriant) à la queue leu leu !
52. SAR :-- (en souriant) elle est trop belle / la Sorcière !
53. M :-- (dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
54. SAR :-- //bois / pen= / lalalala }
55. BAS :-- (il sourit)
56. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers la droite) / ou / par-là ? }
57. SAR :-- //par-là ? }
58. VIN :-- (il sourit)
59. MOS :-- (son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant)
60. M :--(dp 12d) malheur de malheur ! (posant son pouce et son index sur son front, comme s 'il y avait du souci à se faire)
61. BAS :-- (il sourit en imitant le geste de la maîtresse)
62. YAZ :-- malheur de malheur !
63. M :-- le Grand / Méchant Loup ! // (dp13) RAWW !
64. BAS :-- (il sourit, faisant mine de sortir ses griffes) }
65. SAR :-- (elle fait mine de sortir ses griffes) }
66. MIR :-- Rrr !
67. M :-- GRRR !
68. BAS :-- (il fait mine de sortir ses griffes) }
69. SAR :-- (elle fait mine de sortir ses griffes) }
70. MIR :-- RRr !
71. M :-- (dp14) et maintenant
72. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
73. M :-- pyjama pour tout l'monde ! (avec un index autoritaire orienté vers sa droite)
74. BAS :-- pyjama pour tout l'monde ! (orientant son index face à lui)

75. M :-- hop !
76. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
77. M :-- fait le chat ! // (dp15) tout le monde est prêt ?
78. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
79. M :-- (dp16) au lit / les affreux !
80. **SAR** :-- les affreux !
81. **BAS** :-- (en souriant) les affreux !
82. M :-- (dp17) / ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (pointant successivement les caractères écrits) / (en chuchotant) ça y est / ils dorment !
83. **MOS** :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
84. M :-- on peut rentrer / dit Zélie ! (pointant Zélie) / (dp18) bonne nuit / Sufi ! (pointant le chat) / bonne nuit Zélie ! (en la pointant) dit le chat !
85. **BAS** :-- (il sourit)
86. M :-- (elle referme lentement l'album et pointe l'illustration de la quatrième de couverture en faisant le bruitage d'un bisou)
87. **SAR** :-- (elle sourit)

Discussion (10'24)

89. M :-- j'ai entendu des enfants / qui / déjà / savaient / ce qui i' y avait écrit ici (dpT)
90. **VIN** :-- (il se lève)
91. M :-- assieds-toi / quand je suis arrivé à cette page (dpT) / i'y a des enfants qui savaient / quel était le titre du livre / tu t'appelles comment i' s'appelle / ce livre ? // je l'ai dit une fois ici / (en suivant du doigt les caractères écrits du titre sur la couverture) / et vous / vous l'avez redit ici (dpT)
92. **NORA** :-- (elle lève le doigt)
93. M :-- comment i' s'appelle / Nora ?
94. **MOS** :-- (il recommence à pleurer, grogner)
95. **NORA** :-- en fait c'est / (en chantant) tralali / tralala
96. M :-- ah ! / c'est vrai qu'à un moment / elle dit / tralali / tralala (elle tend la main pour prendre celle de Mossa et l'inciter à s'asseoir près d'elle)
97. **MOS** :-- (il s'assoit près de la maîtresse et cesse immédiatement de pleurer)
98. M :-- mais elle ne dit pas= / c'est pas le titre du livre / tralali / tralala // le titre du livre / c'est / au / lit / les= / les ?
99. **NORA** :-- au lit
100. M :-- au lit / les / affreux !
101. **NORA** :-- (en souriant) les affreux !
102. M :-- au lit / les affreux !
103. **NORA** :-- les= / au lit les affreux
104. **MIR** :-- (en souriant) hé ! / maîtresse / on dirait qu'i XXX }
105. **SAR** :-- pourquoi i' / pourquoi i' dit les affreux ? }
106. M :-- qui sont les affreux ?
107. **NORA** :-- oui !
108. **SAR** :-- c'est les monstres (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
109. **BAS** :-- les monstres ! (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
110. M :-- c'est les monstres !
111. **NORA** :-- moi / en fait#
112. M :-- bon / pour être tranquille / là / tu vois les / les monstres (dpB) / pour être tranquille / elle les met au lit ! / comme ça / i's viendront pas l'embêter ! // regarde comment elle les met au lit (dp16) / au lit / les affreux ! / tu vois / ici / elle les met / au lit
113. **SAR** :-- (se levant) pa'ce que / en fait / (orientant son index vers l'album)
114. M :-- elle leur dit / au lit / les affreux ! / assieds-toi / sinon / Vincent n'y voit plus rien !
115. **SAR** :-- (levant le doigt) j'voulais dire quelque chose
116. M :-- ici (dp17) / i's sont au lit

117. **SAR** :-- j'voulais dire quelque chose
118. **M** :-- alors / avant que tu me parles de quand les affreux sont au lit / je voudrais revenir sur cette page de la Sorcière / pa'c' qu'i' y a des enfants qui m'ont dit des choses sur la Sorcière (*en tournant les pages de l'album pour atteindre la dp7*) / ici / quelqu'un m'a dit // la Sorcière / elle a peur ! / comment tu reconnais qu'elle a peur ?
119. **NORA** :-- ah ! pa'ce qu'= / moi j'avais peur de la Sorcière !
120. **M** :-- alors / tu avais peur de la Sorcière ici (*dp7*) / ou là ? (*dp6*) ?
121. **NORA** :-- (*orientant son index vers l'album*) ici /pa'ce que j'avais peur qu'il la tue !
122. **JUL** :-- en fait / j'ai rêvé dans ma#
123. **MOS** :-- mais moi l'ai pas peur de la Sorcière
124. **M** :-- c'est vrai / tu n'as pas peur de la Sorcière ? / tu veux te remettre à côté de **Sarah** ? (*en orientant son index vers sa place initiale*) / tu la verras mieux
125. **MOS** :-- non / je veux pas
126. **NORA** :-- bein j'avais peur qu'il la transforme en / en crapaud !
127. **M** :-- c'est vrai qu'elle pourrait transformer#
128. **JUL** :-- tu sais / en fait / moi je me suis= / j'ai rêvé que la Sorcière / hé oh ! / la Sorcière / je viens ! (*en faisant mine de sortir ses griffes*)
129. **M** :-- elle pourrait transformer quelqu'un en crapaud / la sorcière / c'est ça ! // qu'est-ce que tu as dit / toi / Julie ?
130. **JUL** :-- en fait / moi / j'ai dit / en fait / j'ai rêvé / avec ma maman / que c'était / en fait / j'ai rêvé que je disais / oh hé ! / XX / je viens !
131. **M** :-- tu as rêvé quoi ?
132. **JUL** :-- j'ai rêvé que Maman / elle jouait / elle jouait / et i'y avait une petite porte derrière (*dessinant une ligne horizontale au dessus de sa tête*) et que j'ai dit / oh hé ! / et que la sorcière / elle disait / **JE VIENS** !
133. **M** :-- hum / d'accord / qu'une sorcière voulait t'attaquer !
134. **SAR** :-- (*faisant comme si elle jetait un sort*) psi::t !
135. **M** :-- sur cette page elle FAIT peur (*dp6*) / mais sur cette page (*dp7*) elle / elle A peur ! / quelqu'un m'a dit tout à l'heure qu'ici / (*la pointant*) elle avait peur / et quelqu'un m'a dit qu'elle était très belle aussi ! / c'est toi / Sarah / qui a dit qu'elle était très belle ?
136. **SAR** :-- (*elle acquiesce en souriant*)
137. **M** :-- (*en souriant*) tu la trouves belle / c'est vrai ? // elle te plaît ?
138. **JUL** :-- c'est une sorcière ? (*la pointant sur la dp7*)
139. **NORA** :-- mais / c'est une fille !
140. **M** :-- qu'est-ce qu'i' te plaît ?
141. **SAR** :-- mais est-ce que / est-ce que elle est déguisée ? / c'est quelqu'un qui s'est déguisé ?
142. **M** :-- ah ! / j'crois qu'c'est une vraie sorcière / une vraie sorcière / d'HISTOIRE !
143. **SAR** :-- (*tendant son index vers l'album*) peut-être que c'est une vraie sorcière d'histoire } qui s'est / qui s'est déguisée }
144. **VIN** :-- tu peux la relire ?
145. **M** :-- on la relira jeudi / (*à Sarah*) tu penses que c'est quelqu'un qui s'est déguisé ?
146. **SAR** :-- (*elle acquiesce en souriant*) pac'qu'on voit un p'tit peu les / les yeux (*portant un doigt à l'un de ses yeux*)
147. **M** :-- on voit un p'tit peu les yeux // c'est pas des yeux de sorcière / ça ? (*la pointant, dp7*) / Miriam / tu penses que c'est quelqu'un qui est déguisé / ou c'est une vraie sorcière d'histoire ?
148. **MIR** :-- j' crois que c'est une VRAIE !
149. **NORA** :-- moi je crois que c'est / une sorcière déguisée }
150. **M** :-- elle pense que c'est une vraie sorcière d'histoire / hein ! / et toi / qu'est-ce que tu en penses ?
151. **NORA** :-- en fait la Sorcière elle est déguisée }
152. **SAR** :-- ah oui ! / pa'ce que / elle a les mêmes trucs / là (*portant ses doigts à ses yeux*) }
153. **M** :-- chut !
154. **NORA** :-- elle s'est transformée (*se levant et faisant une rotation partielle évoquant une transformation*)
155. **M** :-- tu penses que c'est quelqu'un qui s'est transformé / ou déguisé ?
156. **NORA** :-- transformé

157. M :-- donc c'est une vraie sorcière d'histoire / alors ?
158. NORA :-- (*elle acquiesce*)
159. M :-- quelqu'un qui s'est transformé en sorcière pour toujours ?
160. NORA :-- (*elle acquiesce timidement*) puis après / elle va se retransformer comme a= /
comme avant !
161. MOS :-- heu !
162. M :-- **Mossa** ! / tu verras mieux les images / là (*orientant son regard vers sa place initiale*) / on
va se donner la main / mets-toi là / je vais te donner la main
163. MOS :-- je veux pas (*il reste donc assis à côté de la maîtresse*)
164. M :-- ah oui / comme avant ? // bien ! / et / à cette page (*dp9*) / j'ai entendu quelqu'un
chanter en même temps que / que Zélie ! / qu'est-ce qu'elle chante / Zélie ?
165. MIR :-- (*en chantant*) tralalala lalalala / tralala lalalala
166. M :-- elle chante= / oui (*orientant son index vers Miriam*) / elle chante ça / Zélie /
(*joignant le pouce et l'index et marquant le tempo, comme le ferait un chef de chœur ; en chantant*)
prom'nons nous / dans les bois / tralala lalalala
167. **SAR** :-- prom'nons nous dans les bois / p= / lala lalalala (*en dansant et imitant le geste de la*
maîtresse)
168. MIR :-- //la
169. NORA :-- c'est moi !
170. M :-- c'était toi ? / qui avait chanté ? / c'est très bien
171. NORA :-- (*en souriant et avec un index marquant le tempo*) oui ! / (*en chantant*) prom'nons
nous dans les bas / tralala / tralala
172. M :-- (*en chantant*) tralala lalalala (*avec un index en position de mise en garde*) / c'est comme ça
qu'elle chante !
173. NORA :-- elle dit / c'est qui qui s'est caché par ici ? (*en orientant son index vers sa droite*) / ou
/ par-là ? (*en orientant son index vers sa gauche*)
174. M :-- voilà ! / i'y a quelqu'un caché par ici ? (*en orientant son index vers sa droite*) / ou / par-
là ?
175. JUL :-- (*se levant et venant pointer le dessin des notes de musiques, sur l'image*) c'est quoi ?
176. VIN :-- et c'est qui / lui ? (*en pointant l'Ogre*)
177. M :-- elle chante / tu vois / on voit les notes de musique / assieds-toi Julie ! // alors /
comment i' s'appelle ce personnage ? (*pointant l'Ogre*)
178. NORA :-- (*orientant son index vers l'album*) reg= / c'est / c'est l'Ogre !
179. M :-- c'est l'O::gre ! / tu connais l'Ogre / Vincent ?
180. NORA :-- c'est encore plus grand que / que les enfants / là (*étirant l'un de ses bras très haut*)
181. VIN :-- oui / mais moi / j'ai / j'avais jamais vu / l'Ogre
182. M :-- regarde l'Ogre / **Mossa** (*le pointant*)
183. **SAR** :-- i'fait peur !
184. M :-- même dans une histoire / tu n'en avais jamais vu?
185. MOS :-- i's'appelle le Papa !
186. M :-- c'est l'Ogre !
187. MOS :-- c'est le Papa l'Ogre
188. M :-- (*semble saisie d'étonnement*) c'est peut-être un papa / l'Ogre !
189. NORA :-- tu sais / i's'est transformé / l'Ogre (*se levant et faisant une rotation partielle*
évoquant une transformation)
190. **SAR** :-- et la Sorcière / on dirait une maman / j'crois
191. M :-- c'est peut-être une maman
192. VIN :-- et dans une histoire / j'avais un ogre qui avait des pièces / et que i'y a quelqu'un /
qui lui a pris ses pièces
193. M :-- ah d'accord !
194. **SAR** :-- oh ! / il a un couteau pour découper ! (*tendant l'index vers l'album puis faisant le geste*
de se couper le haut du bras)
195. M :-- il a couteau pour découper quoi / qu'est-ce qu'il découpe / l'Ogre ?
196. NORA :-- heu / les enfants !
197. **SAR** :-- i'veut / i'veut les découper (*en orientant son index vers les personnages de Zélie, du*
chat et de la Sorcière sur l'image)

198. M :-- oui / i'découpe les enfants !
199. **SAR** :-- (*air dubitatif*)
200. M :-- oui oui oui ! / il arrive avec son couteau / sa fourchette / i'veut découper les enfants !
201. **SAR** :-- pour les manger tout cru !
202. M :-- moui / pour les manger tout cru / heureusement que Sufi (*le pointant*) va défendre Zélie ! / (dp10)
203. **MOS** :-- et moi / j'ai pas regardé !
204. M :-- (*malentendu*) toi tu as ? tu as quoi / à la maison ?
205. **MOS** :-- des B-Box
206. M :-- ah ! / je n'connais pas !
207. **VIN** :-- (*souriant en faisant mine de sortir ses griffes*) RRRRR ! / et après / le chat / i'fait RR' / et l'Ogre / après l'Ogre / piouk' (*comme s'il était pulvérisé*)
208. M :-- il s'enfuit ! / il a eu très peur / il en perd son couteau et sa fourchette !
209. **SAR** :-- (*faisant mine de sortir ses griffes*) RRAOU ! / et en fait le chat i'fait / i'fait / (*levant ses bras le plus haut possible et faisant mine de sortir ses griffes*) RRAOU !
210. M :-- qu'est-ce que tu as à la maison / **Mossa** ? / bébé box ? / qu'est-ce que c'est bébé box ?
211. **MOS** :-- bah / bé c'est / bé c'est / bé c'est son frère
212. M :-- (*air pensif*) c'est son frère /// qu'est-ce que c'est ça / bébé box /// tu parles de l'Ogre ?
213. **MOS** :-- non ! / le frère de / de le garçon
214. M :-- d'un garçon / d'accord / je demanderai à Maman qui c'est alors ! / pa'ce que je n'vois pas qui c'est // alors / lorsque j'étais à cette page (dp16)
215. **MOS** :-- (*il se met debout sur le banc*)
216. M :-- alors / si tu n'est plus fatigué / tu vas t'asseoir / sur ta petite chaise / vas-y (*le prenant par la main*)
217. **MOS** :-- non
218. M :-- alors / alors / tu es mignon / d'accord / **Mossa** ? // lorsque j'ai lu cette page / il y a des enfants qui voulaient me dire des choses sur / la couverture / du lit
219. **JUL** :-- pourquoi / en fait / pourquoi elle a dit dodo ? (*se levant et pointant les caractères écrits*) }
220. **MOS** :-- un / deux / trois / quatre (*dénombrant les lits de droite à gauche*)
221. M :-- (*en souriant*) hum ! / c'est vrai qu'il y quatre lits / **Mossa** !
222. **JUL** :-- pourquoi elle a dit dodo ?
223. M :-- elle dit / au lit / les affreux ! (*suivant du doigt les caractères écrits*)
224. **NORA** :-- un / deux / trois / quatre (*dénombrant les lits de gauche à droite*)
225. **BAS** :-- un / deux / trois / quatre (*dénombrant les lits de gauche à droite*)
226. **MOS** :-- non ! / c'est / un / deux / trois / quatre (*en dénombrant les lits de droite à gauche*)
227. **VIN** :-- bah en fait (*se levant et pointant le lit gris*) / celui qui est poilu / c'est / pour le Loup
228. **SAR** :-- j'vois pas / Julie ! / j'vois pas
229. M :-- oui / elle n'y voit pas / tu vas nous le dire Julie
230. **JUL** :-- pourquoi elle / pourquoi elle dit / au lit les f= / les affreux ?
231. M :-- je vais te dire pourquoi
232. **SAR** :-- un / deux / trois / quatre (*dénombrant les lits de droite à gauche*)
233. **VIN** :-- ça / c'est le:: / lit du Loup (*le pointant*)
234. M :-- celui-là / comme dit / Vincent / c'est le lit du Loup / le rouge / c'est celui de l'Ogre / le violet / c'est le lit de la Sorcière // et le rose / c'est le lit de Zélie / (*pointant successivement les lits et les personnages nommés*) on le connaît le lit de Zélie / on l'a vu#
235. **MOS** :-- et lui / c'est le lit de le Loup (*le pointant*) / et lui / c'est le lit de //
236. M :-- oui / c'est celui-là le lit de Zélie (dp1)
237. **MIR** :-- oui / c'est le même ! (*en souriant, se levant et le pointant*)
238. M :-- oui / c'est le même / puisqu'il s'est envolé pour aller dans la forêt ! (dp16)
239. **MIR** :-- oui
240. M :-- et tu me demandes pourquoi elle dit / au lit les affreux / Julie
241. **JUL** :-- et la Sorcière ?

242. **MOS** :-- un / deux / trois / quatre / cinq / six /neuf (*faisant glisser son doigt sur les lits de droite à gauche*)
243. **M** :-- on a déjà compté les / les lits / i'en a quatre !
244. **SAR** :-- i'dort' (*orientant son index vers l'album puis croisant les bras en faisant mine de bailler*)
245. **M** :-- alors / pourquoi elle dit / au lit les affreux ?
246. **NORA** :-- ah ! pa'ce que i'sont réveillés !
247. **SAR** :-- pa'ce que / il est l'heure d'aller se coucher pour les / pour / pour eux (*orientant son index vers l'album*)
248. **M** :-- parce qu'elle veut qu'ils soient couchés (*faisant glisser son doigt sur les trois lits alignés*) / comme ça elle sera / tranquille ! / elle pourra bien dormir / elle n'aura plus peur des monstres // **(dp17)** là / ça y est / i'dorment / ron pschit / est-ce qu'elle dort dans la forêt (*pointant Zélie*) // Zélie / elle dort dans la forêt ?
249. **SAR** :-- oui
250. **VIN** :-- (*il fait non de la tête*)
251. **M** :-- elle reste ici pour dormir ?
252. **SAR** :-- oui
253. **M** :-- **(dp18)**
254. **SAR** :-- ah ! non !
255. **M** :-- non ! / regarde **(dp17)** / le lit / on voit le chemin que va faire le lit (*suivant du doigt l'arc de cercle noir qui indique la trajectoire*) / regarde / hop ! / il retourne / jusque / **(dp18)** jusque dans la chambre
256. **JUL** :-- pourquoi / pourquoi elle va dans le ciel ?
257. **M** :-- **(dp17)** pour retourner / parce que son lit / un p'tit peu magique / il vole / pour retourner dans la maison / et là / ça y est / elle est arrivée dans sa maison
258. **JUL** :-- elle est rentrée dans= / elle est rentrée par la fenêtre
259. **M** :-- oui / elle est rentrée par la fenêtre / elle est sortie par la fenêtre / regarde **(dp2)** / là on voit la fenêtre qui est un p'tit peu ouverte / **(dp3)** et le lit / qui est passé par la fenêtre !
260. **BAS** :-- (*avec son index, face à lui, il tente de dessiner la trajectoire du lit*)
261. **M** :-- tu as vu comment il fait / Bastien ? / il a fait / KWOUOU ! (*reproduisant face à elle, avec son index, la trajectoire du lit*) / le lit / il a fait comme ça ! (*répétant le geste précédent*)
262. **SAR** :-- et le chat / quand i' y a les monstres / i' fait peur / comme ça (*sautant les bras en l'air et faisant mine de sortir ses griffes et souriant*) **RRAA !**
263. **BAS** :-- (*faisant mine de sortir ses griffes et souriant*) **RRRR !**
264. **M** :-- oui / le chat / il attaque les monstres ! / il a pas peur des monstres ! // on le relira jeudi Vincent / d'accord ? / hein !
265. **VIN** :-- (*il acquiesce*)

Au lit, les affreux – S2 - PP, Classe B – Juin 2017

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Julie, Nora, **Sarah**, Miriam, **Mossa**, Vincent, Bastien

Lecture (4'02)

1. VIN :-- au lit / les affreux !
2. M :-- bravo ! / tu sais ce qu'i' y a écrit !
3. NORA :-- au lit / les affreux
4. VIN :-- au lit ! (*semblant dire : il faut s'exclamer, mettre le ton !*)
5. M :-- au lit / les affreux !
6. NORA :-- au lit / les affreux !
7. JUL :-- au lit les affreux ! (*en souriant*)
8. M :-- (dpB /// dpT) au lit / les affreux !
9. BAS :-- // les affreux ! (*en souriant*) }
 10. VIN :-- j'avais raison ! (*en souriant*)
11. M :-- oui / tu avais raison / (dp1) c'est l'heure du coucher / bonne nuit Zélie ! / il faut dormir maintenant dit Maman !
12. **MOS** :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse le temps de l'énoncé suivant*)
13. M :-- (*voix plaintive*) Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie / ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat / (le pointant) veille sur toi ! / (dp2) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi // répète plusieurs fois / Zélie (la pointant)
14. BAS :-- (*il sourit*)
15. M :-- (dp3) et le lit se met en route !
16. BAS :-- (*avec son index, il dessine face à lui la trajectoire du lit*)
17. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois
18. **MOS** :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse le temps de l'énoncé suivant*)
19. M :-- on y va / Sufi ! / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat ! / (dp5g)
20. VIN :-- (*il sursaute en serrant les poings et en souriant*)
21. M :-- Zélie chante / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
22. **MOS** :-- (*son regard quitte l'album pour se poser, en souriant, sur le visage de la maîtresse le temps de l'énoncé suivant*)
23. M :-- (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant son index vers sa droite) / ou / par là ?
 (*orientant son index vers sa gauche*)
24. **SAR, BAS** :-- //ou / par là ? (*souriant et orientant son index vers sa droite*)
25. **JUL** :-- //ou / par là ? (*en souriant et orientant son index vers sa droite, puis vers sa gauche*)
26. VIN :-- (*il sourit*)
27. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière::re ! (la pointant)
28. **SAR** :-- ouille ouille ouille / la Sorcière::re !
29. **MOS** :-- (*regardant la maîtresse et souriant*) / la Sorcière !
30. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (fermant le poing) / (dp7) RAWOOU !
31. BAS :-- RRR ! (*en souriant en faisant mine de sortir ses griffes*)
32. M :-- (dp 8) allez / la Sorcière !
33. **MOS** :-- (*son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
34. M :-- à la queue leu leu ! (tendant son index à gauche) / dit Zélie !

35. BAS :-- (*en souriant*) à la queue leu leu !
36. VIN :-- attends ! maîtresse ! / (*se levant et la pointant*) regarde le bébé sorcière !
37. M :-- va t'asseoir / on en parlera après
38. MIR :-- (*se levant et pointant en souriant le menton de la Sorcière*) regarde maîtresse / on dirait que là / elle a un bec !
39. MOS :-- JE VOIS PAS ! / JE VOIS PAS !
40. M :-- tu va t'asseoir / on en parlera après / (*dp9g ; en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ? / (*orientant son index vers sa droite*)
ou // par-là ? (*orientant son index vers sa gauche*)
41. SAR :-- //par ici ?(*orientant son index vers sa gauche*)
ou // par-là ? (*en souriant et orientant son index vers sa droite*)
42. JUL :-- //par ici ?(*orientant son index vers sa gauche*)
ou // par-là ? (*orientant son index vers sa droite*)
43. BAS :-- // quelqu'un caché par ici ? //
ou // par-là ? (*orientant son index face à lui*)
44. VIN :-- (*son regard suit les directions successives indiquées par l'index de la maîtresse*)
45. MOS :-- (*il sourit, son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
46. M :-- (*dp9d*) aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre ! / (dp10) Sufi ! / dit Zélie ! // RAHOUWOA ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
47. SAR :-- aïe aïe aïe ! //à l'attaque ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)
48. BAS :-- (*il sourit, faisant mine de sortir ses griffes*)
49. VIN, JUL :-- (*en souriant et serrant les poings à hauteur de leur buste*)
50. MOS :-- AH !
51. SAR :-- (*orientant son index vers l'album*) il a un couteau et une fourchette pour le manger !
52. M :-- (*dp11*) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (*tendant son index vers sa gauche*)
53. MOS :-- (*il sourit, son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
54. BAS :-- allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (*en tendant son index face à lui*)
55. JUL, SAR :-- (*ils orientent leur index vers leur droite*)
56. M :-- (*dp12g ; en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
57. SAR :-- (*en chantant*) //les bois / tralala lalalala
58. M :-- (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ?(*orientant son index vers sa droite*) / ou / par là ?
(*orientant son index vers sa gauche*)
59. SAR :-- (*en souriant*) //par ici ?(*orientant son index vers sa gauche*) / ou / par là ?
(*orientant son index vers sa droite*)
60. MIR :-- //(*elle oriente son index vers sa gauche*) / ou / par là ?
(*en orientant son index vers sa droite*)
61. JUL, BAS :-- (*ils orientent successivement leur index vers leur gauche, puis leur droite*)
62. MOS :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant*)
63. M :--(*dp12d*) malheur de malheur ! (*posant son pouce et son index sur son front, comme s'il y avait du souci à se faire*)
64. MIR :-- //l'heur de malheur (*imitant le geste de la maîtresse*)
65. SAR :-- malheur de malheur !
66. M :-- le Grand / Méchant Loup !
67. MIR :-- loup !
68. SAR :-- malheur de malheur !
69. M :-- /// (*dp 13*) RAWW !

108. MIR :-- (*se levant et pointant, en souriant, le menton de la sorcière*) là / on dirait qu'i' y a un bec
109. M :-- oui / assieds-toi (*faisant un geste de mise à distance*) / ah ! oui / non ! / i'y a quelqu'un qui m'a dit / i'y a une petite sorcière
110. MOS :-- (*orientant son index vers l'album*) un nez !
111. M :-- oui / c'est son nez / c'est très bien Mossa / attends ! / elle est pas encore là / elle est là ! regarde ! / (*la pointant, dp8, ton attendri*) la petite sorcière ! / là
112. SAR :-- pourquoi / pourquoi elle était une p'tite sorcière et après elle était une grande sorcière ?
113. M :-- alors ! / je pense que / la dame qui a dessiné ce livre / qui s'appelle Isabelle Bonameau / quand le personnage #
114. SAR :-- oh ! la maman de Farah / elle s'appelle Isabelle !
115. VIN :-- moi / je suis déjà allé chez Isabelle et Françoise
116. JUL :-- pourquoi en fait elle a un gros nez ?
117. M :-- je vais te dire // Isabelle Bonameau / elle a décidé / quand le personnage il fait peur / de le faire gros (*montrant la dp6*) / et quand le personnage ne fait plus peur (*montrant la dp7, pointant la sorcière*) / elle le fait petit / tu vois / c'est la même (*dp6/dp7*) / mais quand / elle fait peur / elle la dessine très gros ! (*dp6, en faisant un ample cercle avec son bras*) / et quand#
118. SAR :-- mais non mais là /sauf qu'elle est bleue / et là / elle est blanche ! / (*orientant son index vers l'album*) quand elle est bleue= / quand elle est grande / elle est bleue / et quand elle est petite / elle est / elle a le visage blanc (*faisant, de son index, le tour de son visage*)
119. M :-- d'accord / elle a choisi / ici (*dp5*) / de changer la couleur / pour qu'elle fasse plus peur / avec une couleur de la nuit / là (*dp7*) elle fait moins peur / c'est elle qui a peur / d'accord ?
120. SAR :-- oui il a= / elle a peur de le chat ! (*se levant et faisant mine de sortir ses griffes*)
121. M :-- et Miriam / qui nous dit que on dirait qu'elle a un bec / **Mossa** / tu as dit que c'était quoi ?
122. MOS :-- (*orientant son index vers le personnage*) la Sorcière !
123. M :-- oui / oui mais ça / c'est quoi ? (*pointant son nez*)
124. SAR :-- un NEZ !
125. M :-- (*à Mossa*) tu as dit que c'est son= ?
126. MIR :-- NEZ !
127. MOS :-- nez ! (*portant sa main à son nez*)
128. M :-- son nez / pointu comme un bec !
129. MOS :-- il a même ne nez que moi !
130. M :-- oui (*hochant la tête latéralement*) / pas tout à fait le même
131. MIR :-- (*en souriant et faisant mine d'allonger son nez*) c'est un gros nez !
132. M :-- bien !
133. SAR :-- (*levant le doigt*) moi / j'voulais dire quelque chose !
134. M :-- qu'est-ce que tu voulais dire ?
135. NORA :-- oh ! oui ! il a le même nez ! (*orientant son index vers l'Ogre, dp10*)
136. M :-- oui / c'est vrai qu'il y a plusieurs enfants qui ont remarqué que l'Ogre#
137. MIR :-- hé ! / i'n'a un gros chat / et un petit chat !
138. M :-- alors / est-ce que c'est un gros chat / et un petit chat ? / ou est-ce que c'est le même chat (*faisant mine de tenir face à elle, une boule de 20 cm de diamètre entre ses mains*) qui parfois est gros (*élargissant l'écart entre ses mains comme si la boule passait à 60 cm de diamètre*) quand il fait peur / et parfois petit (*rétablissant l'écart initial entre ses mains*) quand heu / i'fait pas peur
139. MIR :-- (*elle acquiesce en souriant*)
140. M :-- c'est le même ?
141. MIR :-- (*elle acquiesce en souriant*)
142. SAR :-- j'veux dire quelque chose
143. M :-- oui
144. SAR :-- quand i's font la queue / quand i'font XX#
145. M :-- attends ! / i'y a Nora qui a dit qu'ils ont le même nez
146. VIN :-- il est gros quand i' fait peur (*élargissant amplement ses mains*)
147. M :-- voilà ! / i's ont le même nez / ces affreux / là ! / nez pointu ! (*pointant celui de la Sorcière dp9*) / nez pointu ! (*pointant celui de l'Ogre dp10*) / les affreux !
148. SAR :-- j'veux dire quelque chose sur la Sorcière
149. M :-- oui / qu'est-ce que tu voulais dire ?
150. SAR :-- en fait (*orientant son index vers l'album*) / quand i'font la queue / j'voulais dire quelque chose

192. MIR :-- (*en souriant et orientant son index vers l'album*) mais on dirait que / il est déguisé en Père-Noël !
193. M :-- c'est vrai que / il a les mêmes habits que le Père-Noël / Nora / tu as entendu ce qu'a dit Miriam ? / elle a dit que il a un p'tit peu des habits de Père-Noël (*le pointant*) / donc lui / ce n'est pas un clown / attention au piège / hein ! (*avec un index en position de mise en garde*)
194. SAR :-- ni un Père-Noël !
195. M :-- c'est un ogre ! / avec son couteau et sa fourchette / il veut / découper les enfants (*faisant un geste de coupe en tranches au couteau*) / et les croquer ! / ah non / hein ! / d'accord ? / (dp18) donc là / c'est le lit de l'Ogre / d'accord ? (*en le pointant*)
196. JUL :-- mais là (*orientant son index vers l'album*) / i'peut pas les manger / il a pas XX les manger !
197. M :-- il va pas manger#
198. NORA :-- là / c'est le lit de la Sorcière (*se levant brièvement et le pointant*) / et là / c'est le lit de Zélie ! (*le pointant*)
199. M :-- voilà !
200. JUL :-- et là (*orientant son index vers l'album*) / c'est le lit du Loup !
201. M :-- alors / Julie / tu dis que l'Ogre / il n'a pas mangé les enfants / qui a protégé les enfants ?
202. JUL :-- je sais pas
203. NORA :-- c'est le chat !
204. M :-- c'est le chat / qui a protégé les enfants ! / regarde bien Julie ! / (*en feuilletant l'album pour atteindre la dp10*) regarde comme il a attaqué l'Ogre ! / là / l'Ogre / il s'enfuit en courant ! / i'perd même son couteau et sa fourchette !
205. NORA :-- (*se levant brièvement et pointant l'Ogre*) et attends !
206. M :-- attends ! / tu me diras après / je montre à Julie / il a perdu son couteau et sa fourchette / il va plus [ply] attaquer les enfants
207. NORA :-- et i' a perdu son chapeau ! (*portant ses mains à ses cheveux*)
208. MOS :-- (*il porte ses mains à ses cheveux*)
209. M :-- et même / il obéit à Zélie ! (dp11) / il a pas encore son chapeau / là ! / c'est la Sorcière qui avait perdu son chapeau / et tu vois / ils obéissent à Zélie (*pointant la Sorcière et l'Ogre*) / parce qu'ils ont eu peur du chat / maint'nant / ils obéissent à la p'tite fille (dp12)
210. SAR :-- et lui / i'dit (*orientant brièvement son index vers l'album*) / äie äie= / malheur de malheur !
211. M :-- (*suivant du doigt les caractères écrits*) malheur de malheur ! }
212. SAR :-- //////////////////////////////////////malheur de malheur ! }
213. NORA :-- ////////////////////////////////////// de malheur ! }
214. M :-- le Grand / Méchant / Loup ! }
215. MOS :-- ////////////////////////////////////// Loup ! (*orientant un index autoritaire face à lui*)
216. SAR :-- (*se levant et le pointant*) oh ! / i' y a un G / i' y a un G comme moi / ici !
217. MIR :-- (*se levant et les pointant*) i'a des dents / i'a des dents !
218. MOS :-- sinon / sinon / sinon les enfants / i'vont pleurer !
219. M :-- oui ! / oui Sarah ! / assieds-toi ! / assieds-toi ! (*adressé à Sarah et Miriam*) / regarde / Sarah / elle a bien observé / elle a vu qu'il y a le G (*en le pointant*) de G***** (*son véritable prénom*) / c'est le [g] / [g] / Grand / MéchanMHt Loup
220. SAR :-- [g] / [g] / Grand
221. MOS :-- (*se levant et levant les bras le plus haut possible*) il est grand / il est grand le Méchant loup !
222. M :-- oui / il est très grand le Méchant Loup / (*elle referme l'album, et prend Miriam sur ses genoux car elles se disputait avec Sarah depuis 214.*) / et Nora / qu'est-ce que tu voulais nous dire toi sur cette histoire ? / que tu aimes bien / ou qui te fait peur / ou que tu n'aimes pas ? / qu'est-ce que tu voulais nous dire toi sur cette histoire ? }
223. NORA :-- en fait / à ma maison / je l'ai pas encore amené
224. M :-- de quoi ?
225. NORA :-- à ma maison / je l'ai pas encore amené (*orientant son index vers l'album*)
226. M :-- non ! / bientôt ! / c'est vrai qu'il va partir à la maison ! / et tu as envie de la lire à Papa et Maman / celui-là ?
227. NORA :-- (*elle acquiesce*)
228. M :-- tu l'aimes bien ? / qu'est-ce que tu aimes bien dans cette histoire ?
229. NORA :-- en fait j'aimes bien les= / au lit les affreux
230. M :-- mais tu aimes bien quand les affreux vont se coucher ?

231. NORA :-- j'aime bien quand / quand / quand / quand la Sorcière il a pas peur / et quand la Sorcière / l'a peur
232. M :-- ah oui ! / c'est vrai (*feuilleter l'album pour trouver la dp5*) qu'on voit bien l'image où la Sorcière elle a= (*dp5*) / elle FAIT peur / et après= / tiens là / la Sorcière elle fait peur ! / hein ? / on voit l'image où la Sorcière / elle A peur ! (*dp5*)
233. SAR :-- mais là ! / là ! / (*se levant et revenant à la dp5*) c'est là où elle vole !
234. NORA :-- mais c'est moi qui parle !
235. M :-- assieds-toi / Sarah ! (*orientant son index vers sa place*) / effectivement / écoute ce qu'elle dit ! (*orientant son index vers Nora*)
236. SAR :-- c'est l'balai volait !
237. NORA :-- et bein en plus / en fait / j'aime bien aussi l'Ogre / le chat et puis aussi l'Ogre et le Loup !
238. M :-- en fait / tu aimes les trois affreux / toi ! (*en montrant la quantité avec ses doigts*) / d'accord !
239. NORA :-- (*elle acquiesce*)
240. M :-- et toi / Mossa / qu'est-ce que tu voulais nous dire sur cette histoire ? (*album refermé*)
241. MOS :-- mais on dirait que / sa r= / que / la Sorcière / elle est violette !
242. M :-- c'est vrai que la Sorcière / elle a une robe violette / c'est ça que tu veux dire ?
243. MOS :-- oui
244. M :-- et tu aimes bien la robe de la Sorcière ?
245. MOS :-- oui
246. M :-- oui / tu aimes bien la robe de la Sorcière
247. JUL :-- (*se levant*) j'peux voir ? / la robe de la Sorcière
248. M :-- (*faisant un geste de mise à distance adressé à Juliette*) / attends ! / (*à Mossa*) est-ce qu'il y a quelque chose qui te fait peur / là ? (*posant sa main sur l'album refermé*)
249. MOS :-- (*il regarde la maîtresse, immobile*)
250. M :-- tu aimes bien quand heu / le chat attaque le Loup ?
251. SAR :-- moi j'aime bien= / moi j'ai peur quand le=
252. MOS :-- heu ! / non / il attaque / la Sorcière
253. M :-- (*tendant son index vers Mossa*) toi / tu as dit que tu étais le chat ! / toi !
254. MOS :-- non ! / pas le chat ! (*faisant non de la tête*)
255. M :-- tu as dit que tu étais fort comme le chat !
256. MOS :-- non ! / pas le chat ! (*faisant non de la tête*)
257. M :-- qu'est-ce que tu as dit / toi / tout à l'heure ?
258. MOS :-- la Sorcière / moi ! (*posant son index sur son buste*)
259. M :-- ah bon ! / c'est toi la Sorcière ? / mais / la Sorcière / elle se fait attaquer par le chat ! / attention / hein ! / t'as pas peur du chat ?
260. MOS :-- heu:: / si ! / sinon / sinon je partir en courant (*il part en courant et revient aussitôt !*)
261. M :-- ah / tu peux t'enfuir ! / d'accord
262. BAS :-- et bein moi / moi / j'suis l'chat et j'fais RRRRRR ! (*faisant mine de montrer ses griffes*)
263. M :-- d'accord ! / Miriam / tu retournes sur ta chaise / comme ça je vais pouvoir t'écouter / et toi Miriam alors / qu'est-ce que tu voulais nous dire sur ce que tu aimes bien / ou qui tu n'aimes / dans ce livre (*posant sa main sur l'album refermé*)
264. MIR :-- (*elle se lève*)
265. M :-- tu nous le dis de ta place ? / Mossa / il nous l'a dit de sa place ! / qu'est-ce que tu voulais nous dire ?
266. MIR :-- (*en souriant*) XXX le chat
267. M :-- qu'est-ce que tu as dit sur le chat ?
268. MIR :-- heu / le chat
269. M :-- tu aimes bien le chat ?
270. MIR :-- (*elle acquiesce en souriant*)
271. M :-- tu aimes bien le chat quand il est sur le lit de Zélie / ou quand il attaque ?
272. MIR :-- comme il attaque / pas
273. M :-- quand il attaque pas ?
274. MIR :-- (*elle fait non de la tête*) non comme i' fait dodo / comme i'fait dodo
275. M :-- mais= / et tu aimes bien quand il attaque pour protéger la p'tite fille ? (*ouvrant l'album pour atteindre la dp4*)

276. MIR :-- oui !
277. M :-- il attaque aussi pour protéger la p'tite fille / tu aimes bien / là ? (*pointant le chat*, dp4)
278. MIR :-- (*se levant*) oui
279. SAR :-- j'vois pas !
280. M :-- assieds-toi
281. NORA :-- une page ! / on a oublié une page !
282. M :-- mais non / on n'a pas oublié une page !
283. NORA :-- mais si pa'ce que / i' a même dans le lit / le vent (*levant le bras et faisant un geste d'envol*)
284. M :-- ah oui / quand le lit se met en route / mais je l'ai montré / le lit se met en route / regarde !
(dp3) / quand le lit (*elle suit du doigt la trajectoire dessinée*)
285. NORA :-- mais après / on / on / en fait / hé bé / i' ramène dans la maison mais / avec le vent !
286. M :-- d'accord
287. JUL :-- en fait / le rideau i' s'est ouvert (*le pointant*) / et i's'en va et i' se lève (*pointant le lit*) !
288. SAR :-- moi / j'voulais dire quelque chose (*levant le doigt*)
289. M :-- attends / je n'ai pas entendu Vincent ni Bastien ! / alors on écoute un p'tit peu Vincent et Bastien / (*elle referme l'album*) / et puis Julie peut-être après / elle aura quelque chose à dire ! / viens avec moi / **Mossa** / viens t'asseoir !!! (*le prenant par la main, car il agitait vivement sa tête de gauche à droite depuis plusieurs secondes*) qu'est-ce que tu voulais dire / Vincent ?
290. Vin :-- mais quand / quand i' / mais en fait / quand quand i' combat l'Ogre / et que l'Ogre i' court / hé bé / i' / hé beh / y'a sa fourchette / et son couteau / qui tombent
291. M :-- Nora (*tête tournée vers un autre groupe*) / tu as entendu c'qu'a dit Vincent ?
292. NORA :-- (*elle acquiesce*)
293. M :-- qu'est-ce qu'il a dit / Vincent ?
294. NORA :-- je sais pas
295. M :-- ah bah oui / alors retourne-toi / je vais te le dire / Vincent / il aime bien quand l'Ogre / i's'enfuit !
296. NORA :-- moi aussi / j'aime bien !
297. VIN :-- et i' jette sa fourchette ! (*réalisant le geste*)
298. SAR :-- j'peux dire quelque chose ? (*levant le doigt*)
299. M :-- non / non / on n'a pas entendu Bastien / encore ! / regarde (dp10) / i' jette le couteau et la fourchette pour courir / plus vite ! / regarde **Mossa** ! (*orientant brièvement l'album vers lui*)
300. NORA :-- moi aussi j'aime bien / moi aussi !
301. M :-- pour courir plus vite / i' jette le couteau et la fourchette (*réalisant le geste*) / tellement il a peur !
302. NORA :-- oh ! regarde ! / ici / et là ! (*pointant les arcs de cercles indiquant la trajectoire de la patte du chat*)
303. BAS :-- (*il fait mine de sortir ses griffes*)
304. M :-- ça / c'est pour montrer / que la patte du chat / elle a fait ça / je monte (*en réalisant le geste*) / je redescends (*en réalisant le geste*)
305. JUL :-- je l'ai pas vu / je l'ai pas vu le chapeau de la Sorcière !
306. M :-- je vais te remonter après / je vais te remonter / et toi / Bastien / alors / qu'est-ce que tu aimes bien ? / ou que tu n'aimes pas trop / ou qui te fait peur / dans ce livre ?
307. BAS :-- je voulais dire / heu / ça me fait penser / i'y a un méchant / dans ce livre / pourquoi / i' y a un monstre qui attaque ?
308. M :-- i'y a un monstre qui attaque / tu veux dire / le chat qui se transforme en / très gros chat qui attaque ?
309. BAS :-- heu / oui
310. M :-- (*en feuilletant l'album pour atteindre la dp13*) ah ! / ici ?
311. BAS :-- heu:: / oui !
312. MOS :-- le chat ! / le Loup ! (*les pointant successivement*)
313. M :-- tu aimes bien quand / le chat attaque le Loup / et que le Loup attaque le chat ?
314. BAS :-- (*en acquiesçant*) oui
315. M :-- le Loup / i' se défend / i' i' dit / GRRRRR ! (*suivant du doigt les caractères écrits*)
316. BAS :-- GRRRRR !
317. M :-- tout l'monde a sorti ses griffes / mais c'est qui le plus fort / du Loup et du chat ? / entre les deux ?
318. BAS :-- (*il pointe le chat en souriant*)

319. M :-- c'est le cha::t ! / qui va protéger / il va protéger Zélie ! / elle avait raison la maman / Sufi / ton petit chat veille sur toi / Sufi / ton petit chat veille sur toi / et toi / Julie / tu voulais= / ah ! Julie elle aime bien quand la Sorcière / elle perd son chapeau // toi (*orientant son index vers Vincent*) tu aimes bien quand l'Ogre / i'perd son couteau et sa fourchette#
320. BAS :-- il le jette ! (*réalisant le geste*)
321. M :-- quand il le jette / et Julie / elle aime bien quand / la Sorcière / elle perd son chapeau ! / (*feuilletant l'album pour atteindre la dp7*) tellement elle a peur ! / regarde ! (*le pointant et faisant un mouvement semi-circulaire avec l'album pour que chacun voit*) / tu as vu ? la Sorcière elle perd son chapeau !
322. NORA :-- et elle perd sa baguette !
323. M :-- et qu'est-ce que c'est ça ? / Sarah ? (*pointant le balai*)
324. SAR :-- (*se levant*) c'est où elle vole ! / c'est où elle vole
325. M :-- oui / comment ça s'appelle ?
326. SAR :-- en fait / en fait#
327. MIR :-- un balai !
328. SAR :-- c'est un balai où elle vole !
329. M :-- c'est un balai !
330. SAR :-- en fait / j'veux dire quelque chose !
331. M :-- assieds-toi (*faisant un geste de mise à distance*) / on explique à Nora / d'abord !
332. JUL :-- un balai / c'est pour / c'est pour / c'est pour voler dans le vent (*faisant un geste évoquant un vol de planeur*)
333. M :-- (*elle acquiesce*) / Nora / regarde ! / c'est un balai (*le pointant dp6*) un p'tit peu magique / **Mossa** aussi / je voudrais que tu voies le balai
334. JUL :-- mais c'est pour s'asseoir / pour aller dans le vent (*répétant son geste évoquant un vol de planeur*)
335. M :-- elle s'asseyait sur son balai (*en le pointant dp6*) / et elle peut voler dans le ciel ! / c'est magique !
336. NORA :-- oui ! / mais i' perd / sa balai / guette !
337. M :-- son balai / c'est un balai ! / d'accord ?
338. NORA :-- et la baguette / et le balai !
339. M :-- ah ! / où elle est la baguette ? / où elle est ? (*montrant la dp6*)
340. NORA :-- hé bé / il l'a perdue !
341. M :-- oui / elle l'a perdue / elle l'a jamais= / on la voit pas dans ce livre / la baguette / mais c'est vrai que dans l'autre livre / Toc toc qui est là⁵³³ ? / on la voit la baguette / c'est vrai ! / regarde **Mossa** (*il avait posé sa tête sur les genoux de la maîtresse*) / ici (*dp6*) / la baguette / la ba= / la Sorcière / elle n'a plus son balai / heu / elle est descendue de son balai ! / là (*dp5*) elle VOLE sur son balai magique / elle vole / t'as vu ? (*la pointant*) / elle vole sur son balai ! / elle est descendue / et là / (*dp6*) elle jette son balai (*réalisant le geste*) / tellement elle a peur ! /// comme l'Ogre a jeté son couteau / bien ! / on peut changer / les enfants ! / on peut changer
342. SAR :-- maîtresse / en fait / en fait / le lit / i'y a la fenêtre ouverte / où i' peut passer le lit !
343. M :-- oui ! (*en souriant*)

⁵³³ L'enseignante fait ici référence à un album lu en classe : Grindley S. et Brown A. (2005). *Toc, Toc, Toc, qui est là ?*. Paris : l'école des loisirs.

Au lit, les affreux – S3 - PP, Classe B – Juin 2017

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Vincent, Bastien, Miriam, **Mossa, Sarah**, Nora, Julie.
La position de la camera est telle que l'on voit assez rarement le visage de Vincent.

Lecture (4'55)

1. M :-- au lit
2. NORA :-- les affreux ! }
3. M :-- les affreux ! }
4. NORA :-- moi je les connais / l'histoire ! / je la connais par cœur !
5. M :-- c'est vrai ?
6. NORA :-- (*elle acquiesce en souriant*)
7. JUL :-- moi / je la connais pas par cœur / par cœur !
8. M :-- tu vas pouvoir m'aider à la lire / alors ! // (*dpB / dpT*) au lit / les affreux !
9. **SAR** :-- //au lit / les affreux ! / (*elle regarde en souriant les autres élèves du groupe*) }
10. NORA :-- //au lit / les affreux !
11. VIN :-- au lit / les affreux ! (*en souriant*)
12. M :-- (*dp1*) c'est l'heure du coucher }
13. NORA :-- //coucher }
14. MOS :-- (*son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse*)
15. M :-- bonne nuit Zélie ! / il faut dormir maintenant / dit Maman ! (*pointant tour à tour les personnages nommés*) }
16. NORA :-- ///nuit // maintenant
17. **SAR** :-- //Zélie
18. MOS :-- (*son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse le temps de l'énoncé suivant*)
19. M :-- (*voix plaintive*) Maman / j'ai peur des monstres ! }
20. NORA, **SAR** :-- ////Maman / j'ai peur des monstres ! (*en souriant*) }
21. MIR :-- moi j'ai pas peur des monstres !
22. M :-- répond Zélie
23. MOS :-- répond Zélie / (*son regard quitte alors l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse le temps de ses deux prochains énoncés*)
24. M :-- ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat / (en le pointant) veille sur toi ! }
25. NORA :-- //pas//////////////////////////////////////chat / veille sur toi ! }
26. **SAR** :-- // veille sur toi ! }
27. **MOS** :-- i'veille sur toi !
28. M :-- (*dp2*) (*fermant les yeux*) Sufi / mon petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie (la pointant) }
29. **SAR** :-- //Sufi / mon petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi (*fermant les yeux et en souriant*) }
30. NORA :-- // Sufi // petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi //fois }
31. **MOS** :-- Zélie
32. M :-- (*dp3*) et le lit se met en route ! }
33. NORA :-- //// lit se met en route }
34. **MOS** :-- en route !
35. JUL :-- en route ! / et le lit i'fait ça ! (*se levant brièvement pour dessiner avec son index la trajectoire du lit sur la dp3*) / (*elle pointe sur l'image un détail de la maison*) pa'ce que ça c'était un / un / un#

36. M :-- assieds-toi / Nora n'y voit pas / (dp4) il se pose à l'orée du bois
37. NORA :-- du bois
38. M :-- on y va / Sufi ! / dit Zélie ! // miaou ! / fait le chat ! }
39. NORA :-- //fi ! //Zélie ! // miaou ! }
40. NORA, MOS :-- fait le chat
41. M :-- (dp5g) Zélie chante
42. MOS :-- (son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse le temps de l'énoncé suivant)
43. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
44. NORA:-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
45. SAR :-- (en chantant) // dans les bois / tralala lalalala }
46. MOS :-- (en chantant) tralali // tralala // tralala lalala }
47. M :-- (voix parlée) i' y a quelqu'un caché par ici ? / (orientant son index vers sa gauche) / ou / par là ?
(orientant son index vers sa droite)
48. MOS :-- (voix parlée) i' y a quelqu'un caché par ici ? / (orientant son index vers sa gauche) ou / par
là ? (en souriant et orientant son index vers sa droite)
49. SAR :-- (voix parlée) i' y a quelqu'un caché par ici ? / (orientant son index vers sa droite) ou / par là ?
(en souriant et orientant son index vers sa gauche)
50. NORA :-- (voix parlée) // quelqu'un caché par ici ? / (orientant son index vers sa gauche) ou / par là ?
(souriant et orientant son index vers sa droite)
51. VIN, JUL, BAS :-- (voix parlée) //par ici ? / (orientant leur index vers leur gauche) ou / par
là ? (orientant leur index vers leur droite)
52. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorciè:::re ! (suivant du doigt les caractères écrits) }
53. SAR, NORA :-- ouille ouille ouille / la Sorciè:::re ! }
54. BAS :-- //ouille / la Sorciè:::re ! }
55. MIR :-- //ouille // Sorciè:::re ! }
56. MOS :-- //ouille ouille ouille / la Sor= / la S= / la Sorciè:::re ! }
57. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! (pointant un index autoritaire)
58. JUL :-- vas-y / Sufi !
59. NORA :-- vas-y !
60. SAR :-- là / elle a le visage blanc ! (faisant un geste circulaire sur l'une de ses joues)
61. MIR :-- là / elle est méchante ! (avec un visage grimaçant)
62. NORA, JUL:-- attaque !
63. MOS :-- attaque ! (pointant un index autoritaire)
64. M :-- (dp7) RAWOOU ! }
65. BAS, SAR :-- RRR ! (en souriant en faisant mine de sortir leurs griffes) }
66. NORA, JUL :-- RR ! (en souriant)
67. MIR :-- RR ! (en grimaçant)
68. VIN :-- rr !
69. JUL :-- là / i'y a écrit quoi ? (pointant les caractères écrits)
70. SAR :-- c'est le chat qui fait peur }
71. NORA :-- c'est le chat }
72. M :-- on verra après / (dp8) / allez / la Sorcière !
73. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
74. M :-- à la queue leu leu ! / dit Zélie ! (tendant un index à sa gauche) }
75. SAR :-- à la queue leu leu ! (tendant brièvement un index face à elle) }
76. JUL :-- //leu leu / à la queue leu leu ! (tendant un index autoritaire face à elle) }
77. SAR :-- elle avait peur / la pauv' / du chat !
78. M :-- oui / (dp9g) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }

79. JUL :-- //dans les bois / tralala lalalala (faisant mine de se promener en balançant les bras repliés)
80. SAR, NORA :-- //dans les bois / tralala lalalala
81. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / (orientant son index vers sa gauche) ou // par là ? (orientant son index vers sa droite)
82. JUL, NORA, SAR :-- //par ici ?(en souriant et orientant leur index vers leur droite) ou // par là ? (en souriant et orientant leur index vers leur gauche)
83. VIN :-- //par ici ? / (orientant son index vers sa gauche) ou // par là ? (orientant son index vers sa droite)
84. BAS, MIR :-- //ou // par là ? (orientant leur index à leur gauche)
85. MOS :-- (son regard quitte brièvement l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse)
86. SAR :-- ouille=
87. M :-- (dp9d) äie äie äie !
88. SAR, MOS, NORA, JUL :-- äie äie äie !
89. MIR :--//äie !
90. M :-- c'est / l'Ogre !
91. MOS :-- /// l'Ogre !
92. NORA :-- // l'O::gre ! / moi / je la connais par cœur !
93. M :-- (dp10)
94. MIR :-- i'y a un clown !
95. M :-- Sufi ! / dit Zélie ! / RAHOUWOA ! (faisant mine de sortir ses griffes)
96. MOS, NORA :-- RRRR !
97. SAR, JUL, BAS :-- RRRR ! (en faisant mine de sortir leurs griffes)
98. MIR :-- i'y a un clown ! (se levant brièvement et pointant l'Ogre)
99. M :-- on en parlera après / (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (tendant son index vers sa gauche)
100. NORA :-- //l'Ogre // à la queue leu leu ! (tendant son index vers sa droite)
101. SAR :-- (elle tend son index vers sa gauche)
102. MOS :-- à la= / à queue leu leu ! (tendant son index vers sa droite)
103. MIR :-- oh ! / il a perdu son chapeau !
104. M :-- (dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
105. SAR, NORA :-- (en chantant) //nous dans les bois / tralala lalalala
106. MOS :-- (en chantant) //lalala //lalala // tralala lalalala
107. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(orientant son index vers sa droite / ou / par-là ? (en orientant son index vers sa gauche)
108. SAR, MOS, NORA :-- //caché par ici ?(orientant leur index vers leur droite) / ou / par-là ? (en orientant leur index vers leur gauche)
109. JUL :-- //(elle oriente son index vers sa droite) // (elle oriente son index vers sa gauche)
110. VIN :-- //(il oriente son pouce vers sa droite) // (il oriente son pouce vers sa gauche)
111. MOS :-- (son regard quitte l'album pour se poser sur le visage de la maîtresse, le temps de l'énoncé suivant)
112. SAR :-- äie=
113. NORA :-- äie=
114. M :-- (dp12d) malheur de malheur ! (posant son pouce et son index sur son front, comme s'il y avait du souci à se faire)
115. NORA, SAR, BAS :-- malheur de malheur (imitant le geste de la maîtresse)

116. JUL :-- //////////////////////////////////////malheur de m= (*imitant le geste de la maîtresse*)
117. MOS :-- malheur / malheur de malheur ! (*imitant le geste de la maîtresse*)
118. M :-- //////////////////////////////////le Grand / Méchant / Loup !
119. NORA, MOS :-- Grand / Méchant / Loup !
120. SAR, BAS, JUL, VIN :-- Méchant / Loup !
121. MIR :-- //////////////////////////////////Loup !
122. M :-- (dp13)
123. MOS :--_RRRR ! (*en grimaçant et faisant mine de sortir ses griffes*)
124. M :-- RAWW !
125. SAR, MIR, JUL :-- RRRR ! (*faisant mine de sortir leurs griffes*)
126. BAS :-- RR / AHOU ! (*en souriant*)
127. M :-- GRRR !
128. VIN, JUL :-- RRR ! (*faisant mine de sortir leurs griffes*)
129. MIR :-- (*se levant et souriant*) i' font la bagarre / on dirait !
130. M :-- (*elle acquiesce ; dp14*) et maintenant
131. BAS :-- pyjama pour tout l'monde ! (*avec un index autoritaire en direction de sa droite*)
132. M :-- pyjama pour tout l'monde ! (*avec un index autoritaire en direction de sa gauche*)
133. SAR :-- oh ! / le pauvre / il est trop mignon / on dirait un chien comme ça (*orientant son index vers le Loup sur l'image*)
134. M :-- hop ! / fait le chat !
135. NORA :-- pyjama / pour tout l'monde (*en souriant et avec un index autoritaire en direction de sa droite*) / hop !
136. BAS :-- hop ! (*en souriant*)
137. MIR :-- i'vont faire dodo (*en souriant*)
138. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ? (*mettant un poing sur une hanche*)
139. JUL :-- (*elle acquiesce*)
140. MOS :-- oui !
141. JUL :-- en fait / on dirait que lui / il a l'même chapeau que elle (*pointant successivement le Loup et la Sorcière*)
142. M :-- c'est vrai / i's se ressemblent
143. MOS :-- il a / il a dit OUI !
144. M :-- (dp16) au lit / les affreux ! (*avec un index autoritaire en direction de sa gauche*)
145. MOS :-- //////////////////////////////////les affreux ! / (*avec un index autoritaire dirigé face à lui*)
146. NORA :-- (*en souriant*) au lit / les affreux ! (*avec un index autoritaire en direction de sa droite*)
147. MOS :-- un deux trois quat' cinq six (*se levant brièvement et faisant glisser son index sur les lits de l'image*)
148. M :-- (dp17)
149. BAS :-- (*se levant brièvement et revenant à la page dp16*)attends ! / regarde ! / (*en pointant successivement le lit du Loup et le Loup*) c'est le lit de lui#
150. M :-- tu nous en parleras / oui / tu nous en parleras
151. MIR :-- mais je vois rie::n !
152. NORA :-- (*elle se prépare à se lever*)
153. SAR :-- (*en écartant les bras pour que ni Nora ni Miriam ne se lève*) no::n !
154. M :-- (dp17) arrête / d'accord ? / je finis de lire (*en écartant les bras ouvrant les mains, paumes de mains orientées vers le sol comme pour inciter au calme*)
155. NORA :-- un deux trois / quatre ! (*en souriant et dénombrant les lits sur l'image*)
156. M :-- ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (*pointant successivement les caractères écrits*)
157. JUL :-- ////////////////////////////////// ron pschit ! / ron pschit !

158. BAS :-- (il dénombre les lits) ///// ron pschit !
 159. MIR :-- (en souriant) i'ronflent !
 160. M :-- (en chuchotant et pointant les caractères écrits) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
 161. NORA :-- ////////////////////////////////////// y est / ils dorment ! / on peut rentrer / ron pchit
 162. MOS :-- ron pchit (en regardant Nora)
 163. M :-- (dp18) bonne nuit / Sufi ! (le pointant) / bonne nuit Zélie ! (la pointant) dit le chat ! (en le pointant) // (elle referme l'album)
 164. NORA :-- ////////////////////////////////// Sufi / //////////////////////////////////Zélie
 165. BAS :-- ////////////////////////////////// nuit / Sufi ! ////////////////////////////////// nuit Zélie ! ////////////////////////////////// dit le chat

Discussion (13'48)

166. NORA :-- (en souriant) moi / je la connais par cœur !
 167. M :-- c'est bien / Nora / tu m'as bien aidée à la lire !
 168. SAR :-- j'peux la lire / toute seule ? (en souriant et tendant la main vers l'album)
 169. M :-- alors / pas tout d'suite ! / mais / j'aimerais bien que / Miriam / tu nous dises les noms des trois (en pointant les trois personnages, dpB) personnages des affreux / i'y a qui comme personnage ? / lui c'est qui ? (pointant le Loup)
 170. MIR, MOS :-- le Loup (en chuchotant) }
 171. NORA :-- LE LOUP ! (en souriant) }
 172. M :-- dans cette histoire / i' s'appelle pas le Loup / i' s'appelle // le / Grand / Méchant / Loup ! (illustrant la scansion des syllabes d'un déplacement de son index, de droite à gauche)
 173. MIR :-- lou::p ! }
 174. M :-- c'est pas le Loup / c'est // le / Grand / Méchant / Loup ! (renouvelant son geste M. 173)
 175. SAR :-- ////////////////////////////////// Méchant / Loup }
 176. NORA :-- (en souriant) le / Grand / Méchant / Loup ! }
 177. MIR :-- et même / n'a un gros loup / et un petit loup ! (en souriant et montrant successivement la quantité « un » et « deux » avec ses doigts)
 178. M :-- c'est toujours le même ! / je te montrerai / c'est toujours le même
 179. MIR :-- (elle acquiesce en souriant) / c'est comme ça (fermant son poing et ne laissant dépasser que l'index et le petit doigt)
 180. M :-- oui
 181. NORA :-- 'alheur de 'alheur !
 182. M :-- après ? (pointant l'Ogre)
 183. NORA :-- et l'O::gre ! / aïe aïe aïe !
 184. M :-- oui / c'est bien / Nora ! / c'est qui ce personnage / Miriam ? (pointant l'Ogre)
 185. BAS :-- c'est l'Ogre
 186. M :-- (elle acquiesce)
 187. SAR :-- malheur de malheur ! / le Grand / Méchant / Loup !
 188. M :-- hein / Miriam ? / lui#
 189. MIR :-- (elle se lève et vient pointer l'Ogre sur dpB)
 190. NORA :-- ah ! / c'est / c'est / c'est le gros / c'est / c'est
 191. M :-- (à Nora) attends ! / (à Miriam) assieds-toi !
 192. MIR :-- on dirait qu'il est le Père-Noël
 193. NORA :-- c'est l'Ogre

194. M :-- alors oui / tu m'as dit / il ressemble au Père-Noël / assieds-toi / tu m'as dit il ressemble à un clown / mais lui c'est / l'Ogre !
195. **MOS** :-- ouais ! / l'Ogre !
196. M :-- tu le dis ? / l'Ogre (*en l'invitant à prendre la parole d'un geste de la main*) / l'Ogre / tu le dis Miriam ?
197. MIR :-- un Père Noël / ça ressemble un Père-Noël
198. SAR :-- fais voir comment il est / l'Ogre ?
199. M :-- il ressemble / mais / est-ce que lui / i' t'apporte des cadeaux ? / ou est-ce qu'i' veut manger / les enfants ?
200. MIR :-- i'veut manger les enfants
201. M :-- donc c'est / l'Ogre !
202. MIR :-- (*elle acquiesce*)
203. M :-- tu le dis ?
204. MIR :-- c'est l'Ogre
205. M :-- très bien ! / l'Ogre
206. NORA :-- et / et / et elle / c'est la Sorcière ! (*la pointant sur l'image*)
207. M :-- et elle / c'est la Sorcière !
208. **MOS** :-- la Sorcière
209. NORA :-- i'y a pas encore de bagarre !
210. M :-- t'es d'accord / Julie ?
211. JUL :-- oui / mais moi#
212. SAR :-- tu peux me montrer le chat et l'Ogre / l'Ogre ?
213. M :-- oui / je vais te le remontrer
214. JUL :-- là (*pointant l'Ogre sur la dpB*)
215. **MOS** :-- mais arrête ! (*retirant vivement le bras de Julie*)
216. M :-- mais dis-donc ! / tu peux lui dire gentiment ?
217. **MOS** :-- un deux trois quat' cinq (*faisant glisser son index sur les trois personnages*)
218. M :-- qu'est-ce que tu voulais me dire / Julie ?
219. JUL :-- en fait / là / il a retrouvé son couteau et sa fourchette
220. M :-- oui / là / il les a pas encore perdus / eux / i's se promènent dans la forêt / pour venir voir / Zélie
221. **MOS** :-- le Loup / le Père-Noël / le le la Sorcière
222. M :-- non / c'est / c'est l'Ogre / **Mossa** (*le pointant sur l'image*) / tu le dis ? / l'Ogre
223. **MOS** :-- l'Ogre
224. M :-- voilà !
225. **MOS** :-- le Loup / la Sorcière
226. JUL :-- mais pourquoi elle est pas là / la petite fille ?
227. M :-- ah bah / pa'ce que l'histoire n'a pas commencé ! // là (*dpT*) / l'histoire va commencer ! / (*dpI*) elle ne commence pas dans la forêt / elle commence où l'histoire ? (*réalisant un geste circulaire autour de la scène représentée sur l'image*) / elle est où / là ?
228. NORA :-- à la maison
229. M :-- à la maison
230. BAS :-- à la m#
231. **MOS** :-- regarde ! / c'est le soleil (*se levant brièvement et pointant le ciel bleu sur l'image*)
232. M :-- heu / il fait encore jour / oui c'est la lumière de= / du jour / c'est vrai // (*en renouvelant le geste circulaire de M.228*) elle est dans la maison / et elle est dans la cuisine ?
233. NORA :-- non ! / } dans sa chambre !
234. SAR :-- non ! / }

235. MIR :-- (*elle sourit*)
236. M :-- dans sa chambre ! / c'est l'heure du / coucher
237. **MOS** :-- il a pas mangé ! / il a pas mangé !
238. MIR :-- parce que c'est / c'est l'heure de faire dodo / c'est l'heure de faire dodo
239. M :-- si / elle a déjà mangé / c'est l'heure de faire dodo / oui / alors qui va faire dodo ?
240. NORA :-- ZÉLIE !
241. M :-- ne crie pas
242. SAR :-- elle a mangé quoi ? / elle a mangé quoi ?
243. M :-- on ne le sait pas / on ne nous l'dit pas dans cette histoire
244. MIR :-- (*en souriant*) peut-être elle a mangé des concombres !
245. M :-- peut-être
246. NORA :-- moi je sais / elle a mangé des pâtes !
247. M :-- peut-être
248. SAR :-- peut-être elle a mangé des frites et des X encore / avec du ketchup et d'la mayo ?
249. M :-- alors / qui doit se coucher ? (*pointant Zélie sur l'image*)
250. NORA :-- ZÉLIE ! (*en souriant*)
251. **MOS** :-- RA PA TA GA MA ! (*faisant des gestes de boxeur*)
252. M :-- Zélie / et Zélie / elle est avec qui dans sa chambre ? (*pointant Sufi sur l'image*)
253. SAR :-- avec son p= }
254. NORA :-- le chat ! }
255. MIR :-- avec sa maman
256. M :-- et i's'appelle comment le chat ?
257. **MOS** :-- Zélie / LÉ CRA LA GO A LO ! (*faisant des gestes de boxeur*)
258. SAR :-- Élis
259. M :-- il s'appelle pas Élis / (*elle prend Mossa par la main et l'installe à côté d'elle*)
260. **MOS** :-- (*il se lève aussitôt pour retourner à sa place*)
261. M :-- écoute-moi / écoute moi / **Mossa** / je veux bien que tu restes là / (*orientant son index vers sa place initiale*) / mais tu arrêtes de crier / (*scandant son énoncé de sa main ouverte, paume de main orientée vers le sol*) d'accord ? / je t'écoute (*orientant son index vers sa place initiale*)
262. SAR :-- (*en souriant*) i' s'appelle / Zélie !
263. M :-- alors / elle / elle s'appelle Zélie / et le chat / i's'appelle / Su/fi (*les pointant successivement*)
264. NORA :-- Sufi }
265. SAR :-- Sufi } (*en chuchotant et souriant*)
266. JUL :-- Sufi ! } (*avec un index autoritaire*)
267. M :-- Sufi
268. **MOS** :-- et la maman ?
269. M :-- et la maman / bah / on n'sait pas comment elle s'appelle / la maman ! (*faisant un geste d'impuissance, main ouverte paume de main vers le ciel*)
270. NORA :-- elle s'appelle Zélie ?
271. SAR :-- elle s'appelle plutôt Élise
272. M :-- peut-être
273. **MOS** :-- elle s'appelle maman
274. SAR :-- et le papa ?
275. MIR :-- et peut-être qu'elle a mangé de la viande
276. M :-- peut-être // alors !#
277. JUL :-- il s'appelle plutôt le papa / Élisa
278. M :-- peut-être
279. SAR :-- ah ! / ma p'tite sœur / elle s'appelle Élis !

280. M :-- est-ce que / elle est prête à s'endormir / Zélie ? (*pointant son visage inquiet sur l'image*)
281. NORA :-- non !
282. MIR :-- (*elle fait non de la tête*) }
283. M :-- i'y a un problème ? / quel est le problème ? / Vincent
284. NORA :-- en fait / il a peur des / monstres
285. VIN :-- (*se levant brièvement et s'approchant de la maîtresse*) il a peur des monstres
286. M :-- elle a peur des monstres ! / alors / que lui dit sa maman ?
287. NORA :-- elle lui dit / heu / le chat veille sur toi !
288. M :-- voilà ! / (*suivant du doigt les caractères écrits*) ne t'inquiète pas / Sufi / ton petit chat / veille sur toi
289. SAR :-- comment i's'appelle ? / Soufi ? (*orientant son index vers l'album*)
290. M :-- Sufi / (dp2) (*fermant les yeux et faisant un geste de rotation continue, pour indiquer la répétition*) Sufi / mon petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie }
291. NORA :-- /// petit chat veille sur moi ////////////// mon petit chat / veille sur moi
//////////////////// Zélie
292. SAR :-- Sufi / mon petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat veille sur moi // Sufi / mon petit chat / veille sur moi (*en souriant et faisant un geste de rotation continue de la main*)
293. M :-- et là / (dp3) et le lit se met en route (*suivant du doigt le tracé de la trajectoire du lit*) }
294. NORA :-- ////////////// se met en route }
295. BAS :-- (*reproduisant face à lui le tracé de la trajectoire du lit*) chou::!
296. M :-- alors / est-ce que le lit / i'sort vraiment de la chambre / ou est-ce que elle / elle rêve que le lit sort de la chambre ?
297. NORA :-- bé / i'rêve que le lit / i'sort de la chambre
298. M :-- tu es d'accord ?
299. BAS :-- (*en acquiesçant*) oui
300. M :-- et toi / tu es d'accord / Vincent ?
301. VIN :-- (*il acquiesce*)
302. M :-- elle RÊVE / hein ! / son rêve commence ! / et dans ce rêve / le chat va devenir gros / c'est pour ça / quand tu me demandes / c'est qui lui ? / (*elle feuillette l'album pour atteindre la dp7*) regarde **Mossa** / c'est qui lui ? (*pointant le chat sur l'image*)
303. **MOS** :-- le chat !
304. SAR :-- RAWOOU / RAWOOU ! / rawoou (*en grimaçant et faisant mine de sortir ses griffes*) }
305. BAS :-- (*il se lève et fait mine de montrer ses griffes, en souriant*) }
306. M :-- je t'ai pas demandé de me montrer ce qu'il= / comment il attaquait / je t'ai demandé / c'est qui lui ? / (*en le pointant sur l'image*) d'accord ?
307. SAR, **MOS** :-- le chat !
308. M :-- c'est / Sufi !
309. SAR :-- Sufi
310. M :-- et Sufi / le petit chat / (*le pointant sur la dp3*) il s'est transformé dans son rêve (*faisant un geste circulaire de mécanisme, à proximité de son crâne*) / pour attaquer / les affreux !
311. SAR :-- comme ça (*se préparant à faire mine de sortir ses griffes*) / et moi j'vais m'transformer / rawoou ! (*en grimaçant et faisant mine de sortir ses griffes*) / là / j'suis l'gros chat / j'suis pas le p'tit chat (*en souriant*)
312. NORA :-- là je suis / l'GRO:::S (*en grimaçant, fermant les yeux et faisant mine de sortir ses griffes*)
313. M :-- alors / heu / regarde Bastien ! / quand le lit / i' s'est mis en route / après (dp4) / il se pose / où il se pose le lit ?

314. NORA :-- dans la forêt !
315. BAS :-- dans la forêt !
316. M :-- dans la forêt / heu / mais là (*pointant les caractères écrits*) / il y a écrit / il se pose / à l'orée / du / bois / (*illustrant la scansion des syllabes d'un déplacement de son index, de droite à gauche*) / vous savez c'que c'est l'orée du bois ?
317. JUL :-- à c= / à côté du bois
318. M :-- oui !
319. NORA :-- moi / je suis déjà y allée avec mon papa et j'avais peur
320. SAR :-- t'avais pleuré ?
321. VIN :-- c'est où on voit / un peu d'arbres (*se levant brièvement et pointant les trois arbres*)
322. M :-- voilà ! / l'orée du bois / écoute bien / Nora (*qui s'apprête à répondre à 320.SAR*) / il se pose à l'orée du bois / l'orée du bois / c'est quand on est / au début de la forêt / au début de la forêt / on n'est pas encore / DANS la forêt / là (dp5) / elle est dans la forêt ! / d'accord / là / i'y a beaucoup d'arbres / mais quand i'y a pas beaucoup d'arbres (dp4) / c'est l'ORÉE du bois / d'accord ?
323. MOS :-- et aussi / i'y a / i'y a un main ! (*sic*)
324. M :-- il y a ?
325. SAR :-- et aussi / i'y en a trois !
326. M :-- trois arbres
327. MOS :-- un deux trois quat' cinq six (*orientant son index vers les arbres sur l'image*)
328. VIN :-- et moi / une fois / quand j'étais dans mon petit bois avec Papy / et j'ai vu / l'orée du bois
329. M :-- l'orée du bois / oui
330. VIN :-- j'ai vu deux trois arbres
331. SAR (*à Mossa*) :-- non i'y en a trois !
332. MOS :-- non ! / (*il lui donne une claue !*)
333. M :-- OH ! (*prenant dans sa main la main de Mossa*) / qu'est-ce qu'on dit ? / est-ce qu'on tape les enfants quand i's se trompent ? / qu'est-ce qu'on dit **Mossa** ? (*avec un index en position de mise en garde*)
334. MOS :-- pardon
335. M :-- on ne tape pas les enfants quand ils se trompent ! (*faisant non de son index*) / il y a trois arbres ! (dp4) / un / deux / trois (*les dénombrant*)
336. MOS :-- un / deux / trois (*montrant successivement les quantités avec ses doigts*)
337. M :-- voilà ! / on y va Sufi / dit Zélie !
338. MIR :-- miaou / miaou / miaou !
339. M :-- (dp5) et dans la forêt / elle chante / regardez les notes de musique ! / là (*les pointant sur l'image*)
340. MOS :-- et là / i'y a / i'y a / i'y a la Sorcière (*orientant son index vers le personnage cité*)
341. M :-- (*en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
342. BAS :-- // dans les bois / tralala lalalala }
343. M :-- (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ? / (*orientant son index vers sa gauche*) / ou y par-là ? (*orientant son index vers sa droite*)
344. MOS, SAR, VIN :-- // (*ils orientent leur index vers leur gauche*)
// (*ils orientent leur index vers leur droite*)
345. BAS :-- (*voix parlée*) // par ici ? / (*orientant son index vers sa gauche*) ou / par-là ? (*souriant et orientant son index vers sa gauche*) }
346. MOS :-- aïe aïe aïe ! /
347. MIR :-- mais / c'est les mêmes sorcières ! (*en souriant et montrant la quantité deux avec ses doigts*)

348. M :-- oui / c'est la même Sorcière / c'est bien / Miriam ! / ici / i'y a= / elle= / elle dit /
(pointant les caractères écrits) ouille ouille ouille / la Sorcière !
349. SAR :-- ouille ouille ouille
350. **MOS** :-- (il rit)
351. M :-- (dp6) vas-y Sufi / dit Zélie / attaque !
352. MIR :-- (elle se tourne vers Bastien en grimaçant)
353. VIN :-- attaque !
354. M :-- (dp7) Rawoou !
355. BAS :-- RRR ! (faisant mine de sortir des griffes) }
356. MIR :-- RRR ! (en grimaçant) }
357. M :-- là / il attaque / et la Sorcière / alors / elle est devenue (ton attendri) toute petite ! (la
pointant) / mais le chat ! (le pointant) / (voix grave) pour être fort / il est devenu très gros !
358. SAR :-- (elle sourit)
359. M :-- (dp8) allez / à la queue leu leu / (orientant son pouce vers la droite) dit Zélie !
360. SAR :-- tu peux me la relire ?
361. M :-- attends / je te la relis pas / mais je réexplique / tout ce qu'i' se passe / et dans quel
ordre / (dp9)
362. SAR :-- oh ! / il est comme ça / gros comme ça (en souriant, regardant l'Ogre sur l'image et
formant un ventre arrondi avec ses bras)
363. M :-- là / elle continue à chanter / on voit les notes de musique / Vincent / t'as vu ?
364. SAR :-- les deux (orientant son index vers la Sorcière et Zélie sur l'image)
365. M :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala
366. **MOS** :-- (en chantant) ////////////////////////////////////// tralala lalalala
367. NORA :-- tous les deux / là / et i'chantent tous les deux (orientant son index vers la Sorcière et
Zélie sur l'image)
368. M :-- oui / c'est vrai / oui c'est vrai / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / (orientant
son index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa gauche) }
369. **MOS, JUL** -- //////////////////////////////////////(ils orientent leur index vers leur gauche) }
////////////////////////////////////(ils orientent leur index vers leur droite) }
370. M :-- aïe aïe aïe ! / c'est ?
371. **MOS, NORA** :-- aïe !
372. **MOS** :-- l'Ogre !
373. M :-- très bien / Mossa !
374. SAR :-- on voit ses toutous / à elle ! (en souriant et orientant ses index vers sa poitrine, puis l'un
de ses index vers la Sorcière sur l'image)
375. M :-- c'est l'Ogre ! / tu as vu / Miriam ?
376. MIR :-- oui
377. M :-- (dp10) Sufi / dit Zélie ! (avec un index autoritaire) // RAHOUWOA ! }
378. **MOS** :-- (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes) RRRRRRRRR ! }
379. BAS :-- RRRR ! (faisant mine de sortir ses griffes)
380. MIR :-- ah ! / aïe ! (Mossa l'a légèrement cognée en faisant mine de sortir ses griffes)
381. M :-- dis-lui gentiment pardon / Mossa
382. **MOS** :-- pardon
383. M :-- c'est bien / (dp11) allez l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant un index autoritaire vers
sa gauche)
384. NORA :-- (elle sourit)
385. **MOS** :-- allez / l'Ogre ! / à la queue leu leu !
386. SAR :-- à la queue leu leu (en souriant et orientant un index autoritaire vers sa gauche)
387. M :-- (dp12) troisième affreux ! / (montrant, avec ses doigts, la quantité « trois »)

388. NORA :-- oh ! / i'chantent tous les trois !
389. M :-- (en chantant et pointant successivement les trois « affreux ») prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
390. SAR :-- (en chantant) //////////////////////////////////////
///bois / tralala lalalala }
391. M :-- i'y a quequ'un caché par ici ? (orientant son index vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa droite) / ou par là ? }
392. SAR, MOS :-- //////////////////////////////////////(ils orientent leur index vers leur gauche) / ou / par-là ? (en orientant leur index vers leur droite) }
393. BAS :-- //////////////////////////////////////(il oriente son index vers sa droite) ou / par-là ? (en orientant son index vers sa gauche) }
394. SAR :-- malheur de malheur ! / malheur de malheur ! / le Grand Méchant / LOUP ! (faisant mine de sortir ses griffes) }
395. JUL :-- hé bein tu sais / moi dans ma chambre / moi / je peux faire le tour par là / et par là (orientant son index successivement vers sa droite puis vers sa gauche) / tu vois / XX XX du Loup ! }
396. BAS :-- (en chuchotant) le Grand Méchant Loup
397. M :-- c'est vrai ?
398. JUL :-- (elle acquiesce en souriant)
399. M :-- oh ma pauvre ! / (adressé à Sarah) mais ! / doucement ! / oui / le Grand Méchant Loup / attention / elle dit pas le Loup ! / non non / c'est le Grand Méchant Loup (en élevant et élargissant l'ouverture de sa main)
400. BAS :-- le Grand Méchant Loup (fronçant les sourcils et répétant le geste de la maitresse) }
401. MOS :-- loup ! (répétant rapidement le geste de la maîtresse, de ses deux mains) }
402. SAR :-- i'y a le G à moi / ici ! / (en orientant son index vers « Grand »)
403. M :-- oui / i'y a le G de G***** (son véritable prénom commençant par G)
404. MOS :-- et i'y a ses dents qui vont / qui vont manger les enfants / i'vont pleurer !
405. M :-- oui
406. MIR :-- et là / c'est / lou::p ! (faisant glisser son index par un va et vient sur les caractères écrits de la dp12d)
407. M :-- le Grand Méchant Loup (en suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite)
408. GAB :-- (en orientant on index vers les caractères écrits de la dp12g) le Grand M= / tralala tralala / le Grand Méchant Loup ! (orientant on index vers les caractères écrits de la dp12d)
409. M :-- qu'est-ce que tu me disais sur ta chambre / Julie ?
410. MOS :-- j'veux prend' du mouchoir
411. M :-- après / on a presque fini / **Mossa**
412. JUL :-- dans les tiroirs / hé bé / j'ai un p'tit XX dans les tiroirs / hé bein j'ai peur qu'i'y avait un Grand Méchant Loup (se levant brièvement et le pointant sur l'image) / et i'dit que j'ai eu peur
413. M :-- (se penchant vers **Mossa**) tu entends ? / Julie / elle avait peur que le Grand Méchant Loup / i'soit caché dans les tiroirs de sa chambre ! / t'as vérifié ? / on vérifie ? (faisant le geste d'ouvrir un tiroir)
414. JUL :-- (en souriant) non / mais en fait / en fait / en fait / il est pas dans ma chambre / j'ai rêvé que i'y avait un Loup qui était dans ma chambre
415. M :-- ah ! / encore un rêve ! (faisant claquer sa main sur son propre genou) / comme Zélie / tu as fait un rêve ! / mais tu vois / dans le rêve de Zélie (dp13) / son chat / i'devient / très très / gros / très féroce / RRR ! / il attaque le Loup / attention ! / le Loup il attaque aussi ici ! / (le pointant sur l'image) mais / qui est-ce qui gagne ?
416. MOS :-- i'y a écrit le chat ! / i'y a écrit le Loup ! (dp14)
417. BAS :-- RRR ! (en faisant mine de sortir ses griffes)

418. VIN :-- regarde ! / *(se levant brièvement et les pointant sur l'image)* tout l'monde sort ses griffes !
419. M :-- oui ! / tout l'monde sort ses griffes / tout l'monde attaque / tout l'monde sort ses dents pointues !
420. NORA :-- et tout l'monde sort ses queues ! *(mettant ses mains à l'arrière de son dos)*
421. M :-- tout l'monde sort ses griffes / tout l'monde a la queue / hérissée *(en les pointant sur l'image)* / tout l'monde a la queue / hérissée
422. SAR :-- mais pas / mais pas Zélie
423. M :-- non ! / (dp15) et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! /// hop ! / fait le chat ! *(faisant un vif geste de la main de bas en haut, indiquant qu'il faut agir rapidement)*
424. VIN :-- *(en souriant)* hop ! / fait le cha::t !
425. SAR :-- *(en grimaçant)* hop ! / fait le cha::t !
426. M :-- (dp16) tout le monde est prêt ? *(avec un poing sur la hanche)*
427. NORA :-- *(elle lève le doigt)*
428. M :-- *(d'un mouvement de tête, elle lui donne la parole)*
429. NORA :-- ah moi / tu sais que / quand je dormais / j'avais fait un rêve / j'avais peur que la Sorcière jetait ma robe dans les toilettes !
430. M :-- oh ! / ça c'est un horrible rêve ! ça ! / et alors / comment tu l'as combattue la sorcière ? // tu as récupéré ta robe ?
431. NORA :-- oui *(en acquiesçant et souriant)* / je suis une magique / je suis une magique et du coup / j'ai nagé dans les toilettes
432. M :-- a::h ! / tu avais des pouvoirs magiques / comme Zélie ! / et tu as pu la récupérer !
433. NORA :-- et puis / et puis en fait / i'y avait un problème / i'y avait un enfant qui avait perdu une jambe *(en tendant sa jambe droite à l'horizontale)* qui / il était coincé et là / il est tombé dans l'eau / dans la baignoire
434. M :-- ah ! / et tu as pu le sauver ?
435. NORA :-- non / je l'ai tiré très fort / et il s'est cassé la jambe
436. M :-- j'espère que quelqu'un la soigné / après !
437. NORA :-- bah non / pa'ce que / pa'ce que / moi après / je sera X / je pourras le rattraper / je sera magique et je pourras l'attraper / hé bein / ma mère / i'va la réparer / la jambe ! / après
438. M :-- ah ! / d'accord ! / c'est magique ! / alors regarde / Mossa / quand elle a dit : tout le monde est prêt ? (dp16) / après elle dit / regarde ! / (dp17) au lit / les affreux ! *(orientant un index autoritaire vers sa gauche)*
439. BAS :-- *////////////////////// les affreux ! (orientant un index autoritaire vers sa droite)*
440. VIN :-- *(se levant, souriant et pointant le lit de Zélie sur l'image)* et ici / j'ai cru que c'était le lit de ///
441. M :-- de l'Ogre ?
442. VIN :-- du Loup !
443. M :-- du Loup ? / ah non ! / hein / le Grand Méchant Loup / i'va pas dans ce lit *(pointant le lit de Zélie)* / non non non / le Grand Méchant Loup#
444. SAR :-- i'va ici / et l'Ogre / i'va ici / et la Sorcière elle va ici *(se levant brièvement et associant de son index chaque personnage à son lit)* }
445. BAS :-- *(de sa place, il tend son index vers l'album et semble associer chaque personnage à son lit)* }
446. M :-- voilà
447. SAR :-- et / et / et lui et elle / ils vont ici !
448. M :-- voilà !
449. MIR :-- *(se levant brièvement et pointant le chat puis Zélie)* et elle va dans l'rose / lit !
450. M :-- oui / Zélie / elle va dans le lit rose !

451. JUL :-- elle / elle va comme ça (*se levant brièvement et associant de son index chaque personnage à son lit*)
452. M :-- oui
453. JUL :-- lui / i'va là
454. M ;-- oui
455. JUL :-- lui / i'va ici
456. M :-- oui
457. JUL :-- elle et lui / là !
458. M :-- voilà
459. MIR :-- Le Grand Méchant / i'va pas là ! / i'va pas là ! / pas là / i'va là ! (*pointant successivement le lit de Zélie puis celui de la Sorcière et de l'Ogre et enfin, celui du Loup*)
460. SAR :-- (*elle se lève pour refaire les associations lit / personnages*)
461. M :-- assied-toi / Sarah !
462. **MOS** :-- et le doudou va lit / et le doudou va lit / et le doudou va lit / et le doudou va lit (*se levant brièvement et pointant successivement les quatre lits*)
463. M :-- hum ! (*en souriant*)
464. NORA :-- celui là (*pointant le Loup*) / i'va pas là / i' va pas là / i'va pas là / i'va / là ! (*pointant successivement trois lits et enfin celui du Loup*)
465. SAR :-- Nora ! / j'vois pas !
466. NORA :-- là ! / là ! / là ! / là ! (*de son index, elle associe chaque personnage à son lit*)
467. SAR :-- un deux trois quat' cinq (*dénombrant rapidement les personnages*) / et la y'en a quatre ! (*pointant les lits*)
468. M :-- d'accord Nora / tu expliqueras tout ça à Papa et Maman quand tu leur liras le livre / d'accord ?
469. **MOS** :-- hé bé moi / oui !
470. M :-- regarde (*dp17*) / ici / i'y a écrit / ron pschit / ron pschit / ron pschit ! / voilà / i'sont chacun dans leur lit !
471. **MOS** :-- j'voulais où i'y a écrit / le le / la Sorcière
472. M :-- regarde ! / regarde ! / **Mossa** / (*mettant son index sur sa bouche puis pointant les caractères écrits*) ça y est / ils / ils dorment / on peut rentrer // dit Zélie
473. **MOS** :-- Zélie
474. SAR :-- tu peux me le lire ?
475. M :-- fffuit' (*suivant de l'index le tracé de la trajectoire du lit*) (*dp18*)
476. SAR :-- j'peux me le lire ? (*orientant son index vers l'album*)
477. M :-- t't't't't' (*posant sa main sur le genou de Sarah*) ron pschit (*pointant les caractères écrits « ZZZ »*) / regarde Bastien / là / elle dort / Zélie ! (*la pointant*)
478. MIR, BAS :-- ron pschit
479. M :-- bonne nuit / Sufi ! / dit Zélie / bonne nuit Zélie ! / dit le chat (*pointant successivement les personnages nommés puis refermant l'album en marquant un temps d'arrêt sur la quatrième de couverture*) voilà ! / c'est très bien les enfants / on le relira une dernière fois demain tous ensemble et après / i'part à la maison !
480. MIR :-- (*en souriant*) à ma maison après !
481. **MOS** :-- non ! / à ma maison !
482. M :-- tout le monde ! // j'en ai plein / j'en ai cinq !

Au lit, les affreux – S4 - Classe B - Juin 2017

Présents : Lina (GP), Yazid (TGP), Noël (TGP), Vincent (PP), **Mossa (PP)**, Alexia (GP), Nicolas (GP), Miriam (PP), Lorea (TGP), Magalie (GP), Sarah (PP), Clara (TGP), Nora (PP), Indyia (TPP), Thibault (TPP), Aubin (GP), Noha (TGP), Grégory (TGP), Bastien (PP), **Enzo (TPP)**, Julie (PP), Luis (GP), **Émilie (TPP)**, Adriana (TPP), Romuald (TPP), Emmanuelle (GP).

Est également présente : Laure, l'Atsem de la classe.

Cf. la transcription de cette séance dans la partie consacrée au groupe des TPP, Annexe IV.

Annexe VIII : AR - TGP

Au revoir – S1 - TGP, Classe A – Novembre 2015

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Gontran, Thiméo, **Maxime**, Romain, Yasmina, **Félix**.

Lecture (2'21)

1. M :-- (elle met en route le dictaphone)
2. **MAX**, **YAS**, **FÉL** :-- (il regardent fixement le dictaphone)
3. M :-- comme ça / j'peux réécouter c'que vous me dites ! / au revoir ! (l'album posé sur les genoux, face aux élèves)
4. **YAS** :-- au revoir (en chuchotant et faisant un timide geste d'au revoir)
5. M :-- (dpT) au revoir !
6. **MAX** :-- au revoir
7. M :-- (dp1) quand on a joué joué tout l'après-midi / fourbi / chambouli / moi je dis / (dp2) au revoir / au revoir
8. **YAS** :-- (elle fait un geste d'au revoir)
9. M :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi
10. **MAX** :-- i' va où / là ?
11. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous / (dp4) et puis Papa part / au revoir
Papa (faisant un geste d'au revoir)
12. **GON** :-- XX l'est à l'école ?
13. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore !
14. **MAX** :-- pourquoi il est tombé ?
15. M :-- (dp6) alors/ avec Papa /on va dire / au revoir les girafes ! / (faisant un geste d'au revoir) on
reviendra // (dp7) quand je pars avec Mamie/ Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou / mais
tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! / (dp8) alors/ je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste
d'au revoir) / tchou tchou / tchou tchou / (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en
hauteur pour actionner la vapeur) le train part // bon voyage !
16. **MAX** :-- i' va où ?
17. M :-- (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras / pique / pique la moustache !
(faisant un mouvement de doigts venant piquer au dessus de la bouche)
18. **FÉL** :-- ah oui ! / mais Papy Robert / è' pique pas la moustache ! (portant son index au dessus de sa bouche)
19. **YAS** :-- hé / c'est m'a pique / la mou'tak' (en souriant) / la mout'ache
20. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir/ Bon-Papa ! / (dp11) maintenant / c'est le
soir/ il est l'heure d'aller dormir
21. **THI** :-- et i'mange
22. **FÉL** :-- et nous / on va pas dormir
23. **GON** :-- on va pas dormir
24. M :-- je dis à tout le monde/ au revoir (faisant un geste d'au revoir) / à demain ! / (elle referme l'album)
25. **MAX** :-- (elle sourit)

Discussion (9'35)

26. M :-- alors / tout à l'heure / quand j'ai lu / le début de l'histoire / j'ai entendu **Maxime** qui disait (*feuilleter l'album pour atteindre la dp2*) / après que j'ai lu / la prochaine fois c'est toi qui viens chez moi (*suivant du doigt les caractères écrits*) / Maxime / elle a dit / bé ! / (*mettant un poing sur la hanche*) i'vont où ? = / il va où ? / tu voulais savoir il va où / quel enfant ? / lequel des deux / là ? (*pointant successivement Lou et son amie sur l'image*)
27. **MAX** :-- celui là (*pointant Lou*)
28. M :-- où il va / à ton avis ?
29. GON :-- à sa maison
30. FÉL :-- chez sa mamie
31. **MAX** :-- mais pourquoi i'va tout seul ? }
32. M :-- heu / ah ! / pourquoi i'va tout seul ? / tu crois qu'il est tout seul dans la voiture ?
33. **MAX** :-- oui
34. GON :-- noon ! (*en souriant*) }
35. M :-- peut-être / que on voit pas bien / le devant de la voiture / mais devant / i'y a quelqu'un qui conduit ! / qui peut conduire ?
36. **THI** :-- lui ! (*en souriant et pointant Lou sur l'image*)
37. M :--est-ce que lui / i' peut conduire ? / Thiméo / i'pense que lui / i'peut conduire / est-ce que tu crois que lui / il peut conduire ? (*regardant vers Félix et Yasmina*)
38. **FÉL** :-- non
39. **YAS** :-- non
40. M :-- qui peut le conduire ?
41. **YAS** :-- c'est moi (*en souriant*)
42. **THI** :-- la maman ! (*orientant son index vers l'image*)
43. M :- alors / cette maman / elle reste là avec / la petite fille / on dirait une petite fille pa'ce que elle a un bandeau dans les cheveux (*réalisant un geste semi-circulaire avec sa main sur ses cheveux*) / lui (*en pointant Lou*) / il était invité chez la p'tite fille ! / il RETourne chez lui / mais / je pense pas qu'i' conduise tout seul ! / j'pense qu'i'y a son papa / ou sa maman
44. **FÉL** :-- et ça c'est moi ! (*en souriant et montrant sa photo sur le plot en carton qui indique la composition du groupe de lecture*)
45. M :-- oui / Félix
46. GON :-- on le voit pas / son papa
47. M :-- mais on le voit pas dans cette image / l'image est trop petite ! / c'est dommage
48. **YAS** :-- je suis là / regarde ! (*se levant pour pointer sa photo sur le plot en carton*)
49. M :-- Yasmina / tu viens t'asseoir ? / alors / ensuite / lorsque j'ai LU / cette page (*dp4*) / j'ai entendu un enfant qui / (*regardant Gontran*) c'est toi qui m'a parlé de l'école ?
50. GON :-- oui
51. M :-- qu'est-ce que tu voulais dire sur l'école ? / lui (*pointant Lou sur l'image*) il est pas encore à l'école / il est trop petit / il est chez / sa Nounou / mais qu'est-ce que tu voulais nous dire sur l'école ? /// que c'est pareil / l'école ?
52. GON :-- aussi on dirait qu'il est à l'école / hein !
53. M :-- ah ! / aussi / on dirait qu'il est à l'école ? / ah ! / oui / c'est vrai
54. **THI** :-- plutôt à sa maison
55. M :-- (*regardant Gontran*) ça ressemble un peu à quand / Papa / i't'amène à l'école et qu'i' te dit au revoir / alors est-ce qu'il est à la mai= / à sa maison ? / ou à la maison de la Nounou ?
56. **THI** :-- à sa maison
57. M :-- alors / s'il est à sa maison / i'dit au r'voir à son bébé ? / i'laisse son bébé à la maison avec Nounou / c'est ça ? / alors c'est vrai que ça existe / ça pourrait être possible / mais là / (*dp3, suivant du doigt les caractères écrits*) i' y a écrit quand j'ARRIVE chez Nounou / Papa rit avec nous ! / tu vois / il arrive chez Nounou / ce n'est pas Nounou qui vient chez lui (*faisant non de l'index*)

58. THI :-- (*il acquiesce*)
59. MAX :-- (*elle sourit*)
60. M :-- voilà / quand j'ai lu cette page (dp5) / i'y a un enfant qui a demandé / j'ai entendu un enfant qui a demandé / pourquoi il est tombé ?
61. MAX :-- c'est moi qui a dit ça
62. M :-- est-ce qu'il est tombé ?
63. FÉL, GON :-- non
64. THI :-- oui ! (*se levant et pointant Lou sur l'image*)
65. M :-- est-ce qu'il est tombé / ou est-ce que / il s'assoit par terre pour pas repartir ?
66. GON :-- il est tombé
67. THI :-- si / il est tombé
68. GON :-- il est tombé d'son papa / bim ! (*se levant pour voir de plus près*)
69. M :-- comment tu sais qu'il est tombé ? / attends assieds-toi pa'ce que **Maxime** / elle y voit plus
70. FÉL :-- et moi aussi !
71. M :-- est-ce que tu crois qu'il est tombé ?
72. GON :-- oui
73. ROM :-- oui
74. M :-- il est tombé ou i' s'assoit par terre et i'fait un peu un caprice ?
75. FÉL :-- i' s'assoit !
76. M :-- i'fait un p'tit caprice / tu crois ?
77. FÉL :-- oui
78. M :-- parce que écoute / regarde / quand je lis ici / (*suivant du doigt les caractères écrits*) quand j'arrive au zoo / je veux toujours rester ! encore ! / encore ! / encore ! / i'dit pas / aïe aïe aïe / je suis tombé / j'ai mal / il a pas dit ça / i'dit / (*faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré*) encore ! / encore ! / encore !
79. FÉL :-- encore ! / encore ! (*faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
80. M :-- voilà !
81. YAS :-- (*en souriant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés*) encore ! / encore !
82. MAX :-- (*en souriant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés*) encore ! / encore ! / encore ! / encore !
83. GON :-- (*en souriant puis grimaçant et faisant mine de taper dans le vide, poings serrés*) encore ! / encore !
84. M :-- tu vois/ i'fait un peu un caprice / i's'assoit par terre / et i'dit / (*faisant mine de taper dans le vide, poings serrés*) encore ! / encore ! / encore !
85. GON :-- tu sais que c'est super / moi j'ai vu des araignées heu poilues / des crocos !
86. MAX :-- encore ! / encore ! / encore ! (*en faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
87. M :-- où ça / au zoo ?
88. GON :-- (*il acquiesce*)
89. M :-- toi / tu étais allé au zoo voir des araignées / poilues / d'accord !
90. GON :-- et des crocodiles
91. M :-- est-ce que quand papa t'a dit / on s'en va / (*faisant un geste de mise à distance adressé à Alice qui s'approche du groupe de lecture*) après ! / heu / Isabelle ? (*l'Atsem fait signe à Alice de venir la voir*) / après quand heu#
92. GON :-- non / mais j'étais avec maman
93. M :-- tu étais avec maman ?
94. GON :-- (*il acquiesce*)

95. M :-- ah ! / d'accord ! / est-ce que quand c'était l'moment de partir / tu as dit / (*faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré*) encore ! / encore ! / encore ! et tu t'es assis par terre et tu as fait un p'tit caprice ?
96. GON :-- (*il sourit*) / non / j'ai dit / allez / on y va !
97. **MAX** :-- encore ! / encore ! / encore ! (*en souriant et faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
98. M :-- d'accord ! / bon ! / très bien / ici (*dp6*) / je crois pas qu'j'ai entendu un enfant dire quelque chose / vous avez observé / (*dp9*) ah ! / je me souviens quand j'ai lu cette page / que Félix / il a parlé de Papy Robert !
99. **FÉL** :-- Papy Robert / i'pas (*portant son index au-dessus de sa bouche*) / i'pique pas à la moustache ! (*se levant brièvement et venant pointer la moustache de Bon-Papa sur l'image*)
100. M :-- ah ! / Papy Robert / il a une moustache / mais / elle ne pique pas !
101. **FÉL** :-- (*il fait non de la tête*)
102. M :-- alors que la moustache de son papy (*le pointant sur l'image*) / à lui# (*le pointant sur l'image*)
103. **FÉL** :-- (*se levant et s'adressant aux cinq autres membres du groupe, en portant son index au-dessus de sa bouche*) alors qu'è' est toute doux / la moustache de Papy Robert / ça doux
104. M :-- assieds-toi / c'est doux ?
105. **FÉL** :-- oui
106. M :-- oh ! / c'est doux la moustache de Papy Robert ! (*avec un ton attendri et passant son index au-dessus de sa bouche*)
107. GON :-- non ! / Papa !
108. M :-- alors / lui (*orientant son index vers Félix*) / son papy / i's'appelle Papy Robert / mais dans ce livre / i's'appelle#
109. **FÉL** :-- et ma mamie / è' s'appelle Mamie Mart'sine !
110. M :-- Mamie Marsine
111. **FÉL** :-- non pas= / i's'appelle#
112. M :-- Mamie Martine !
113. **FÉL** :-- Mamie Martine
114. M :-- ici / tu vois / il l'appelle / Bon-Papa / mais Bon-Papa / ça veut dire Papy ! / ça veut dire Grand-Père / on peut aussi dire Bon-Papa / mais ce n'est pas son papa / c'est son papy !
115. **MAX** :-- moi / moi / moi / j'ai / j'ai un grand-père qui s'appelle Bon-Papa / mais il est vieux !
116. M :-- ah ! / oui ! / bah toi aussi tu as un grand-père qui s'appelle Bon-Papa / et est-ce qu'il a une moustache ? (*pointant celle de Bon-Papa sur l'image*)
117. **MAX** :-- non !
118. **ROM** :-- et i' a un cheveu ! (*se levant brièvement et pointant les cheveux de Bon-Papa sur l'image*)
119. M :-- oui / et il a aussi / un p'tit peu de cheveux ! / plus beaucoup / hein ! / plus beaucoup de cheveux (*les pointant sur l'image et montrant d'un geste semi-circulaire l'album à tous les élèves*) / lorsque j'ai lu cette page (*dp11*) / alors / oui / j'ai entendu un enfant qui a dit / il a mangé ! / (*s'adressant à Thiméo*) comment tu sais qu'il a mangé ?
120. **MAX** :-- pa'ce que#
121. **FÉL** :-- heu / i's'est fait mal ! (*se levant et venant pointer le pied de Lou sur l'image*)
122. M :-- heu / i's'est fait mal / ou il a mangé ?
123. **FÉL** :-- i' s'est fait mal !
124. M :-- comment tu reconnais qu'i' s'est fait mal ?
125. **FÉL** :-- c'est que / i'lève la jambe ! / l'autre jambe (*se levant et pliant sa jambe droite*)
126. M :-- mais / et pourquoi i'lève la jambe ? / (*pointant Lou sur l'image*) où est-ce qu'il est / là ?

127. **FÉL** :-- l'autre jambe / l'autre jambe (*se levant et pointant exactement la jambe levée de Lou sur l'image*)
128. **M** :-- oui / i'lève l'autre jambe comme s'il avait mal au pied / (*levant sa jambe droite et sur un ton plaintif*) oh ! / j'ai mal au pied / j' p'eux pas l'poser par terre ! / (*reprenant une voix normale*) est-ce qu'i' lève la jambe pa'ce qu'il a mal au pied ? / ou est-ce qu'il monte l'escalier ?
129. **MAX** :-- i'monte l'escalier (*se levant brièvement, souriant et faisant mine de monter une* } escalier)
130. **FÉL** :-- il a mal au pied }
131. **M** :-- est-ce qu'il monte l'escalier ? }
132. **FÉL** :-- non }
133. **M** :-- ou est-ce qu'il a mal au pied ? }
134. **FÉL** :-- il a mal au pied }
135. **M** :-- bah ! / **Maxime** / tu as vu un escalier / toi ? }
136. **MAX** :-- oui ! (*en souriant*) }
137. **M** :-- où il est ? }
138. **MAX** :-- on voit là (*orientant ses deux mains à sa droite*) / et il est devant ! / et après# }
139. **ROM** :-- moi / je suis fort comme ça dans l'escalier ! }
140. **YAS** :-- moi / j'ai pas mal au pied (*en souriant*) }
141. **M** :-- toi tu n'as pas mal au pied / non ! // mais regarde / (*s'adressant à Félix*) est-ce que tu reconnais un escalier ? / c'est là / **Maxime** que tu vois l'escalier ? (*repassant de son index le contour de l'escalier sur l'image*)
142. **MAX** :-- non ! / faut faire / à droite (*commençant à dessiner un escalier face à elle*)
143. **M** :-- mais est-ce que là / sur l'image / tu reconnais un escalier ? (*le pointant*)
144. **MAX** :-- oui
145. **M** :-- bah oui ! / regarde ! / ici (*s'adressant à Félix et suivant progressivement de son index le dessin des marches sur l'image*) / je monte / je vais tout droit / je monte / je vais tout droit / et je monte / donc / pour monter / il faut lever la jambe ! (*levant la jambe droite*) / pa'ce que regarde quand j'ai lu ici / (*pointant les caractères écrits*) j'ai pas lu / aïe ! / j'ai mal au pied ! / je peux pas poser mon pied par terre / j'ai lu (*suivant du doigt les caractères écrits*) / maintenant c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir ! / tu as vu **Félix** / comme i'monte l'escalier ?
146. **FÉL** :-- (*il acquiesce brièvement*)
147. **M** :-- (dp12)
148. **GON** :-- i'dort
149. **THI** :-- et c'est fini !
150. **M** :-- et i'dort ! / comment tu reconnais qu'il dort ?
151. **MAX** :-- regarde / i'y a une petite lune / là (*se levant et la pointant sur l'image*)
152. **FÉL** :-- pa'ce qu'i' dit / au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
153. **M** :-- oui / i'dit au revoir (*montrant son pouce comme si elle commençait à énumérer*)
154. **GON** :-- pourquoi i'a une lune sur son rideau ? }
155. **MAX** :-- pourquoi i'y a une petite lune / là ? }
156. **M** :-- pour décorer son lit / (*s'adressant à Gontran*) comment ?
157. **GON** :-- pourquoi i'a une lune ?
158. **M** :-- pour décorer son lit / pour qu'i' dorme bien / et est-ce que c'est un rideau / ou est-ce que c'est le tissu de son lit ? (*suivant de son index le tour de lit sur l'image*)
159. **ROM** :-- et c'est d'la lune !
160. **M** :-- oui c'est la lune / tu as vu Yasmina / la lune ? / Yasmina / elle est où / la lune ?
161. **MAX** :-- (*elle la pointe sur l'image*)
162. **YAS** :-- c'est moi ! (*se levant brièvement et venant la pointer*)
163. **M** :-- elle est là ! / et sur le tissu de son lit !
164. **MAX** :-- et ça / c'est / c'est pour faire quoi / ça ?

165. M :-- c'est le bord du lit / c'est le bord du lit
166. GON :-- moi / j'suis fatigué / un peu
167. M :-- mon pauvre Gontran ! / bah ! / tu veux allez te coucher ?
168. GON :-- (*en souriant*) non !
169. M :-- non ! (*en souriant*) / et tu as vu comment sont ses yeux / là ? / comment i'sont ses yeux ? (*pointant les yeux de Lou sur l'image*)
170. **FÉL** :-- dorant !
171. **MAX** :-- (*elle fait mine de s'endormir tête inclinée contre ses deux mains jointes*) }
172. M :-- comment ?
173. **FÉL** :-- i'dort !
174. M :-- i'dort / mais est-ce qu'i'sont ouverts ou fermés ?
175. **FÉL** :-- i'sont fermés }
176. **THI, MAX** :-- (*ils ferment exagérément les yeux*) }
177. M :-- i'sont fermés ! / c'est comme ça qu'on reconnaît qu'il dort ! (*fermant les yeux*)
178. **FÉL** :-- et i'fait comme ça (*posant sa tête sur son bras replié, yeux fermés sur la table située à sa droite*)
179. **YAS** :-- (*elle se lève pour poser sa tête sur son bras replié, yeux fermés, à côté de Félix*)
180. GON :-- et avec son doudou !
181. M :-- et oui ! / il est pas tout seul dans son lit / hein / tu as vu Yasmina / son doudou ?
182. **FÉL** :-- si ! / un 'tit peu !
183. M :-- comment ?
184. **MAX** :-- c'est comme heu / on dirait un ours
185. M :-- oui / on dirait / ça ressemble à un ours
186. **MAX** :-- il a / il a / il a une grand bec (*se levant et faisant mine d'allonger son nez*)
187. M :-- un grand museau / assieds-toi !
188. **MAX** :-- comme les souris ! (*en s'asseyant et souriant*)
189. M :-- c'est vrai / il a un long museau l'ours / comme les souris ! (*faisant mine d'allonger son nez*) / **Félix** / tu trouves qu'il est tout seul dans son lit ?
190. **FÉL** :-- oui
191. M :-- est-ce qu'il est tout seul / ou il est avec doudou ?
192. **FÉL** :-- il est avec doudou / et il est tout seul
193. M :-- oui / et est-ce que quand on est avec doudou / on est tout seul ?
194. **FÉL** :-- oui
195. M :-- on est tout seul / pa'ce que i'y a pas un papa / une maman / ou un frère / c'est ça qu'tu veux dire ?
196. **FÉL** :-- oui
197. M :-- d'accord ! / très bien ! / bon ! / on le relira / je verrai si vous avez d'autres choses à dire !
198. **FÉL** :-- encore !
199. M :-- oh ! / pas aujourd'hui ! / là / vous avez d'autres choses à faire !

Au revoir – S2 - TGP, Classe A – Novembre 2015

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : **Thiméo**, **Gontran**, **Félix**, **Romain**, **Yasmina**, **Maxime**.

Lecture (3'40)

1. M :-- (posant l'album verticalement sur ses genoux et s'adressant à **Thiméo**) est-ce que tu étais là / la première fois qu'on a lu ce livre ?
2. **THI** :-- (il fait non de la tête)
3. M :-- non ?
4. **FÉL** :-- et moi / oui !
5. **MAX** :-- moi aussi
6. **GON** :-- et moi aussi
7. **MAX** :-- moi aussi ! (s'approchant de la maîtresse, doigt levé)
8. **ROM** :-- pas moi (en souriant)
9. M :-- bon bah / **Thiméo** / tu vas le découvrir alors !
10. **THI** :-- je vais le décorer ?
11. M :-- (en souriant) tu vas le découVRIR / non / pas le décorer !
12. **THI** :-- découper
13. **GON** :-- non / dé/cou/vrir
14. **THI** :-- découvrir
15. M :-- (elle pose le dictaphone à côté d'elle sur le banc)
16. **MAX** :-- ah ! / ça / c'est pour que tu l'mets en haut (en orientant son index vers l'endroit où le dictaphone était fixé lors de la séance précédente) / pour quand on te parle !
17. M :-- c'est bon / je l'ai mis là / à côté de moi
18. **FÉL** :-- (se levant brièvement pour vérifier) fais voir ! / ah oui !
19. **MAX** :-- mais tu l'avais mis= / pourquoi tu l'mets pas tout en haut ? (orientant à nouveau son index vers l'endroit où il était situé lors de la séance précédente)
20. M :-- pa'ce que là / il est plus près / je vous entendrai mieux
21. **FÉL** :-- i'dit à= / en'ouoir ! (en faisant un geste d'au revoir)
22. M :-- au revoir !
23. **YAS** :-- au revoir (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
24. **MAX** :-- au revoir (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
25. M :-- (dpV)
26. **FÉL** :-- oh ! i'y a un truc / ici ! (se levant brièvement et pointant le tampon circulaire de la bibliothèque)
27. M :-- oui / c'est le tampon de la bibliothèque
28. **FÉL** :-- et là / i'dit= / là i'y a écrit / en'ouoir ! (se levant brièvement et pointant le tampon circulaire sur la dpV)
29. M :-- alors là / i'y a pas écrit au revoir / i'y a écrit / que c'est le livre de la bibliothèque de }
Bordeaux / mais là / oui / (dpT) i'y a écrit au revoir (suivant du doigt les caractères écrits)
30. **YAS** :-- //au revoir (souriant et faisant un geste d'au revoir)
31. **FÉL** :-- et là / i'y a écrit quoi aussi? (se levant et pointant un tampon rectangulaire de la bibliothèque)
32. M :-- encore que c'est le livre de la bibliothèque de Bordeaux (faisant un geste de mise à distance pour qu'il retourne s'asseoir)
33. **FÉL** :-- ah !
34. M :-- (dp I) quand on a joué joué tout l'après midi#
35. **FÉL** :-- (se levant brièvement et venant pointer les caractères écrits) en'ouoir !

36. M :-- *(elle retourne l'album sur ses genoux et porte son index à son oreille en regardant Félix) / quand on a joué joué tout l'après midi / fourbi / chambouli / (dp2) moi / je dis / au revoir / au revoir (faisant un geste d'au revoir)*
37. THI :-- *(il fait un geste d'au revoir)* }
 38. FÉL :-- *en'ouoir ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)* }
39. M :-- la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi
40. FÉL :-- *oh i'y a le bébé ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)*
41. M :-- (dp3) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous
42. ROM :-- *(il sourit)*
43. M :-- (dp4) et puis Papa part / au revoir Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
44. FÉL :-- *mais i'y a une araignée qui m'a pi/qué ! (regardant le dessus de sa main)*
45. GON :-- *bah ! / faut envoyer des bisous / blic / blic ! (regardant l'album et joignant le geste à la parole)*
46. M :-- *ah oui / bonne idée !*
47. FÉL :-- *mais i'y a une araignée qui m'a piqué !*
48. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore ! (faisant trois fois mine de taper sur sa jambe, poing serré) }
 49. MAX :-- *//////////////////// encore ! / encore ! (faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré)* }
 50. YAS :-- *//////////////// (elle regarde Maxime) ////////////////// encore ! (faisant mine de taper dans le vide, poing serré)* }
51. GON :-- *encore ! / encore ! (faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré)*
52. FÉL :-- *i's'est pas fait mal !*
53. M :-- (dp6) alors/ avec Papa /on va dire / au revoir les girafes ! / (faisant un geste d'au revoir)
54. FÉL :-- *là / i'va où ?*
55. M :-- on reviendra
56. FÉL :-- *i'va où ?*
57. M :-- *on en parlera tout à l'heure / (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit*
58. FÉL :-- *oh ! l'a une larme (portant son index sous son œil)*
59. M :-- tu pleures maintenant / mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête)
60. GON, MAX, THI :-- *(ils sourient)*
61. FÉL :-- *l'a une larme / l'a une larme (tapotant de son index sous son œil)*
62. M :-- (dp8) alors/ je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir) / tchou tchou / tchou tchou / (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur)
63. MAX :-- *tchou tchou*
64. YAS :-- *(elle sourit)*
65. M :-- le train part // bon voyage !
66. FÉL :-- *bon voyage !*
67. MAX :-- *bon voyage où ?*
68. M :-- *je me demande / (dp 9)*
69. ROM :-- *(il sourit)*
70. M :-- quand Bon Papa s'en va
71. FÉL :-- *ah ! i'pique / Bon-Papa / là / l'a une moustache qui pique (se levant brièvement et la pointant sur l'image)* }
 72. MAX :-- *comme / comme Bon-Papa / mon Bon-Papa !* }
73. M :-- il me prend dans ses bras / pique / pique la moustache ! (venant piquer de son index au dessus de la bouche) }
 74. MAX :- *pique pique pique pique pique (en souriant et venant piquer de ses doigts le dessus de la bouche)* }

75. YAS :-- (elle regarde Maxime) / pique pique pique (en souriant et venant piquer de ses doigts son menton)
76. GON :-- (il regarde Maxime) / pique pique pique pique pique pique (en souriant et venant piquer de ses doigts ses joues et son menton)
77. FÉL :-- hé bein Papy Robert / i' pique pas !
78. M :-- (dp10) vite/vite/ à la fenêtre / pour dire / au revoir / Bon Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
79. MAX :-- au r'voir Mamie ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
80. M :-- CHU::T ! (s'adressant à un groupe d'élèves en autonomie)
81. FÉL :-- chu::t ! (s'adressant à ce même groupe d'élèves)
82. MAX :-- au r'voir Mamie= // au r'voir Bon Papa ! (en souriant et faisant un geste d'au revoir)
83. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir
84. FÉL :-- i' lèv' la jambe / pa'ce que / il a ma::l ! mal mal !
85. GON :-- non / il a pas pas mal au pied !
86. FÉL :-- si quand i'marche !
87. M :-- je dis à tout le monde/ au revoir / à demain ! / (elle referme l'album)
88. GON :-- non !
89. FÉL :-- si !
90. GON :-- non ! / bé moi quand je monte / bein j'ai pas mal au pied !

Discussion (13'26)

91. M :-- alors / tout à l'heure / quand j'ai commencé / l'histoire / heu / Félix (rouvrant l'album à la dp1) m'a dit ici / il y a écrit au revoir / est-ce que là / i'dit au revoir / là ?
92. FÉL :-- oui
93. MAX :-- oui
94. YAS :-- (elle sourit)
95. M :-- pas encore ! / il ne dit pas au revoir ! (pointant les personnages sur l'image) / qu'est-ce qu'il fait là / qu'est-ce qu'il fait avec son amie ?
96. GON :-- il joue
97. M :-- il joue ! / donc là / i'y a écrit / (suivant du doigt les caractères écrits) quand on a joué joué tout l'après midi / fourbi / chambouli !
98. FÉL :-- hé bé / hé bé sur la page (se levant et attendant une autre page)
99. M :-- (dp2)
100. FÉL :-- non / c'est pas ici !
101. GON :-- là / i' dit au r'voir / à la p'tite soeur
102. FÉL :-- c'est pas là
103. M :-- LÀ ! / i'dit au r'voir ! (pointant la main de Lou qui fait un geste d'au revoir)
104. FÉL :-- non / c'est pas là
105. MAX :-- i'dit / au revoir ! / à la prochaine fois ! (faisant un geste d'au revoir)
106. M :-- voilà ! // et tout à l'heure / lorsque j'ai lu cette page (dp5)
107. FÉL :-- c'est pas là !
108. M :-- (s'adressant à Félix) tu nous diras après ce dont tu voulais parler / vous vous rapp'lez c'que dit le petit garçon / quand i'veut pas / dire au r'voir ?
109. MAX :-- non ! non ! non ! (faisant trois fois mine de taper dans le vide, poing serré)
110. M :-- i'dit pas non ! / (souriant et faisant non de l'index) qu'est-ce que j'ai dit / moi / en tapant sur ma jambe ? (reproduisant le geste de 34.M)
111. ROM :-- i' dit encore !
112. M :-- oui / très bien / Romain ! / encore ! / encore ! / encore ! (reproduisant le geste de 34.M)

113. **MAX** :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! / et encore ! (*tapant cinq fois sur sa jambe, poing serré*)
114. **GON** :-- (*il regarde **Maxime** puis tape deux fois sur sa jambe, poing serré*)
115. **M** :-- et quelqu'un m'a dit / attention de pas te faire mal ! (*en souriant*)
116. **YAS** :-- et i's'est fait mal ? (*en souriant*)
117. **M** :-- non / i's'est pas fait mal / il a une tête / fâchée (*pointant le visage de Lou sur l'image*) / parce que / il est en colère / i'veut rester / i'veut rester / i'dit / encore !
118. **GON** :-- i'veut dormir au par terre / ou quoi ? (*en souriant*)
119. **M** :-- moui (*en souriant*) / i' veut passer la nuit à côté des girafes ? / (dp6)
120. **GON** :-- et brouter avec eux ! (*en souriant*)
121. **M** :-- et brouter avec elles ! / et c'est #
122. **MAX** :-- au revoir les girafes ! / au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
123. **M** :-- oui ! / au revoir les girafes ! / et j'ai entendu un enfant qui m'a demandé/ i'va où / maintenant ?
124. **GON** :-- à sa maison }
125. **FÉL** :-- c'est moi ! }
126. **M** :-- ah ! / c'était toi ? / alors / Yasmina / toi / tu penses qu'il va où / maintenant ?
127. **FÉL** :-- i'va où ?
128. **YAS** :-- i' rentre à la maison (*en souriant*)
129. **M** :-- toi tu penses qu'il rentre à la maison ? / bon ! / peut-être / on ne sait pas ! / où i'va / (dp7)
130. **FÉL** :-- je pense i' va être#
131. **GON** :-- à sa mamie !
132. **M** :-- peut-être que / qu'il retrouve sa mamie / peut-être !
133. **FÉL** :-- c'est pas là:: / i'y a une larme j'ai dit aussi !
134. **M** :-- oui / effectivement / il a une larme (*la pointant sur l'image*)
135. **GON** :-- ouin ouin ! (*faisant mine de pleurer*)
136. **M** :-- qu'est-ce qu'i' s'passe ?
137. **MAX** :-- pa'ce qui' / i'pleure
138. **M** :-- i'pleure !
139. **MAX** :-- pa'ce que / pa'ce que / i' va partir de sa maman
140. **FÉL** :-- là / i' a / larme (*se levant brièvement et faisant glisser son index sur les caractères écrits*)
141. **M** :-- alors / i'y a pas écrit / larme / i'a écrit / (*suivant du doigt les caractères écrits*) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras#
142. **MAX** :-- comme un fou ! (*en souriant*)
143. **M** :-- comme un fou ! / (*agitant vivement la tête*) voilà !
144. **YAS** :-- comme un fou ! (*en souriant et agitant la tête*)
145. **M** :-- et c'est vrai que / heu / quand i' faut se séparer de sa maman / qu'i' faut lui dire au r'voir / il est un p'tit peu triste / mais après (dp8) / quand il est dans les bras de Mamie / est-ce qu'il est triste ? (*en pointant le visage de Lou sur l'image*)
146. **MAX, GON** :-- no::n
147. **M** :-- il a plus de / larme !
148. **FÉL** :-- là / il est content !
149. **GON** :-- Mamie / heu c'est comme un maman / Mamie !
150. **M** :-- oui / la mamie / c'est la maman de ta maman // ou de ton papa
151. **GON** :-- oui / mais / elle s'appelle Mamou !
152. **M** :-- voilà ! / bah / c'est= / ta Mamou / c'est la maman de Maman ! / c'est ça ?
153. **GON** :-- (*il acquiesce*)

154. M :-- et ici / est-ce qu'on voit une larme/ Yasmina ? (*pointant le visage de Lou sur l'image*) /
Thiméo / est-ce que tu vois une larme (*orientant l'album vers Thiméo*)
155. THI, **FÉL** :-- no::n !
156. M :-- ah non ! / il a retrouvé l'sourire / hein ! / et alors / quand j'ai dit / tchou tchou / le train part / bon voyage ! / quelqu'un m'a dit / mais / i'vont où ? /// i'vont où ?
157. **FÉL** :-- mais / je pense le sac i'va tomber / le sac !
158. GON :-- au travail !
159. M :-- i'vont chez qui ?
160. **FÉL** :-- je pense le sac i'va tomber
161. M :-- lui ? (*pointant Lou sur l'image*) / i'va au travail avec Mamie ?
162. GON :-- non ! (*en souriant*)
163. M :-- i'vont où ? (*traçant un cercle de son index autour des deux personnages*)
164. GON :-- j'sais pas }
165. **MAX** :-- chez Michel ! }
166. M :-- chez ?
167. **MAX** :-- chez Michel !
168. M :-- c'est qui / Michel ?
169. **MAX** :-- c'est / c'est / c'est Bon-Papa }
170. ROM :-- il va aller chez= / à Léon ! (*en souriant*) }
171. M :-- il va chez Léon ?
172. ROM :-- voui !
173. M :-- peut-être / peut-être que Mamie / elle habite avec Léon / peut-être !
174. **FÉL** :-- mais i' / mais i' va tomber le sac ! (*se levant brièvement et pointant le sac de voyage sur l'image*)
175. GON :-- moi / j'ai ni de frère et sœur / j'ai ni un frère / ni une sœur (*en montrant la quantité « un » puis « deux » avec son pouce et son index*)
176. M :-- oui / oui / tu me l'avais déjà dit Gontran
177. **FÉL** :-- (*s'adressant à Gontran*) et i'y a un garçon / et une fille (*en montrant la quantité « un » puis « deux » avec son index et son majeur*)
178. **MAX** :-- Papa / il a une mamie qui s'appelle / Bonne-Maman Catherine }
179. ROM :-- et on va voir les marionnettes ! (*se levant et s'approchant de la maîtresse*) }
180. M :-- ah ! / d'accord ! (*le prenant par la main pour l'inciter à se rasseoir*) / et quand est-ce que tu vas voir les marionnettes // avec Mamie / tu vas voir les marionnettes ?
181. ROM :-- oui ! (*en souriant*)
182. YAS :-- et moi aussi ! (*se levant brièvement et s'approchant de la maîtresse*)
183. **FÉL** :-- (*se levant et pointant le visage de Lou sur l'album*) il a pas de larme / là !
184. GON :-- (*il attrape Félix par le bras et le rassoit*)
185. **FÉL** :-- (*il regarde Gontran en souriant, comme si ce geste l'avait amusé*)
186. M :-- il a plus / il a plus de larme / là (*en traçant un cercle de son index autour des deux personnages*) / un enfant m'a demandé / où ils allaient / ils vont chez Mamie ! / ils ont pris le train / ils vont chez Mamie / peut-être qu'ils vont aller / effectivement voir / un spectacle de marionnettes ! (*orientant sa main ouverte vers Romain*)
187. **FÉL** :-- là / i' y a écrit / chez Mamie / ici (*se penchant et suivant de son index les caractères écrits de la première ligne*)
188. M :-- voilà / peut-être qu'i's vont aller voir un spectacle de marionnettes
189. **MAX** :-- ou de danse
190. M :-- ou de danse / (dp8)
191. **FÉL** :-- (*en souriant et orientant son index vers l'image de l'album*) i'pique pas à la moustache / chez papy Robert ! / i' / i' / il est doux (*passant son index au dessus de sa bouche*)

192. M :-- oui / et là / quand je dis / pique pique la moustache ! / (*venant piquer de son index le dessus de la bouche*) parce que le p'tit garçon / i'trouve que la moustache de Papy= / de Bon-Papa ! (*avec index en position de mise en garde*) elle pique !
193. GON :-- il la touche / il la touche
194. M :-- hé bien / **Félix**#
195. **FÉL** :-- on peut dire Papa / aussi !
- 196.M :-- alors non / c'n'est pas son papa / tu as vu ? / il a / une moustache / les cheveux tout gris / c'est son / papy / ou son grand-père / mais là / on peut dire aussi / Bon-Papa / comme nous a dit **Maxime** (*en orientant sa main vers cette élève*) / son Papa / il a une mamie qui s'appelle / Bonne-Maman ! / bien ! / Thiméo / tu te tournes s'il te plaît ? (*il a repéré au sol un élément du jeu du groupe en autonomie le plus proche*)
197. **THI** :-- mais l'a un truc ! / par terre / là !
198. M :-- bon ! / on le ramassera tout à l'heure / tourne-toi / tourne-toi pa'ce que tu vois vraiment pas bien les images / (*elle se lève pour replacer la chaise de Thiméo dans le demi cercle du groupe*) voilà / là / c'est mieux !
199. **THI** :-- là / c'est mieux !
200. M :-- bien / lorsque j'ai lu cette page **(dp10)**
201. **FÉL** :-- et i'part avec Maman ! (*en souriant*)
202. M :-- comment ?
203. **FÉL** :-- il va avec Maman ! (*en souriant*)
204. M :-- il est / avec sa maman
205. **MAX** :-- et i' pleure p'us !
206. M :-- là / il est avec Maman / i'dit au revoir à ?
207. **MAX** :-- au revoir (*faisant un geste d'au revoir*) / au revoir / Bon-Papa !
208. **FÉL** :-- au r'voir / Papa !
209. M :-- à Bon-Papa ! / alors / **Félix** / quand j'ai lu cette page ! / **(dp11)** #
210. **YAS** :-- aïe ! / aïe / il a bobo au pied ! (*en grimaçant et prenant son pied dans la main*)
211. M :-- alors / est-ce qu'il a mal ? / est-ce qu'il a mal / ici ?
212. **MAX** :-- mais non ! / i'marche dans l'escalier / comme ça ! (*se levant brièvement et faisant mine de monter l'escalier*) / i'monte
213. **FÉL** :-- (*il se lève et vient pointer sur l'image le pied de Lou qui ne touche pas le sol*)
214. M :-- mais il n'a pas mal / regarde / quand je lis ici / (*suivant du doigt les caractères écrits*) maintenant / c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir / mais i' y a pas marqué / je me suis fait mal au pied / hein !
215. **FÉL** :-- mais i'y a deux hauts !
216. M :-- le pied / il est levé parce que comme dit Maxime / il MONTE l'escalier }
 217. **MAX** :-- //i'monte ! }
 218. GON :-- (*regardant Maxime et soulevant l'une de ses jambes*) hé oui !
219. M :-- mais i' s'est pas blessé !
220. **FÉL** :-- (*se levant pour dénombrer les marches sur l'image*) un / deux / trois !
221. M :-- voilà ! / i'monte les trois marches / sans difficulté / il n'est pas blessé / pas de problème / voilà / et avant de s'endormir / **(dp12)** / qu'est-ce qu'i' dit le p'tit garçon ? // avant de s'endormir ?
222. ROM :-- i' dit / au r'voir (*en souriant et agitant vivement la main*)
223. M :-- il dit / au r'voir
224. **MAX** :-- au r'voir (*agitant vivement la main*) / bon voyage !
225. M :-- i'dit pas / aur'voir / bon voyage !
226. ROM :-- et i' y a la lune / là (*orientant son index vers l'image*)

227. M :-- oui / i' y a la lune / pour décorer son lit
228. **MAX** :-- à demain ! (*faisant un geste d'au revoir*)
229. M :-- voilà ! / i' dit pas / au revoir / bon voyage / i dit au revoir / à demain ! / voilà !
230. **FÉL** :-- (*fermant les yeux et inclinant sa tête, faisant mine de s'endormir*) à ce soir !
231. M :-- lui aussi / il ferme les yeux / comme **Félix** / regarde ! / **Félix** i' ferme les yeux
232. **MAX** :-- (*elle ferme les yeux et incline sa tête, pour la poser sur ses deux mains jointes*)
233. **GON** :-- i' dit à ce soir !
234. **MAX** :-- et avec son doudou !
235. M :-- est-ce qu'on peut dire / à ce soir ? / quand / on se couche ?
236. **THI** :-- j'veux faire pipi / j'veux faire pipi
237. M :-- essaie d'attendre deux minutes / d'accord ? // (*à Gontran*) est-ce que quand on se couche / on dit / à ce soir ?
238. **GON** :-- bé oui !
239. M :-- ou est-ce qu'on dit / à demain matin ?
240. **GON** :-- on dit à ce soir (*en souriant*)
241. **MAX** :-- à demain !
242. M :-- on dit à demain ! / on dit / regarde ! / on dit / à ce soir (*retournant à la dp3*) / quand ton papa / i'te dépose à l'école ou à la crèche / tu lui dis / à ce soir !
243. **GON** :-- il est où / là ?
244. **FÉL** :-- i' va à la crèche ?
245. M :-- là ! (*pointant le papa sur l'image*) / Papa il est là / il va partir / (*dessinant une trajectoire avec son index*) donc il lui dit / à ce soir !
246. **ROM** :-- le ballon (*le pointant sur l'image en souriant*)
247. M :-- oui / i' y a un p'tit ballon / chez Nounou / pour jouer avec les p'tits enfants
248. **FÉL** :-- à ce soir !
249. M :-- tu peux lui dire à ce soir ! / mais quand tu t'endors ! / tu lui dis pas à ce soir ! / c'est déjà le soir !
250. **GON** :-- à demain ! (*en souriant*)
251. M :-- voi::là ! / alors / Yasmina / (*refermant l'album*) est-ce que tu peux nous dire s'i' y a quelque chose que tu aimes bien dans ce livre ? // vas-y dis-moi / ce que= / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ?
252. **YAS** :-- (*se levant brièvement et faisant glisser son index sur les caractères écrits du titre*) là / où i'y a é= / i'y a écrit / la lune
253. M :-- oui / là i'y a écrit / AU revoir (*suivant du doigt les caractères écrits*) / i'y a pas écrit la lune !
254. **MAX** :-- ça / c'est la même lettre que papa / mon papa (*pointant le « A » de ALBUM correspondant à la classification proposée par la bibliothèque municipale – le prénom de son papa commence effectivement par « A »*)
255. M :-- c'est vrai ! / c'est le A / comme papa / i's' appelle comment ton papa ?
256. **MAX** :-- Antoine
257. M :-- Antoine / oui / ça commence par un A / alors Yasmina / est-ce qu'i' y a quelque chose que tu aimes bien dans ce livre (*le feuilletant*) / qu'est-ce que tu aimes bien ?
258. **YAS** :-- (*elle se lève en souriant*)
259. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) dis-le moi quand tu es assise / là
260. **YAS** :-- (*elle retourne s'asseoir*) / au revoir
261. M :-- tu aimes bien quand i' dit au revoir ! / mais au revoir à qui ? / à Bon-Papa / aux girafes / à son papa / le matin / le soir ? / quand i' dit au r'voir à sa maman (*montrant progressivement avec ses doigts la quantité de possibilités*) / tu aimes bien quoi ?
262. **YAS** :-- (*elle regarde la maîtresse en souriant*)

263. M :-- je te demande c'que tu aimes / bien
264. YAS :-- la moust= / là / Bon-Papa / la moustache ! (*se levant et pointant l'intérieur de l'album entrouvert*)
265. M :-- tu aimes bien quand (*feuilletant l'album pour atteindre la dp9*) / quand / i'fait un bisou à Bon Papa et à sa moustache / et tu aimes bien / quand ça PIQUE ! (*en venant piquer de son index le dessus de la bouche*)
266. YAS :-- oui (*en souriant*)
267. M :-- tu aimes bien / quand i' dit / pique / pique / la moustache !
268. YAS :-- oui (*en souriant*)
269. MAX :-- moi j'aime bien / j'aime bien les girafes (*en orientant son index vers l'album*)
270. M :-- tu aimes bien les girafes / alors attends / je cherche (*en feuilletant l'album de la dp9 vers la dp5*)
271. MAX :-- (*se levant et commençant à feuilleter dans le sens contraire*) c'est par là / les girafes
272. M :-- non ! / c'est par là ! (*en montrant le « paquet » de pages entre dp9 et dp5*)
273. MAX :-- (*elle recule jusqu'à sa place*)
274. M :-- (*ton sec*) c'est AVANT / les girafes ! / (*elle atteint la dp5*) / alors qu'est-ce que tu aimes bien / dans cette heu= / dans ce passage ?
275. MAX :-- j'aime bien qu'i' dit / au revoir (*faisant un geste d'au revoir*)
276. GON :-- moi / j'aime bien / quand i' dit / encore ! / encore ! (*faisant deux fois mine de taper dans le vide, poing serré*)
277. M :-- (*elle acquiesce puis s'adresse à Maxime*) / et toi tu aimes bien quand il dit / au r'voir / les girafes ! (*dp6, en faisant un geste d'au revoir*)
278. MAX :-- (*elle acquiesce en souriant*)
279. M :-- et toi tu aimes bien / quand / (*pointant Lou sur la dp5*) / i'se met un p'tit peu en colère
280. GON :-- oui !
281. M :-- encore ! / encore ! / encore ! (*faisant trois fois mine de taper sur sa jambe, poing serré*) / il est un p'tit peu en colère
282. FÉL :-- encore ! / encore ! / encore ! (*faisant trois fois mine de taper par terre, poing serré, en souriant*)
283. GON :-- (*à Félix*) arrête !
284. THI :-- j'veux faire pipi !
285. M :-- et toi / Thiméo / alors / avant d'aller faire pipi / est-ce que tu veux nous dire / si i'y a quelque chose que tu aimes bien / dans cette histoire ?
286. THI :-- j'aime bien qui qui / qui dit au revoir ! (*en faisant un geste d'au revoir*)
287. M :-- mais quand i' dit au r'voir à qui ? (*ouvrant les deux bras, avec un air interrogatif*)
288. THI :-- à Maman / et Papa / et / et Papy / et Maman / et Papa ! (*en énumérant approximativement avec ses doigts*)
289. M :-- ah bon ! / ah bon ! / alors / toi / tu aimes bien toutes les pages ! (*feuilletant l'album jusqu'à atteindre la dp9*) quand i' dit au r'voir à Bon-Papa / quand i' dit au r'voir à Maman / par la fenêtre du train (*dp8*) / et tu aimes bien aussi quand i' dit au r'voir aux girafes (*dp6*) ?
290. THI :-- oui !
291. M :-- d'accord ! / et i' y en n'a pas un que tu préfères ?
292. THI :-- je préfère //// (*il se lève et observe longuement la dp5*)
293. GON :-- c'est moi / j'ai dit !
294. M :-- mais mais mais / il a le droit aussi de préférer ce passage !
295. GON :-- et moi / j'ai le droit ?
296. M :-- (*ton attendri*) mais oui / toi aussi ! / bien sûr !
297. THI :-- (*il tourne la dp5 pour atteindre la dp6*) là / j'aime bien quand i' dit au revoir / au revoir ! (*agitant vivement la main*)

298. M :-- (*en souriant*) ah ! / toi aussi tu aimes bien quand i' dit au revoir aux girafes !
299. THI :-- oui / et j'aime bien aussi / qui qui sont en colère (*tournant la page pour atteindre la dp5 et faisant vivement glisser, par des mouvements saccadés, son index sur le personnage de Lou*)
300. M :-- t'aimes bien aussi / quand il est en colère !
301. THI :-- moi j'aime bien (*dp4*) / qu'i' dit / quand i' dit / (*avec une voix très enfantine et en faisant un geste d'au revoir*) au revoir papa !
302. M :-- quand i' dit au revoir à son papa / d'accord / alors assieds-toi / pa'ce que je vais demander à Gontran maint'nant / d'accord ?
303. THI :-- (*il s'assoit à côté de la maîtresse*)
304. M :-- Gontran / toi / qu'est-ce que tu aimes bien ? / dans ce livre ? / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ?
305. GON :-- heu / là où i' dit / encore ! / encore ! (*en laissant tomber à trois reprises ses mains sur ses genoux*)
306. M :-- ah ! oui ! bah tu m'as dit ! (*dp5*) / tu aimes bien quand / heu / il est un p'tit peu en colère ! (*en tapant sur sa jambe, poing serré*) / et toi / **Félix** (*refermant l'album*) / qu'est-ce que tu aimes bien ?
307. **FÉL** :-- la girafe ! (*en souriant et agitant vivement sa main*) quand i' dit / au re'oir !
308. M :-- quand i' dit / au r'voir / les girafes ! (*feuilleter l'album, atteignant la dp5, s'apprêtant à tourner pour atteindre la dp6*)
309. **FÉL** :-- non / c'est par là ! (*se levant pour tourner la page et atteindre la dp6*) / au re'oir ! (*faisant un geste d'au revoir, souriant et regardant les girafes sur l'image*)
310. **MAX** :-- mais les girafes /elles ont pas de main / elles di't au revoir avec les pattes !
311. M :-- on reviendra ! (*faisant un geste d'au revoir*)
312. **FÉL** :-- (*il fait un bisou sur la page, à l'endroit où sont dessinées les girafes*)
313. **MAX** :-- les deux girafes ! / i' faut faire un bisous aux deux girafes !
314. M :-- attends / tu le feras après ! / pa'ce que / Romain / Romain / toi / tu n'as pas dit c'que tu aimais bien / dans ce livre // est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien ?
315. ROM :-- oui / j'aime bien (*en souriant*)
316. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien ?
317. ROM :-- j'aime bien / encore ! (*en souriant*)
318. M :-- t'aimes bien quand i' dit / encore ! / encore ! / encore ! (*faisant trois fois mine de taper sur sa jambe, poing serré*)
319. **FÉL** :-- (*il fait six fois mine de taper sur sa jambe, poing serré*)
320. GON :-- moi aussi !
321. **MAX** :-- encore ! / encore ! / et encore ! (*tapant trois fois sur sa jambe, poing serré*)
322. M :-- bon / c'est très bien / vous m'avez dit c'que vous aimiez / heu / tu voulais faire un bisous aux girafes ? / tu peux venir ?
323. **MAX** :-- les deux girafes ! (*elle fait un bisou sur la dp6*)
324. **FÉL** :-- et moi / j'ai déjà fait un bisou aux girafes ! (*orientant son index vers l'album*)
325. M :-- vous pouvez y aller / les enfants !
326. **MAX** :-- (*passant devant l'album ouvert à la dp6, et faisant un geste de la main*) au revoir !
327. M :-- (*en souriant*) au revoir / on reviendra !

32. M:-- (dp6) alors/ avec Papa /on va dire / au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir) }
 33. YAS :-- ////////////////au r'voir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir) }
 34. M :-- on reviendra ! / (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou / mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (en souriant et agitant vivement la tête) }
 35. THI :--//////////////// comme un fou ! (en souriant et agitant la tête) }
 36. MAX :-- (elle sourit)
 37. M :-- (dp8) alors / je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir)
 38. YAS :-- au r'voir Maman
 39. M :-- tchou tchou / tchou tchou / (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur) } pour
 actionner la vapeur)
 40. YAS :-- //////////////// tchou tchou (tapotant ses mains sur ses genoux)
 41. GON :-- //////////////// tchou tchou (reproduisant le geste du mécanicien)
 42. THI :-- ////////////////tchou (reproduisant le geste du mécanicien)
 43. M :-- le train part // bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
 44. THI :-- //////////////// part ! }
 45. GON :-- bon voyage !
 46. YAS :-- (elle sourit en tapotant ses mains sur ses genoux)
 47. FÉL :-- pourquoi bébé / i'part en voyage ? (faisant un geste d'au revoir)
 48. M :-- on en reparlera après / (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras (en faisant un geste d'étreinte) / pique/pique la moustache ! (en venant piquer de son index au dessus de la bouche)
 49. MAX :-- (elle sourit, touche le dessus de sa bouche de son index et regarde les autres membres du groupes)
 50. M :-- (dp10) vite / vite / à la fenêtre / pour dire / au revoir / Bon-Papa ! (en faisant un geste d'au revoir)
 51. YAS :-- au r'voir Bon-Papa ! (en faisant un geste d'au revoir)
 52. M :-- (dp11) maintenant / c'est le soir / il est l'heure d'aller dormir
 53. FÉL :-- pourquoi il a mal ? (soulevant sa jambe)
 54. MAX :-- il a pas mal / i' / MONte ! (se levant brièvement pour faire mine de monter un escalier)
 55. THI :-- i'monte / toujours !
 56. YAS :-- lui / il a mal ! (prenant son pied dans sa main)
 57. M :-- je dis à tout le monde / au revoir (faisant un geste d'au revoir) / à demain ! }
 58. GON :-- (en souriant) //////////////// moi j'adore dormir ! }
 59. FÉL :-- (à Maxime, avec un index en position de mise en garde) en plus / il a mal !
 60. MAX :-- c'est fini (en souriant)

Discussion (13'22)

61. M :-- alors ! / (elle referme l'album) / tout à l'heure / lorsque j'ai lu / cette page / (elle rouvre l'album pour atteindre la dp1) / quand on a joué joué tout l'après midi / fourbi / chambouli / alors ! / fourbi / ça veut p=/ c'est pas un prénom ! / ça parle pas de quelqu'un ! / fourbi / ça veut dire qu'il a mis du fourbi ! (traçant de son index un cercle autour des jouets dispersés sur l'image) / et le fourbi / c'est comme le / bazar ! / on peut dire / oh ! (ton fâché et mettant un poing sur une hanche) mais qu'est-ce que c'est que tout ce fourbi ? / mais qu'est-ce que c'est que tout ce bazar ? / ils ont mis tout ça en bazar ! (en traçant à nouveau de son index un cercle autour des jouets dispersés sur l'image)
 62. GON :-- chambouli
 63. M :-- et chambouli / c'est quand tu as tout chamboulé les jouets ! (faisant un mouvement de rotation de ses avant-bras, comme un mouvement de moulin) / normalement / les habits des doudous (les pointant sur l'image) / i'sont pas rangés là ! / sauf que lui / il a tout chamboulé ! / il a pris les habits des poupées / et il les a mis / en bazar ! / il a mis du fourbi ! / il a tout chamboulé ! / (pointant successivement les

éléments nommés) les doudous / i'sont tout chamboulés / la boîte / elle est toute chamboulée ! / les livres ! / i'sont en fourbi ! // fourbi ! / chambouli ! / (*elle sourit*)

64. MAX, GON :-- (*ils sourient*)
65. M :-- alors / à cette page (*dp2*) ! / **Maxime** m'a demandé / qui est-ce qui rentre chez lui / là ? / c'est lequel des enfants / qui repart ?
66. GON :-- (*se levant brièvement et pointant Lou*) lui !
67. M :-- c'est lui ! (*en acquiesçant et pointant longuement Lou*) / il a son manteau ! / il est dans la voiture / il repart chez lui / tu as vu ? / il a son manteau et il est dans la voiture / lui / la prochaine fois / il invitera / la petite fille (*la pointant sur l'image*) / et il lui dit / la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi ! / d'accord **Maxime** ?
68. **MAX** :-- (*elle acquiesce*)
69. M :-- bien ! / là / (*dp3*) il arrive chez Nounou / est-ce qu'il est tout seul chez Nounou ?
70. **MAX** :-- no::n / pa'ce que i'y a un bébé (*orientant son index vers l'image*)
71. M :-- il y a un bébé ! / est-ce qu'il y a des jouets chez Nounou ?
72. GON :-- oui }
73. **FÉL** :-- non }
74. **MAX** :-- un ballon ! (*orientant son index vers l'image*)
75. M :-- ah ! quand même ! / (*à Félix*) i'y a pas d'jouet ?
76. **FÉL** :-- (*il fait non de la tête*) }
77. GON :-- si ! }
78. M :-- quand même / i' y a quand même un ballon !
79. YAS :-- oh ! / i'y a un autre bébé ! (*orientant son index vers l'image*)
80. M :-- oui ! / i' y a aussi un autre bébé / chez Nounou ! (*le pointant sur l'image*) / i'y a un bébé qui fait une bêtise / d'ailleurs !!! (*tapotant son menton, comme s'il y avait une énigme à résoudre*)
81. **MAX** :-- qui fait quoi ?
82. ROM :-- et i'tire la chaussure !
83. M :-- oui !
84. **FÉL** :-- pourquoi i'fait / comme ça ? (*se penchant et attrapant ses lacets*)
85. M :-- regarde cette bêtise ! / tu l'avais pas vue la bêtise ? (*faisant un lent geste-semi circulaire avec l'album pour que tous les élèves puissent observer*)
86. **FÉL** :-- (*il tend le bras pour approcher l'album de lui*)
87. M :-- attends 'tends 'tends / je montre à Yasmina !
88. **MAX** :-- (*elle sourit et regarde Yasmina*) / tire ! / tire / tire ! / tire ! (*faisant mine de tirer sur un lacet*)
89. YAS :-- et / et moi ? (*levant le doigt et regardant la maîtresse, souhaitant vraisemblablement voir plus longuement l'image de plus près*)
90. M :-- oh ! / i'défait les lacets !
91. YAS :-- et moi ? (*en agitant sa main et regardant la maîtresse*)
92. M :-- (*à Thiméo*) tu as vu ? / i'tire sur les lacets ! (*pointant l'action sur l'image*) / i' défait ses lacets ! / roh ! / (*elle réoriente l'album vers Yasmina*)
93. YAS :-- (*elle pointe la main du bébé sur l'image*)
94. GON :-- et heu / tu sais peut-être que c'est pour= / c'est peut-être pa'ce que / pa'ce que#
95. **FÉL** :-- tu sais que moi aussi#
96. M :-- attends ! / écoute ce qu'il dit ! (*avec un index en position de mise en garde*)
97. GON :-- peut-être pa'ce que elle est contente de le voir !
98. M :-- peut-être ! / parce qu'elle est contente de le voir / mais / elle pourrait lui faire un bisou / ou un câlin / non ?
99. GON :-- (*il hausse les épaules avec une expression d'étonnement*)
100. M :-- non ! / elle lui défait ses lacets ! / bon ! / c'est une drôle de façon de lui dire qu'elle est contente

101. **MAX** :-- c'est peut-être pour jouer avec lui
102. **FÉL** :-- en fait / elle tire comme ça ! (*faisant mine de tirer de bas en haut*)
103. **MAX** :-- peut-être pour jouer
104. **FÉL** :-- c'est comme pour le tir à l'arc ! (*en faisant le geste de tendre son arc*)
105. **M** :-- oui / comme pour / comme pour le tir à l'arc ? / c'est ça ?
106. **FÉL** :-- oui
107. **GON** :-- tant mieux / pa'ce que moi j'en ai pas / regarde ! (*en levant un pied pour montrer sa chaussure*)
108. **M** :-- oui / toi tu n'as pas de lacet / tu as des scratches
109. **GON** :-- oui
110. **M** :-- oui / c'est vrai / des velchros / même ça s'appelle / des velchros !
111. **ROM** :-- des velchros / j'en ai aussi !
112. **THI** :-- (*il se penche sur ses propres chaussures*)
113. **M** :-- (*orientant son index vers les chaussures de Romain*) toi aussi / tu as des= / non / toi aujourd'hui / tu as des chaussures à lacets / mais tu as souvent des chaussures aussi / qui ont des velchros ! // et alors lorsque j'ai lu cette page (*dp4*) **Maxime** / elle a dit / mais ! / mais où va le papa ?
114. **GON** :-- au travail !
115. **M** :-- Yasmina / où est-ce qu'i' va partir / le papa ? (*le pointant sur l'image*)
116. **GON** :-- au travail !
117. **YAS** :-- au travail
118. **M** :-- peut-être au travail !
119. **MAX** :-- ou peut-être heu / au magasin pour ach'ter des choses
120. **M** :-- peut-être / au magasin pour ach'ter des choses / (*à Félix*) qu'est-ce que tu en penses / toi ?
121. **FÉL** :-- heu / peut-être i'va chercher une surprise / pour lui (*pointant Lou sur l'image*)
122. **M** :-- ah ! / Yasmina / tu entends ce qu'il a dit / heu / **Félix** / bonne idée ! / peut-être qu'il va chercher une surprise pour son enfant ! / mais c'est vrai qu'il a gardé son manteau / i' repart / soit au travail / soit au magasin / soit peut-être en / voyage !
123. **FÉL** :-- ou soit au parc
124. **M** :-- soit au parc ! / (*dp5*) tout seul ? / tu crois qu'le papa= / ah ! oui / peut-être i'va courir au parc ! / alors sur cette / image / (*traçant un cercle de son index autour des personnages sur l'image*) on voit qu'ils sont partis où / le p'tit garçon et son papa ?
125. **GON** :-- au parc= / au zoo !
126. **M** :-- au zoo ! / c'est un parc / dans lequel il y a de gran::ds animaux (*longeant de son index le cou des girafes sur l'image*) / ça va / c'est pas trop difficile / de dire au revoir ?
127. **YAS** :-- il a mal !
128. **M** :-- il a mal ?
129. **YAS** :-- oui
130. **M** :-- est-ce qu'il a mal ?
131. **MAX** :-- non ! / i'dit / encore ! / encore ! / et encore ! (*tapant trois fois sur sa jambe, poing serré*)
132. **M** :-- il a mal / ou il est en colère ? / ou il est fâché ?
133. **FÉL** :-- encore ! / encore ! / encore ! (*se penchant en avant et tapant trois fois par terre / poing serré*)
134. **M** :-- Yasmina / il a mal / ou il est fâché ?
135. **MAX** :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*tapant quatre fois sur sa jambe, poing serré*)
136. **YAS** :-- heu / i'dit encore
137. **GON** :-- tu sais c'que j'ai vu ? // moi tu sais c'que j'avais vu ?

138. M :-- il est fâché ! / attends ! / j'explique à Yasmina ! / tu me diras après / c'est vrai qu'on dirait qu'il a mal (*en pointant Lou sur l'image*) / mais en fait / il a l'air / fâché ! / tu vois / i'fait sa tête de fâché / là !
139. **MAX** :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! / encore !# (*tapant cinq fois sur sa jambe, poing serré*)
140. M :-- (*en faisant un geste d'apaisement adressé à Maxime*) oui / **Maxime** / on a entendu ! / on a entendu / i'fait / (*baissant la voix*) encore ! / encore ! / encore ! (*tapant trois fois sur sa jambe, poing serré*) / il est fâché / il ne veut pas partir (*en faisant non de son index*) // qu'est-ce que tu voulais dire / Gontran ?
141. GON :-- et bein tu sais c'qu'on a vu / au zoo / au parc de là où on a vu des des des des trucs ? / i' i' y a avait en plus / tu sais c'qu'i' y avait en plus ?
142. M :-- non
143. GON :-- des araignées !
144. M :-- ah oui / ça tu nous l'a déjà dit / je me souviens / je me souviens (*en chuchotant et acquiesçant*) / (dp6) ah ! ça va mieux / il n'est plus fâché ! (*posant sa main sur son cœur*) / il est prêt à dire au r'voir pa'ce que Papa lui a promis qu'ils reviendraient ! / alors ! / (dp7) cette petite goutte sur cette joue ! (*tapotant son menton, comme s'il y avait une énigme à résoudre*)
145. **MAX** :-- i'pleu::re !
146. M :-- t'es sûre que il pleut pas ? / c'est pas la pluie ? (*en souriant, avec un index en position de mise en garde*)
147. **MAX** :-- i'pleu/re !
148. M :-- (*ton attendri*) i' pleure
149. GON :-- oin ! / oin ! / oin ! (*faisant mine de pleurer*)
150. THI, **MAX**, **FEL** :-- (*ils regardent Gontran, intrigués*)
151. M :-- alors / pourquoi i'pleure ? / i's'est fait mal ?
152. **MAX** :-- non / pa'ce que i'voudrait pas partir avec sa Mamie / i'voudrait voir=
153. GON :-- Maman !
154. M :-- i'voudrait rester avec elle / (*pointant la maman sur l'image*) et ne pas trop partir avec Mamie (*la pointant sur l'image*) / mais sa maman / elle le / rassure ! / qu'est-ce qu'elle lui dit / sa maman ? // elle lui dit / oh ! / mais je sais que quand tu seras avec Mamie / tu ? #
155. **MAX** :-- tu joueras / comme un fou ! }
 156. GON :-- t'amus'ras comme un fou }
 157. THI :-- t'amus'ras
158. M :-- tu joueras / comme un fou ! (*agitant vivement la tête et en souriant*)
159. THI :-- comme un fou ! (*en souriant*)
160. M :-- voilà !
161. GON, YAS :-- comme un fou ! (*en souriant*)
162. **MAX** :-- comme un fofou ! (*en souriant*)
163. M :-- comme un fofou ! // alors / du coup (dp8) / la larme / a disparu !
164. **FÉL** :-- tchou tchou ! / tchou tchou ! (*faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur*)
165. M :-- et on entend / (*posant son index sur le genou de Félix*) le bruit du départ du train ! / tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
166. GON :-- c'est qui / tchou tchou ? / c'est lui / X tchou tchou ? (*orientant son index vers Lou sur l'image*)
167. YAS :-- tchou tchou:: ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
168. ROM :-- TCHOU TCHOU ! / TCHOU TCHOU ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
169. M :-- alors / (*en posant son index sur le genou de Romain*) tu peux expliquer c'que c'est / tu peux lui dire ? / qu'est-ce que c'est / tchou tchou ? / Romain / explique-lui

170. **FÉL** :-- c'est le train !
171. **M** :-- (*à Romain*) qu'est-ce que c'est / tchou tchou ?
172. **ROM** :-- (*il semble perplexe*)
173. **FÉL** :-- c'est le train !
174. **M** :-- (*en acquiesçant*) c'est le bruit que peut faire le train !
175. **GON** :-- oui / mais / c'est qui qu'est dans le train ?
176. **M** :-- qui est dans le train ? / Yasmina
177. **MAX** :-- (*orientant son index vers l'image*) la mamie / et le petit garçon !
178. **M** :-- Mamie / et le garçon partent / chez Mamie !
179. **ROM** :-- Mamie et le garçon (*se levant et les pointant successivement sur l'image*)
180. **M** :-- ah ! (*dp9*) / est-ce que tu vois une porte sur cette image ? / Yasmina ? / (*tendant son index vers Romain*) assieds-toi !
181. **ROM** :-- (*il s'assoit*)
182. **YAS** :-- oui }
183. **MAX** :-- oui mais# }
184. **M** :-- tu vois une porte ?
185. **MAX** :-- ici ! (*en orientant son index vers la porte sur l'image*)
186. **M** :-- je demande à Yasmina (*reculant l'album pour le mettre hors d'atteinte de Maxime*)
187. **YAS** :-- (*se levant, souriant et pointant sur l'image, la porte et sa poignée*) ici
188. **M** :-- elle est là / la porte !
189. **YAS** :-- oui elle est là ! (*elle retourne s'asseoir*)
190. **M** :-- est-ce qu'elle est ouverte ou est-ce qu'elle est fermée / Yasmina ?
191. **MAX** :-- elle est / ouverte !
192. **YAS** :-- elle est pas fermée
193. **MAX** :-- elle est ouverte !
194. **GON** :-- un peu ouverte !
195. **M** :-- regarde ! (*pointant l'ouverture de la porte, sur l'image*) / un p'tit peu ouverte / Yasmina ! / et tu as raison **Maxime** / et c'est vrai qu'i'y a une petite poignée (*la pointant sur l'image*) / et qui va sortir par la porte ?
196. **MAX** :-- Bon-Papa }
197. **FÉL** :-- Mamie ! }
198. **M** :-- ah ! / Mamie ? / i'y a une mamie ? (*pointant les personnages sur l'image*)
199. **MAX** :-- c'est Bon-Papa et le petit garçon
200. **M** :-- on a dit que c'était qui / lui ? (*pointant Bon-Papa sur l'image*)
201. **GON** :-- Papy }
202. **MAX** :-- Bon-Papa ! }
203. **M** :-- alors / on peut dire Papy / ou on peut dire / (*avec un index en position de mise en garde*)
BON-Papa / lui (*en mettant la main à plat sur l'album*) / il dit Bon-Papa
204. **GON** :-- Bon-Papa
205. **M** :-- Bon-Papa va partir / c'est pour ça qu'la porte est ouverte / (*dp10*) ah ! / et là / regardez-le / pourquoi ils ont levé la main ?
206. **GON** :-- (*orientant son index vers l'album*) pa'ce que i'va / heu / Papy il est parti et / et / et / et sa maman / elle le garde ! / sa maman
207. **M** :-- voilà ! / cette fois-ci / Maman reste / c'est Bon-Papa qui est parti / regarde / Yasmina (*elle observe le plot en carton situé à côté d'elle sur lequel figurent les photos et prénoms des enfants du groupe de lecture*) / Yasmina / tu as vu pourquoi la main de la maman= pourquoi elle est comme ça ? / la main de la maman (*la pointant sur l'image*)
208. **GON** :-- pour dire au r'voir ! (*agitant vivement la main*)

209. YAS :-- pa'ce que / au r'voir (*en souriant et agitant vivement la main*)
210. M :-- pour dire au r'voir ! / et qu'est-ce qu'elle fait l'autre main du p'tit garçon ? (*la pointant sur l'image*)
211. GON :-- elle fait au r'voir (*agitant vivement la main*)
212. M :-- alors / celle-là / elle dit au r'voir / mais celle-là ! / qu'est-ce qu'elle fait ?
213. MAX :-- elle dit / NON ! (*fronçant les sourcils*)
214. ROM :-- (*il reproduit le geste de Lou, pointant et orientant son index face à lui*)
215. M :-- (*en souriant*) ah ! non ! / j'crois pas qu'elle se fâche ! / mais peut-être ! / mais moi j'ai l'impression (*faisant un geste de prudence, main à plat*) / peut-être qu'i'dit non ! / hein ! (*avec son index en position de mise en garde*) / mais j'ai l'impression qu'i' montre (*orientant son index face à elle*) / qu'il montre son Bon-Papa qui est dans le jardin (*elle libère sa deuxième main pour faire un geste d'au revoir*) / et i'lui dit / au r'voir ! / j'ai l'impression qu'il le montre / avec son index ! / et alors sur cette image / **Félix** / il est triste parce qu'il croit que l'enfant a mal !
216. YAS :-- il a mal (*en prenant son pied dans sa main*)
217. M :-- est-ce qu'il a mal ?
218. YAS :-- oui
219. MAX :-- non ! / i'monte ! (*faisant mine de monter un escalier*) }
220. FÉL :-- i's'appelle pas Félix / lui ! (*orientant son index vers Lou sur l'image*)
221. M :-- non / mais / Félix est triste / toi (*posant sa main sur l'un de ses genoux*) / quand je lis cette page / à chaque fois / tu dis / (*ton attendri*) oh ! le pauvre / il a mal / (*pointant Lou sur l'image*) est-ce qu'il a mal ?
222. MAX :-- non ! / i'monte ! (*faisant mine de monter un escalier*) }
223. FÉL :-- oui / il a mal
224. ROM :-- i'dit / hisse / ho ! (*faisant mine de monter un escalier avec difficulté*)
225. M :-- est-ce que ici sur sa tête (*pointant le visage de Lou sur l'image*) / on dirait qu'i' dit / aïe ?
226. FÉL :-- c'est quoi / là ? (*pointant la « tranche » de l'escalier, en forme de podium*)
227. M :-- (*en souriant*) c'est quoi / ça / Thiméo ?
228. GON :-- les escaliers !
229. FÉL :-- mais non ! / ça ! (*reproduisant le geste de pointage de 226. FEL*)
230. THI :-- non ! / c'est moi ! // les escaliers !
231. M :-- oui / les escaliers
232. FÉL :-- mais là ! (*reproduisant le geste de pointage de 226. FEL*)
233. M :-- ça c'est le / c'est le côté de l'escalier ! / qui est blanc
234. ROM :-- i'dit / heu ! / heu ! / heu (*faisant mine de monter un escalier avec difficulté*)
235. M :-- peut-être qu'i' dit / oh ! / que c'est difficile de monter ! (*faisant mine de monter un escalier avec difficulté*) / mais s'il avait mal au pied / sa maman le porterait dans ses bras ! (*joignant le geste à la parole*) / si elle le laisse marcher / c'est qu'il a pas mal ! / Yasmina (*elle observe à nouveau le plot en carton situé à côté d'elle*) / où est-ce qu'il va / là / le petit garçon ? (*pointant Lou sur l'image*)
236. MAX :-- i'va / i'va / i'va se coucher dans le lit !
237. YAS :-- (*en souriant*) i'va se coucher dans le lit
238. M :-- est-ce qu'il y va tout seul / Yasmina ?
239. MAX :-- non ! / non ! (*avec un index en position de mise en garde*)
240. M :-- il y va tout seul ?
241. YAS :-- non !
242. M :-- i' y a qui / avec lui ?
243. MAX :-- (*se penchant et la pointant sur l'image*) sa maman !
244. M :-- (*reculant l'album*) mais ! / je demande à Yasmina !
245. YAS :-- Papa

246. M :-- alors / où est-ce que tu vois son papa ?
247. **MAX** :-- non / il est pas là ! / c'est Maman !
248. **YAS** :-- (*s'approchant de l'image et pointant la jupe de la maman*) c'est sa maman !
249. M :-- ah ! / hein ? / on reconnaît la jupe ! / tu as vu Félix / la jupe de la maman ? (*la pointant sur l'image*)
250. **FEL** :-- (*il acquiesce*)
251. M :-- i'y a un grand= / i'a une grande personne / là / un adulte / et je pense plutôt que c'est la maman / parce qu'on voit une jupe / et heu / i'y a qui / dans les mains ? /
252. **MAX** :-- doudou !
253. M :-- i'y a aussi doudou (*le pointant sur l'image*) / il y va pas tout seul / se coucher ! / il y va avec Maman / et avec doudou ! // et je pense pas qu'il ait mal au pied / pa'ce que sinon / sa maman le porterait / hein ! / tu crois pas / **Félix** ?
254. **GON** :-- (*il acquiesce et masque le visage de Félix - dont on ne voit néanmoins pas bouger la tête et que l'on n'entend rien répondre*)
255. **MAX** :-- mais si si / si i'tombe / i'peut s'faire / très mal !
256. M :-- oui ! / mais il ne tombera pas / parce que sa maman / elle lui TIENT la main
257. **GON** :-- bah / l'autre jour / j'suis tombé dans l'escalier ! / XXX
258. M :-- mon pauvre !
259. **THI** :-- et l'aut'e jour / et hier / j'm'ai fait mal aux jambes ! / POUM ! / avec Papa
260. M :-- ça peut arriver / **Thiméo** ! / alors / qu'est-ce que tu me disais quand j'ai lu cette page (*dp12, traçant de son index un cercle autour de Lou endormi, sur l'image*) / **Gontran** / tu me disais que tu adorais ?
261. **GON** :-- heu / heu / bah en fait / que j'adorais / la / lune !
262. M :-- que tu adorais / dormir ! / alors (*ton amusé*) peut-être que tu aimes la lune aussi / et / est-ce que lui / on dirait qu'il / adore / dormir ?
263. **GON** :-- oui !
264. M :-- est-ce qu'il a l'air content de dormir ? (*faisant un lent geste-semi circulaire avec l'album pour que tous les élèves puissent observer*)
265. **YAS** :-- (*elle sourit*)
266. **MAX** :-- oui (*en souriant*) / et il a et en plus i'y a des p'tits points (*en pointant les pois sur le tissus du tour de lit*)
267. M :-- oui ! / on dirait des petits flocons de neige / ou des étoiles ! / c'est bien décoré !
268. **FÉL** :-- ou / c'est comme de la pluie
269. M :-- ou des gouttes de pluie ?
270. **FÉL** :-- oui
271. M :-- pour décorer ? / est-ce que ça ressemble à des gouttes de pluie ? }
 272. **MAX** :-- //////////////// ou peut-être des parapluies ! }
273. **FÉL** :-- oui
274. **MAX** :-- des parapluies !
275. M :-- est-ce que ça ressemble à des parapluies / ça ?
276. **YAS** :-- (*en souriant*) no:n !
277. **FÉL** :-- des gouttes de pluie !
278. M :-- des gouttes de pluie / et qu'est-ce qu'il a dit avant de s'endormir ? / le petit ?
279. **MAX** :-- i'dit / au revoir ! / à demain ! (*agitant vivement la main*)
280. M :-- i'dit / au revoir / à demain ! / et tout à l'heure **Gontran** / i'm'a dit / non ! pas
Gontran !#
281. **YAS** :-- la maman / elle est où ?
282. M :-- elle est où sa maman ?
283. **YAS** :-- (*en souriant*) dans le salon !

284. M :-- (*en souriant*) peut-être / dans le salon ! / c'est vrai qu'elle n'est pas restée / tu as raison / Yasmina ! / ici / i'y avait Maman (*la pointant sur la dp11*) / puis Maman / elle a couché son petit (*dp12*) et elle est partie // et lui (*pointant Lou sur l'image*) / i'reste dormir / avec doudou / et il a dit / au revoir / à demain (*faisant un geste d'au revoir*) et Guylain / i'm'a dit (*élève du groupe des TPP de cette classe*) il aurait pu dire / bonne nuit ! / c'est vrai ! / il aurait pu dire / au r'voir / bonne nuit (*faisant un geste d'au revoir*)
285. YAS :-- elle est où la maman ?
286. M :-- bon / peut-être dans le salon / ou dans la cuisine / mais en tout cas / elle est restée dans la maison pour écouter / si jamais i'y a un problème ! / elle le garde ! / mais elle est ailleurs dans la maison / peut-être dans sa chambre aussi / la maman !
287. **MAX** :-- peut-être il est allée se coucher !
288. M :-- ou peut-être elle est allée s'coucher / peut-être ! / très bien les enfants / merci ! (*elle referme l'album*)

Au revoir – S4 - Classe A – Novembre 2015

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Alexis (TPP), Martin (PP), Berthille (TPP), Gontran (TGP), Vassili (TPP), Opaline (TPP), Guylain (TPP), Yasmina (TGP), Romain (TGP), Nina (GP), Paul (GP), Thomas (PP), **Maxime (TGP)**, Cassandra (GP), Alice (PP), Élie (PP), Thiméo (TGP), Léo (GP), Marie (PP), Benjamin (TPP), **Félix (TGP)**, Ludivine (PP), Guilhem (GP), Gabin (GP).
Est également présente : Sylvie, l'AVS d'Opaline, assise entre Opaline et Vassili.

Lecture (4'02)

1. M :-- Ludivine / tu as vu c'que j'ai préparé ?
2. ÉLV :-- un seul
3. M :-- qu'est-ce que j'ai préparé ?
4. THO :-- un seul ! (*il montre la quantité « un » avec son index*)
5. M :-- comment ça ?
6. THO, **MAX** :-- un seul !
7. M :-- un seul quoi
8. THO :-- (*il oriente son index vers l'album posé entrouvert sur le tapis, au pied de la maîtresse*)
9. **MAX** :-- un seul livre
10. M :-- un seul livre / et Nina elle se souvient comment il s'appelle / ce livre / (*chuchotant à Pierre*) mets-toi là / de c'côté parce que Romain (*qui regardait Yasmina en écarquillant les yeux et souriant exagérément*) / il croit que c'est l'heure de faire le fofou
11. GUI :-- en revoir
12. ÉLVS (*dont Maxime*) :-- au revoir / au r'voir !
13. M :-- au revoir ! / alors ce livre (*le prenant en main*) je l'ai déjà lu quand on était en petits groupes arc en ciel / mais on l'a jamais lu tous ensemble ! / aujourd'hui / on va le lire / tous ensemble / au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
14. ÉLVS (*dont Maxime*) :-- au revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
15. **MAX** :-- c'est marqué quoi ? (*orientant son index vers l'album*)
16. M :-- (*dpT*) au revoir ! (*suivant du doigt les caractères écrits*)
17. ÉLVS :-- au revoir ! }
18. THO :-- au revoir ! (*souriant et tapant vivement dans ses mains*)
19. MAR :-- au revoir ! (*souriant et tapant brièvement dans ses mains*)
20. M :-- (*dp1*) quand on a joué joué tout l'après midi / fourbis / chambouli
21. NINA :-- fourbi / chambouli (*en souriant*)
22. **FÉL** :-- tout en bazar !
23. ÉLV :-- fourbi
24. M :-- moi je dis / (dp2) au revoir ! / au revoir !
25. NINA, GON :-- (*faisant un geste d'au revoir*) au revoir !
26. M :-- la prochaine fois / c'est toi (*orientant son index vers Nina*) / qui viens chez moi (*posant son index sur son buste*) }
27. NINA :-- //(*posant son index sur son buste*)//moi }
28. ÉLV :-- moi
29. M :-- (*dp3*) quand j'arrive chez Nounou / Papa rit avec nous
30. YAS :-- (*souriant et orientant son index vers l'album*) oh ! / i'y a l'autre bébé !
31. THO :-- i'y a un autre bébé / là !

32. M :-- (dp4) et puis Papa part / et moi / je reste ! / au revoir Papa (faisant un geste d'au revoir)
33. **FÉL** :-- i'va y aller= / je pense qu'i' va aller au travail / Papa
34. THO :-- ah oui ! // pa'ce qu'on est à l'école
35. PAUL :-- peut-être qu'i' va au marché !
36. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore ! / encore ! / encore ! (serrant le poing et tapant trois fois du pied)
37. **ÉLVS (dont MAX)** :-- ////////////////////////////////////encore ! / encore ! / encore ! (serrant le poing et tapant trois fois du pied)
38. **ÉLVS** :-- encore ! / encore ! (serrant le poing et tapant trois fois du pied)
39. **FÉL** :-- et i'va où / maintenant ?
40. M :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes ! / (faisant un geste d'au revoir)
41. **ÉLVS** :-- au r'voir ! (faisant un geste d'au revoir)
42. M :-- on reviendra !
43. **FÉL** :-- i'va où / maintenant ?
44. M :-- (en chuchotant) on verra après (dp7) quand je pars avec Mamie / Maman dit / tu pleures maintenant / mon Lou
45. GUI :-- mai pourquoi / i'pleure ?
46. THO :-- pourquoi / i'pleure ?
47. M :-- mais tu verras / tu t'amuseras comme un fou ! (souriant et agitant vivement la tête)
48. GON, LÉO :-- comme un fou ! (souriant et agitant la tête)
49. MAR, **FÉL** :-- (ils sourient et agitent la tête)
50. ROM :-- (se levant et venant la pointer sur l'image) / i'y a la larme /là !
51. GUI :-- pourquoi i'pleure ?
52. **MAX** :-- par'ce que / parce que i'part à sa ma= / sa mamie
53. M :-- (retournant l'album sur ses genoux) on en parlera après ! / (dp8) alors/ je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir)
54. THO :-- au r'voir Maman ! (faisant un geste d'au revoir)
55. M :-- tchou tchou / tchou tchou (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur...)
56. LÉO, LUD, THO :-- tchou tchou ! (reproduisant le geste du mécanicien)
57. NINA :-- le train part (reproduisant le geste du mécanicien)
58. M :-- le train part
59. MAR :-- part !
60. M :-- bon voyage ! (faisant un geste d'au revoir)
61. MAR :-- (elle sourit et fait un geste d'au revoir)
62. LÉO :-- bon voyage ! (souriant et faisant un geste d'au revoir)
63. GAB :-- est-ce que Mamie et le bébé / i'sont au p'tit train ?
64. M :-- (en chuchotant) on verra après / (dp9) quand Bon Papa s'en va / il me prend dans sa bras= dans ses bras (faisant un geste d'étreinte) / pique/pique la moustache ! (faisant un geste de doigts venant piquer au dessus de la bouche)
65. **MAX** :-- pique ! / pique ! (souriant et faisant un geste de doigts venant piquer au dessus de la bouche)
66. THO :-- pique la moustache ! (souriant et faisant un geste de doigts venant piquer au dessus de la bouche)
67. **FÉL** :-- pa'que Robert / i'pique pas la moustache !
68. M :-- (dp10) vite/vite/ à la fenêtre/ pour dire
69. GON :-- pourquoi / i'sont déjà rentrés ?
70. M :-- au revoir/ Bon-Papa ! (faisant un geste d'au revoir)
71. **ÉLVS** :-- r'voir / Bon-Papa !
72. GON :-- pourquoi / i'sont déjà rentrés ?

73. M :-- tu / tu nous d'mand'ras après / (dp11)
 74. NINA :-- il est où / Bon-Papa ?
 75. M :-- maintenant/ c'est le soir/ il est l'heure d'aller dormir / t't't't't' (adressé à Berthille qui essaie de dissiper son voisin Martin)
 76. FÉL :-- pourquoi il a ma:l ?
 77. M :-- (dp11) je dis à tout le monde/ au revoir (faisant un geste d'au revoir) / à demain !
 78. THO, NINA :-- (faisant un geste d'au revoir) à demain !
 79. ÉLV :-- au revoir / à demain
 80. M :-- (elle referme lentement l'album)

Discussion (18'48 ; 5'46 le matin + 13'02 l'après-midi)

(Après la fin de phase de lecture, Opaline montre peu à peu de plus en plus de signes d'impatience, Sylvie - son AVS - lui proposera de quitter le rassemblement en 121.TH0. Elle n'est pas scolarisée l'après-midi à ce moment de l'année, elle n'était donc pas présente pour la deuxième partie de la discussion.)

81. M :-- alors / maintenant que j'ai terminé la lecture / je vais pouvoir répondre à vos questions ! / tout à l'heure / Maxime m'a demandé ce qu'il y avait écrit là (pointant le titre sur la couverture de l'album) / qu'est-ce qu'il y a écrit ici (suivant du doigt les caractères écrits) ? / Nina / elle s'en souvient / c'est le titre du livre !
 82. NINA :-- (souriant et faisant un signe discret d'au revoir) au revoir !
 83. M :-- au revoir !
 84. MAX :-- mais non / le rond !
 85. M :-- ah ! / ici ! (dpVerte) i'y a écrit que ce livre vient de la bibliothèque / d'accord ? (dpT, suivant du doigt les caractères écrits) au revoir !
 86. ÉLVS :-- au revoir !
 87. MAR :-- au revoir (en reproduisant face à elle, le geste de 86.M)
 88. M :-- (dpI) et lorsque j'ai relu cette page / i'y a des enfants qui se sont rappelés que / fourbi / chambouli / ça veut dire qu'ils avaient mis le /
 89. ÉLEV :-- bazar
 90. M :-- bazar
 91. ÉLVS :-- bazar !
 92. FÉL :-- c'est moi !
 93. MAR :-- moi aussi / moi
 94. M :-- oui / tu te souvenais que / ils avaient mis le bazar
 95. BEN :-- et moi / je l'ai dit moi
 96. THO :-- et moi je me souviens que XXX
 97. MART :-- regarde ! / regarde là ! (en pointant la liste des élèves affichée au tableau) }
 98. M :-- non / tu me diras après / là / j'écoute Benjamin
 99. BEN :-- tu sais que déjà / bein / j'ai mis le bazar / mais }
 100. THO :-- BADI / BADAR / BA / BOUDOR ! }
 101. M :-- (avec un index en position de mise en garde) attends ! / je n'entends pas ce que me dit Benjamin !
 102. BEN :-- moi j'ai mis j'ai mis j'ai mis le bazar !
 103. THO :-- mais mais mais moi j'ai pas mis le bazar !
 104. M :-- (adressant un geste de mise à distance à Thomas, puis s'adressant à Benjamin) et est-ce que après tu avais rangé ?
 105. BEN :-- oui
 106. M :-- ah ! / très bien ! // regardez Nina qui lève le doigt / je t'écoute / Nina / oui ?

107. NINA :-- une fois / mon papa#
108. GUY :-- (*se levant brièvement et venant pointer un élément de l'image*) pour'poi le poi'ton i' est pa' teé ?
109. ROM :-- c'est / fourbi / chambouli !
110. M :-- oui / fourbi / chambouli
111. NINA :-- une fois / ma maman et mon frère / i'm'ont réservé un X à la piscine
112. BEN :-- et nous aussi / on a été à la piscine avec maman !
113. M :-- attends ! / mais oui mais Benjamin ! / (*regardant Nina*) qu'est-ce qui te fait penser à la piscine quand tu vois tout ce fourbi chambouli ? (*entourant de son index l'image de la dp1*) pourquoi tu penses à la piscine ?
114. BEN :-- mais ça pique pas / la piscine
115. M :-- Benjamin / je demande à Nina pourquoi elle pense à la piscine quand je lui montre fourbi chambouli //// tu n'te souviens pas pourquoi ?
116. NINA :-- (*elle fait non de la tête*)
117. M :-- bon ! / ici / sur cette page (*dp2*) / lorsque / la petite fille (*la pointant sur l'image*)#
118. PAUL :-- j'crois qu'i' va à la piscine tout seul !
119. M :-- et le petit garçon (*le pointant sur l'image*) ont fini de jouer ensemble / la petite fille elle reste chez elle / elle raccompagne le petit garçon à sa voiture / et le p'tit garçon / il lui dit / la prochaine fois / c'est toi (*pointant la petite fille sur l'image*) qui viens chez moi (*pointant Lou sur l'image*)
120. THO :-- mais ! / mais c'est qui qui va le faire partir ?
121. M :-- c'est lui qui part / tu as vu ? / il a son manteau / il est installé dans sa voiture
122. THO :-- mais ! / mais c'est qui#
123. PAUL :-- qui c'est qui va ? qui c'est qui va XX ?
124. M :-- j'écoute Thomas ! / tu ne peux pas parler en même temps que lui / Paul / c'est pas facile / hein ?
125. THO :-- c'est qui qui prend l'volant et i'tourne / c'est qui qui fait ça ? (*faisant mine de tenir un volant*)
126. M :-- qui va conduire ?
127. THO :-- c'est qui ?
128. M :-- qui va conduire ?
129. LUD :-- (*en souriant*) Maman ! }
130. ROM :-- le garçon ! }
131. M :-- est-ce que lui / i'peut conduire ? (*pointant Lou sur l'image*)
132. ROM :-- oui
133. ÉLVS :-- non
134. M :-- il est trop petit / Romain pour conduire ! / c'est= / toi tu penses que c'est qui / Ludivine ?
135. MART :-- c'est Papa !
136. NINA :-- et Maman !
137. THO :-- mon papa / mon papa il est trop fort !
138. LUD :-- c'est Maman !
139. MAR :-- Papa !
140. M :-- alors / j'écoute l'idée de Ludivine / Ludivine / elle pense que c'est la maman#
141. BEN :-- i's'appelle Édouard / mon papa / i's'appelle Edouard
142. M :-- oui / je sais / (*orientant son index vers Ludivine*) tu penses que c'est la maman / est-ce que tu es d'accord / Félix ?
143. LUD :-- oui la maman elle est grand / grand / grand

144. M :-- oui / la maman / elle peut conduire / **Félix** / toi tu penses que c'est qui / qui va conduire ?
145. **FÉL** :-- heu / (*en souriant et orientant son index vers l'album*) le petit garçon !
146. M :-- est-ce que le petit garçon peut conduire ? / est-ce qu'il a son permis de conduire ?
147. **FÉL** :-- oui
148. **ÉLVS** :-- non !
149. **GAB** :-- i'peut pas toucher les pédales !
150. M :-- i'peut pas toucher les pédales (*allongeant brièvement la jambe droite*) / tu as raison !
151. **GAB** :-- il est trop petit
152. M :-- il est trop petit / soit la maman / soit le papa / c'est un adulte !
153. **THO** :-- (*faisant mine de tenir un volant*) moi je peux toucher / moi j'ai un camion d'poubelle / j'ai des pédales pour pousser pousser / et là / il avance ! / il avance / i'recule / il avance / il avance et par la côté aussi !
154. M :-- (*avec un index en position de mise en garde*) mais c'est un camion / c'est un camion / jouet ! / ce n'est pas une vraie voiture ! /
155. **THO** :-- mais moi / j'ai une voiture de pompier
156. M :-- oui / mais pour jouer
157. **THO** :-- ah oui !
158. M :-- pas pour / heu / ramener un enfant à la maison
159. **THO** :-- mais mais / moi j'ai des pédales pour conduire et i'y a un truc qui fait / **HAM** ! (*en faisant mine activer une manette en hauteur*)
160. **THO** :-- mais j'ai j'ai / j'ai un gros camion / moi (*ouvrant ses bras*)
161. **FÉL** :-- et moi / un gros van ! (*souriant et ouvrant ses bras le plus grand possible*)
162. M :-- oui / oui / j'ai compris (*se levant et posant brièvement sa main sur l'un des genoux de Thomas*) i'y a des pédales sur le camion d'pompier / très bien ! / alors / les enfants#
163. **THO** :-- j'ai j'ai un gros camion / moi
164. M :-- Benjamin / tu me diras après / d'accord ? / là / on se demandait qui / qui conduisait la voiture du p'tit garçon / tu me parleras après du camion que tu as / **(dp3)** lorsque ils arrivent / à la crèche#
165. **YAS** :-- là / i'y a un autre bébé ! (*se levant pour venir le pointer sur l'image*)
166. **GON** :-- non mais ! / i'fait une bêtise (*orientant son index vers l'album*)
167. M :-- chut / i'y a un enfant qui a remarqué qu'i'y avait déjà un autre bébé !
168. **NINA** :-- pas à la crèche !
169. M :-- si ! à# / ah ! / chez Nounou / pardon ! (*souriant, avec un index en position de mise en garde*) / tu as raison / chez Nounou ! / je me suis trompée / et le bébé / Gontran se souvient qu'il est en train de faire une bêtise ! / qu'est-ce qu'i' fait comme bêtise / le bébé?
170. **YAS** :-- (*elle se lève*)
171. M :-- attends ! / je demande à Gontran
172. **FÉL** :-- (*se penchant sur sa chaussure*) i'tire ! / i'tire !
173. **GON** :-- i'défait son lacet
174. M :-- i'défait son lacet ! / incroyable !
175. **FÉL** :-- mais c'est pour rigoler !
176. M :-- c'est pour / oui / c'est une blague ! / une blague un p'tit peu bêtise / et lorsque j'ai lu cette page **(dp4)** / un enfant m'a dit mais= / i'dit au r'voir à son Papa / mais où va partir le papa ?
177. **FÉL** :-- c'est moi ! / mais
178. **ÉLV** :-- au travail !
179. **THO** :-- au travail !
180. **YAS** :-- au travail !

181. MAX :-- ou peut-être à Paris !
 182. M :-- peut-être au travail / peut-être en voyage ! / on ne sait pas !
 183. BEN :-- c'est pas l'heure de la garderie ! (*Denise, une responsable du périscolaire vient d'entrer dans la classe*)
 184. M :-- non / là / c'est pas l'heure de la garderie
 185. LUD :-- mon papa / va au travail !
 186. M :-- voilà / alors les enfants / pour l'instant / j'interromps / on reprendra cet après-midi puisque Denise vient vous chercher les enfants qui mangent à la cantine / alors / qui ne vient pas Denise ?

[reprise de la séance, l'après-midi même]

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Guylain (TPP), Alice (PP), Léo (GP), Benjamin (TPP), Élie (PP), Thomas (PP), Yasmina (TGP), Berthille (TPP), Vassili (TPP), Alexis (TPP), **Maxime** (TGP), Cassandra (GP), Romain (TGP), **Félix** (TGP), Martin (PP), Paul (GP), Nina (GP), Ludivine (PP), Gabin (GP), Thiméo (TGP), Marie (PP), Gontran (TGP), Ghilhem (TGP).

Isabelle, l'ATSEM est présente une partie de la séance.

187. **MAX** :-- on n'avait pas tout fini / pa'ce que c'était l'heure / c'était l'heure / de la cantine
 188. M :-- hé oui / de la cantine ! / assieds-toi Thomas
 189. THO :-- c' était l'heure de la cantine / hein ! / et quand on a fait la cantine / on va dormir !
 190. M :-- voilà / et maint'nant vous avez dormi / donc on peut / finir de discuter de ce dont vous avez parlé
 191. GAB :-- et quand on s'éveille du dortoir / on va dans la classe !
 192. M :-- (*à Romain*) assieds-toi / alors / on allait parler de cette page (*dp5*) / lorsque j'a lu cette page / les enfants / je vous ai entendu dire // ce que dit le petit garçon / qu'est-ce qu'i' dit / là / le petit garçon ?
 193. ÉLVS (dont **MAX**) :-- encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*poing serré, tapant sur un genou*)
 194. **FÉL** :-- // encore ! / encore ! / encore ! / encore ! (*poing serré, tapant au sol*)
 195. M :-- il le dit trois fois ! (*montrant la quantité de ses doigts*) / encore ! / encore ! / encore ! (*montrant successivement la quantité « un », « deux » puis « trois »*)
 196. ÉLVS :-- //encore ! / encore ! / encore !
 197. **MAX** :-- (*montrant successivement les quantité*) // encore ! / encore ! / encore !
 198. **FÉL** :-- (*il tape trois fois du pied en suivant les trois exclamations*)
 199. M :-- voilà / alors / où est-ce qu'il est (*pointant Lou sur l'image*) quand i' dit / encore / encore / encore ?
 200. GON :-- heu / au cirque !
 201. NINA :-- aux animaux !
 202. MAX :-- ça veut dire qu'i' reste / qu'i' veut rester
 203. M :-- est-ce qu'il est au cirque ? (*faisant un mouvement en demi-cercle pour montrer l'album à tous les élèves*)
 204. ÉLV, **FÉL** :-- non
 205. NINA :-- aux animaux
 206. M :-- au / zoo / mais c'est vrai que ça pourrait être au cirque ! / mais tu vois / quand je l'ai lu# (*pointant les caractères écrits sur la dp5*)
 207. GUI :-- moi je suis déjà allé au cirque
 208. M :-- oui
 209. GUI :-- moi je suis déjà allé au cirque avec ma maman

210. M :-- oui Guilhem
211. **FÉL** :-- moi aussi / et i'y avait des lions !
212. LUD :-- et moi j'suis déjà allée= / mon papa
213. M :-- oui / c'est vrai / beaucoup d'enfants ici / sont déjà allés au cirque / chut / tu me diras après / tu me diras après les animaux que tu as vus / au cirque / donc ici / c'est vrai qu'on pourrait croire qu'il est au cirque / mais ici / i' y a écrit / (*suivant du doigt les caractères écrits*) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / encore / encore / encore ! (*montrant successivement la* } quantité « un », « deux » puis « trois »)
214. **ÉLVS** (*dont MAX*):-- //////////////////////////////////////encore / encore !
215. M :-- bon !
216. GAB :-- Camille !
217. M :-- chut / après / Gabin ! / (*dp6*) / son papa réussit à le calmer / parce qu'il lui promet / qu'on reviendra / au revoir les girafes / on reviendra ! (*en faisant un geste d'au revoir*) / et là / on voit leurs mains / (*elle se lève, déplace Yasmina qui tente de distraire Thomas, chuchotant*) ici / assieds-toi
218. YAS :-- (*sourcils froncés, elle se tourne et regarde de l'autre côté de la classe*)
219. M :-- (*voix normale*) on voit leurs mains / qui disent / au revoir (*en faisant un geste d'au revoir*) / si tu regardes là-bas / Yasmina / tu ne vois pas leurs mains qui disent au revoir / et lorsque j'ai lu= / après / quelqu'un m'avait demandé / je crois / où est-ce qu'ils vont / après le zoo
220. **FÉL** :-- c'est moi
221. GON :-- heu / à sa maison ?
222. M :-- peut-être / qu'ils retournent à la maison / peut-être / en tout cas / c'est l'heure de rentrer / Yasmina (*en souriant, elle s'amuse à cacher ses mains pour que Thomas ne puisse pas les attraper*) / est-ce qu'il faut que je me fâche encore ?
223. YAS :-- (*elle semble retrouver son sérieux*)
224. M :-- (*en chuchotant*) d'accord / (*voix normale*) et lorsque j'ai lu cette page (*dp7*) / un enfant est venu me montrer une petite goutte d'eau / qu'il a sur la joue ! / qu'est-ce que c'est qu'une goutte d'eau ?
225. **MAX** :-- c'est pas une goutte d'eau / c'est une goutte / qui pleure !
226. NINA :-- i'pleure !
227. GUI :-- c'est moi qui t'a dit pourquoi i'pleure
228. M :-- tu as demandé pourquoi il pleure ?
229. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie !
230. GUI :-- pourquoi i'pleure ?
231. M :-- pourquoi i'pleure ?
232. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie
233. **FÉL** :-- pa'ce que i'veut ma maman= (*orientant son index vers l'album*) / heu sa maman
234. M :-- et i'veut / i'veut sa mamie ? / ou i'veut sa maman ?
235. NINA :-- sa maman
236. M :-- i'veut sa maman / mais sa maman#
237. LUD :-- mais non ! / i'veut sa mamie !
238. M :-- non / il VA dans les bras de sa mamie / mais il est un p'tit peu triste / c'est pour ça qu'il a une larme (*dessinant de son index le chemin d'une larme sur sa joue*) / cette goutte d'eau / c'est une larme / il est un p'tit peu triste de / quitter sa maman
239. GAB :-- mais comme heu/
240. LUD :-- mais non é'dit / i'p= i'p= / tu pleures !
241. M :-- oui / elle lui dit / tu pleures pour l'instant / mais !!! (*souriant avec un index en position de mise en garde*)
242. NINA :-- tu t'amus'ras comme un fou ! (*souriant et agitant la tête*)
243. M :-- comme un fou ! (*souriant et agitant la tête*)

244. **FÉL** :-- comme un fou ! (*souriant et agitant la tête*) }
 245. **THI** :-- comme un fou ! (*agitant la tête*) }
 246. **MAR, GON** :-- comme un fou (*agitant la tête*)
 247. **LUD** :-- ala lan / comme / un / fou ! (*agitant la tête*)
 248. **M** :-- tu vas t'amuser co= / (*avec un index en position de mise en garde*) tu verras / tu t'amus'ras / comme un fou ! (*souriant et agitant la tête*) / (dp8)
 249. **THO** :-- comme un fou ! (*souriant et serrant les poings*)
 250. **MAX, CAS** :-- comme un fou ! (*souriant et agitant la tête*)
 251. **ALI** :-- je XX comme un fou ! (*se balançant bras croisés*)
 252. **M** :-- voilà / comme un fou (*regardant Alice et souriant*)
 253. **LUD** :-- et là / il est dans le train ! / avec sa mamie / le bébé / et i'dit / tchou tchou ! / tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
 254. **M** :-- voilà ! / c'est pour ça que sur l'image d'après# }
 255. **ÉLVS** :-- tchou tchou ! / tchou tchou ! }
 256. **M** :-- chut / Gontran !
 257. **MAX** :-- et i'pleure p'us
 258. **M** :-- il ne pleure plus ! / comme dit / Maxime / t't't't't' / attends ! / le train n'a pas encore démarré ! / ce n'est pas grave
 259. **GUI** :-- (*à Gontran*) moi j'vais l'faire sauter très très haut ! (*en s'entraînant à reproduire le geste du mécanicien*)
 260. **M** :-- ça y est Guilhem ? // c'est pour ça que sur l'image d'après (dp8) / alors Gabin me demandait / où ils étaient / là (*traçant un cercle de son index autour des personnages sur l'image de la dp8*) / la mamie et l'enfant
 261. **GON** :-- dans l'train / au r'voir !
 262. **GAB** :-- est-ce que c'était dans l'p'tit train ?
 263. **M** :-- alors / je vais demander à Cassandra / est-ce qu'ils sont dans le train / là ?
 264. **NINA** :-- oui
 265. **CAS** :-- (*en souriant*) oui
 266. **THO** :-- mais non !
 267. **M** :-- oui:!! / ça y est
 268. **NINA** :-- tchou tchou ! (*reproduisant le geste du mécanicien*)
 269. **BEN** :-- moi / avec maman / j'ai j'ai j'ai déjà#
 270. **M** :-- oui / tu nous diras après / tu as déjà pris le train / tu me l'a dit ce matin / pour aller chez Mamie (*se lève brièvement pour ramasser un bracelet échoué sur le tapis*)
 271. **BEN** :-- mais l'a Bonne-Maman aussi !
 272. **BER** :-- moi / avec maman / je vais à Xquin !
 273. **M** :-- oui / chut / ici / on les voit#
 274. **ALI** :-- c'est à moi (*le bracelet*)
 275. **M** :-- je te le rends après / Alice
 276. **BEN** :-- elle est grande / la maison de Mamie
 277. **M** :-- oui / dans la grande maison de Mamie / et bien lui (*pointant Lou*) / ça y est ! / il est rassuré / il sait qu'il va s'amuser ! / comme un fou (*agitant un petit peu la tête*) / il est rassuré / il part avec Mamie / et là / ils sont dans le train / derrière la vitre du train / et c'est vrai / tu as raison / Ludivine / quand je lis cette page (*suivant du doigt les caractères écrits*) / je dis / tchou tchou ! / le train part (*faisant le geste du mécanicien*) / bon voyage ! / à jeudi ! (*à l'ATSEM Isabelle dont la journée de travail s'achève à 15h15*)
 278. **LÉO** :-- (*il fait un geste d'au revoir à Isabelle*)
 279. **THO** :-- (*à Isabelle*) en'voir ! / en'voir (*faisant un geste d'au revoir*)

280. M :-- (à Isabelle) au revoir ! (faisant un geste d'au revoir) / on peut dire au r'voir à Isabelle !
281. NINA, ALE :-- au r'voir (faisant un geste d'au revoir)
282. M :-- (dp9) et ici / le petit garçon / est avec= / (avec un index en position de mise en garde) le petit garçon qui s'appelle Lou / parce que sa maman / elle lui dit / mon Lou / i's'appelle Lou
283. ÉLIE :-- pique ! pique ! (piquant son menton de son index)
284. THO :-- pique ! pique ! pique ! pique ! (piquant son menton de ses doigts)
285. MAX :-- comme un loup / comme un loup / comme un loup dans la forêt !
286. M :-- ça ressemble
287. NINA :-- Isabelle / elle avait un livre du Père-Noël
288. M :-- oui (effectivement, elle a quitté la classe avec un livre de contes de Noël sous le bras)
289. MART :-- j'ai le nez qui coule / j'ai le nez qui coule
290. M :-- après / on se mouchera / qu'est-ce que tu disais / Élie ?
291. ÉLIE :-- ça pique la moustache ! (piquant son menton de son index)
292. M :-- oh ! / elle pique cette moustache ! / de Bon-Papa (le pointant sur l'image)
293. THO :-- ah ! oui ! / elle pique sa moustache !
294. YAS :-- (en souriant) elle pique la moustache !
295. MAX :-- pique pique pique pique pique ! / (piquant de son index le dessus de sa bouche)
296. pique pique pique pique pique !
297. GON :-- on peut dire Bon Papy / on peut dire Bon-Papy
298. GUI :-- moi quand j'avais piqué la moustache de Romain / elle était toute doux
299. BEN :-- mon papou / bein / mon papa#
300. M :-- non ! / si tout le monde parle en même temps / je n'entends plus !
301. YAS :-- pique la moustache !
302. M :-- non / oui / ça y est ! / on a dit pique la moustache ! / qu'est-ce que tu voulais dire Gontran / qui lève le doigt ?
303. GON :-- on peut dire / on peut dire / heu / Bon-Papy
304. M :-- on peut dire Bon-Papy / Bon-Papa / ou Papy / ou Grand-Père ou Pépé !
305. THO :-- Pépé ! (en souriant)
306. YAS :-- Pépé ! (regardant Thomas et souriant)
307. M :-- mais lui (pointant Lou sur l'image) / il l'appelle Bon-Papa
308. MAX :-- ou Pipi !
309. M :-- non / non on n'appelle pas quelqu'un Pipi ! // qu'est-ce que tu voulais dire / Félix ?
310. FÉL :-- à Papa / on pourrait dire Papy / et à Maman / on pourrait dire Mamie
311. BEN :-- on a droit de dire bébé ! (attrapant l'oreille d'Élie)
312. M :-- chut / (se levant brièvement pour enlever la main de Benjamin) mais / qu'est-ce que tu fais / là ? / (à Félix) on peut dire quoi / tu dis ?
313. FÉL :-- Papy
314. M :-- on peut dire Papy
315. FÉL :-- Papa / et / et M= et Maman !
316. M :-- tu as quelque chose à dire Thomas ? (il s'agite quelque peu avec Yasmina)
317. THO :-- elle pique la moustache (piquant de son index le dessus de sa bouche)
318. M :-- moui / la moustache / elle pique / à= au Papy
319. BEN :-- et Papa / mon papa / l'a eu une bête / mon papa
320. M :-- ton papa / comment ?
321. BEN :-- une bête / l'a eu une bête / sur la figure de Papa
322. M :-- ah ! / qui l'a piqué / peut-être ! / qui l'a piqué / c'est ça ?
323. BEN :-- (il acquiesce)
324. LUD :-- mon grand père / mon grand père / il appelle Bon-Papa ! / il a pas d'moustache

325. M :-- il a pas d'moustache / ton grand-père !
326. NINA :-- (à Ludivine) il a pas de quoi ?
327. LUD :-- il a pas de moustache (*en portant sa main sur le dessus de sa bouche*)
328. GAB :-- et mon papa=
329. GON :-- et le mien#
330. M :-- chut / mais est-ce que on peut avoir / un p'tit peu de calme ? / Nina (*qui est encore tournée vers Ludivine*) / tu n'écoutes pas c'que disent les autres / regarde / Gontran / i'lève le doigt !
331. **FÉL** :-- on va reX
332. M :-- **Félix** / tu n'écoutes pas là // donc / là / il dit / au r'voir à son Bon-Papa / et en lui faisant un bisou / la moustache / pique ! / (dp10) Bon-Papa est parti / il est à la fenêtre / avec Maman
333. THO :-- il a sa maman !
334. M :-- avec Maman (*faisant un geste qu'au revoir d'une main, et orientant son index face à elle de l'autre*)
335. **MAX** :-- maint'nant il est content !
336. M :-- il est content / pourquoi il est content ?
337. **MAX** :-- pa'ce que il est avec sa maman !
338. M :-- oui / parc'qu'il est avec sa maman
339. GUI :-- pourquoi i' / montre dans les nuages ? (*orientant son index vers l'album*)
340. THO :-- elle est où sa mamie ? / elle est où sa mamie ? (*orientant son index vers l'album*)
341. ALI :-- XX (*se levant et orientant son index vers l'album*)
342. M :-- chut
343. THO :-- elle est où sa mamie ?
344. M :-- bah ! / on n'sait pas / où est-ce qu'elle peut être cette mamie ?
345. YAS :-- au four ! }
346. ÉLEV :-- chez elle }
347. ÉLEV :-- chez s'elle
348. M :-- (à Yasmîna) non ! / elle est où ? ah ! / peut-être elle prépare un gâteau au four / près du four / c'est ça que tu dis ? / qu'est-ce que tu dis Yasmîna ?
349. ROM :-- un gâteau au chocolat !
350. YAS :-- un gâteau au chocolat
351. M :-- tu crois que Mamie elle cui=/ elle cuisine près du four ? / c'est ça
352. YAS :-- non !
353. M :-- alors qu'est-ce que tu disais que Mamie ?
354. YAS :-- il brûle !
355. M :-- qu'est-ce que c'est qui brûle ?
356. MART :-- le fou::r ! }
357. ROM :-- elle brûle / le chocolat ! }
358. M :-- oui/ mais peut-être que Mamie / elle met un gâteau dans le four / peut-être (*en joignant le geste à la parole*)
359. YAS :-- (*elle acquiesce discrètement*)
360. M :-- c'est ça que tu veux dire / peut-être / qu'est-ce que tu voulais dire / Alice ?
361. GAB :-- ou peut-être qu'é' préparait de la purée
362. M :-- qu'est-ce que tu voulais dire / Alice ?
363. ALI :-- (*orientant son index vers l'album*) c'est pas la mamie / c'est la maman
364. M :-- oui / tu as raison / c'est pas sa mamie / c'est sa maman / les enfants ont dit qu'c'était sa maman / on cherche sa mamie / on sait pas où elle est ! / on n'sait pas où elle est !
365. BEN :-- moi déjà / déjà / j'ai mangé / d'la soupe ! }
366. THO :-- et moi / hier / j'ai mangé d'la soupe ! }

367. GAB :-- moi / j'lève le doigt !
368. M :-- Gontran (*qui lève également le doigt*) / je t'écouterai après / chut
369. BER :-- XX un gâteau avec ma maman !
370. M :-- qu'est-ce que tu as fait avec Maman ?
371. BER :-- j'ai fait un t'chocolat avec Maman
372. M :-- (*en acquiesçant*) tu as déjà fait un gâteau au chocolat avec Maman !
373. CAS :-- et moi aussi / (*elle lève le doigt*)
374. GAB :-- et moi aussi / avec ma maman !
375. M :-- chut / et les enfants / sur cette dernière image **(dp11)** / ah mais Martin / il se trompe là ! (*il fait des petits mouvements de combat*) / sur cette dernière image / **Félix** à chaque fois / il nous dit que / l'enfant a mal / est-ce qu'il a mal / Alexis / l'enfant ?
376. **FÉL** :-- oui !
377. **MAX** :-- non / i'monte ! / i'monte (*faisant mine de monter un escalier*)
378. **ALE** :-- (*il fait non de la tête*)
379. M :-- est-ce que quand tu regardes son visage (*le pointant sur l'image*) / tu as l'impression qu'il a mal ? / (*faisant un mouvement en demi-cercle pour montrer l'album à tous les élèves*) Alice ?
380. **FÉL** :-- et non / i'peut pas monter (*faisant mine de boiter en montant un escalier*)
381. M :-- pourquoi i'peut pas monter ?
382. **FÉL** :-- pa'ce que
383. **ROM** :-- il fait heu ! / heu ! (*se mettant à cloche pied, avec des exclamations de souffrance*)
384. M :-- il est= / il est en train#
385. **THO** :-- mais moi / je sais monter avec / pour tenir (*faisant le geste de tenir une rampe*)
386. **YAS** :-- il a mal / il a mal / il a mal
387. M :-- oui / tu peux te tenir pour monter / mais s'il avait mal / on verrait sur son visage (*crispant son visage*) que / aïe ! / qu'il est en train de dire aïe ! / là / il est pas en train de dire aïe ! / il donne la main / à qui ?
388. **MAX** :-- à sa maman !
389. **ÉLVS** :-- à Maman !
390. M :-- à sa maman / i'monte l'escalier / i'vont où ?
391. **THO** :-- on voit pas bien sa tête !
392. **FÉL** :-- au lit !
393. M :-- (*en acquiesçant*) on voit pas bien la tête de Maman ! / i'vont où ?
394. **FÉL** :-- au lit
395. **GUI** :-- dans sa chambre
396. M :-- ils vont se coucher / s'il avait mal / s'il était blessé / ils n'irait pas se coucher / **Félix** / ils iraient chez le docteur ! / mais là / il va se coucher / tout va bien
397. **GAB** :-- pa'ce qu'il est grand / pa'ce qu'il est grand sa maman / alors on peut pas la voir
398. **GUI** :-- aussi / le docteur / c'est l'hôpital !
399. **MAX** :-- il est pas grand / il est petit
400. M :-- oui / lui il est petit (*pointant Lou sur l'image*) / mais la maman est grande / qu'est-ce que tu voulais dire / Cassandra ? / Martin (*qui tient Félix par le cou*) / mets tes mains sur tes genoux !
401. **ALI** :-- bah moi / ma maman#
402. M :-- attends ! / j'écoute Cassandra (*qui lève le doigt depuis 374. CAS*)
403. **CAS** :-- tu sais / à ma maison / moi / j'ai des ingrédients pour faire un gâteau aussi !
404. M :-- ah ! / ça c'est une bonne nouvelle ! / et alors **(dp12)** / lorsqu'il est arrivé dans sa chambre / est-ce qu'i' ya toujours sa maman avec lui ?
405. **ÉLVS** :-- non !
406. **THO** :-- non !

407. M :-- il dort / il dort / et avant de dormir / il a dit quoi / il a dit ?
408. NINA :-- en revoir ! (*faisant un geste d'au revoir*)
409. ÉLV :-- au revoir
410. M :-- oui / et comme c'est la nuit / il a dit quand ? / quand c'est le soir on dit / au revoir !
(*faisant un geste d'au revoir*)
411. THO :-- Maman::!
412. ÉLV :-- Maman !
413. **MAX** :-- on dit / à demain !
414. M :-- oui / on dit à demain / on dit au r'voir Maman / à demain (*faisant un geste d'alternative, main à sa gauche puis main à sa droite*)
415. MART :-- à Maman et à Papa }
416. GUI :-- on peut dire aussi / bonsoir }
417. M :-- on peut dire aussi bonsoir / et on peut dire / bonne (*inclinant sa tête sur l'une de ses main mises à plat*)
418. ÉLV S :-- nui ::it !
419. M :-- on peut dire bonne nuit / mais là / i'y a pas écrit bonne nuit ! / i'y a écrit (*suivant du doigt les caractères écrits*) je dis à tout le monde / au revoir / à demain ! (*faisant un geste d'au revoir*) / il a choisi#
420. **FÉL** :-- i'va où ?
421. M :-- qui va où ?
422. **FÉL** :-- le petit garçon (*orientant son index vers l'album*)
423. M :-- lui (*pointant Lou sur l'image*)/i'reste là / mais i'dit au r'voir à sa maman qui est } sortie
de la chambre (*montrant une direction extérieure*) }
424. GAB :-- mais on peut dire bonne sieste / quand on fait une sieste !
425. **FÉL** :-- oui mais i'/va où ?
426. M :-- qui va où ?
427. **FÉL** :-- bah le petit gar/çon (*se levant brièvement et venant le pointer sur l'image*)
428. M :-- est-ce que tu crois qu'il va bouger / là ?
429. **FÉL** :-- non
430. M :-- non ! / i'reste là / et i'dit bonne nuit à sa maman / i'reste dans son lit et i'retrouv'ra sa maman demain matin !
431. GUI :-- quand i'fera jour !
432. GAB :-- et aussi / on peut dire bonne sieste / quand on fait une sieste
433. M :-- on peut dire ? / bonne sieste quand on fait une sieste
434. NINA :-- et on peut dire bonne nuit !
435. GUY :-- (*se levant et venant pointer Lou sur l'image*) pour'poi la maman / è' est pa'tie ?
436. M :-- pourquoi la maman est partie ? / bah ! / la maman / elle dort dans la même chambre que le petit ? (*mettant un poing sur sa hanche*)
437. GUY :-- (*en souriant*) non
438. M :-- non ! (*en souriant*) / elle est partie soit dans le salon / soit dans sa chambre
439. THO :-- ma maman / è'dort pas avec moi !
440. YAS, THO, BEN :-- (*se levant et s'approchant de la maitresse*) XXXX
441. BER :-- elle dort pas avec moi / ma maman
442. M :-- (*se levant, orientant son index vers les places, elle les y raccompagne*) hé non ! / ta maman / elle dort pas avec toi ! / ta maman elle dort / dans sa chambre
443. BEN :-- dans ma= / dans sa chambre / la maman de moi
444. M :-- soit elle est partie dans sa chambre / soit elle est partie préparer / le repas / des adultes / ou peut-être qu'elle est allée coucher / un autre enfant ! / elle a peut-être un autre enfant ! / arrête Timéo (*il se bouche les oreilles*) / il y avait trop de bruit / c'est ça ?

445. THI :-- (*il enlève les doigts de ses oreilles et acquiesce légèrement*)
446. MAX :-- peut-être un grand / il est allé s'coucher !
447. M :-- (*elle referme lentement l'album*) bien / voilà pour ce livre ! / vous savez les enfants que / ce livre / c'est vous qui allez le lire à Papa et Maman / on a beaucoup travaillé dessus / on l'a lu souvent / soit en groupe arc-en-ciel / soit quand on était tous ensemble et / dans quelques jours / je vais le donner à un enfant / l'enfant / i'va aller à la maison#
448. GAB :-- à moi !
449. M :-- tout le monde va le faire
450. GAB :-- à moi !
451. M :-- tout le monde / va le faire / et c'est lui / l'enfant / qui va le lire / qui va faire le récit de cette histoire à ses parents
452. NINA :-- moi j'arrive pas à le lire (*orientant son index vers l'album*)
453. M :-- on essaie ! / on regarde les images / on se rappelle de c'qu'on a lu en classe (*faisant, de son index, un petit mouvement circulaire à proximité de son crâne*) / on essaie / Nina / d'accord ?
454. NINA :-- (*elle acquiesce*)
455. M :-- on essaie / on essaiera ! / allez / on va dans la cour / on n'a pas besoin de mettre de manteau
456. THO :-- mais pourquoi on n'a pas besoin de mettre le manteau ?
457. M :-- pa'ce qu'i'fait chaud !

Annexe IX : BNPOB – TGP

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) - S1 - TGP, Classe A – Mars 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Yasmina, **Maxime**, Romain, Gontran, **Félix**.

Lecture (2'13)

1. M :-- alors ! / (elle met en route le dictaphone)
2. **FÉL** :-- (il ne parvient pas à remonter la fermeture éclair de sa veste) tu peux me faire ça ?
3. M :-- oui
4. **FÉL** :-- nous on v= / après / nous / on va aller au sable !
5. M :-- bien sûr ! tout le monde va venir lire avec moi / et tout le monde va faire chacune des activités qui sont là aujourd'hui (faisant un geste demi-circulaire orienté vers les tables des autres groupes)
6. **YAS** :-- et Guylain ! / il est / au sable (orientant son index vers son camarade Guylain)
7. M :-- il est pas dans notre groupe / Guylain
8. **YAS** :-- (elle regarde Guylain)
9. M :-- Yasmina / tu es prête ?
10. **YAS** :-- (elle acquiesce en souriant)
11. M :-- alors / ce livre / s'appelle / bonne nuit POB ! (en suivant du doigt les caractères écrits)
12. **FÉL** :-- j'connais XX / on l'a pas lu à la= / à ma maison / c'est que le policier de / Petit Ours Brun / mais j'le connais pas ç'ui là !
13. M :-- (elle acquiesce) (dpT) bonne nuit POB !
14. **MAX** :-- moi j'aime bien / moi j'ai toujours des livres de POB }
15. M :-- (dp1) il est l'heure de dormir / POB est au lit
16. **FÉL** :-- il est encore un bébé ? (orientant son index vers l'album)
17. M :-- (dp2F) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
18. **GON** :-- (en souriant) le chat !
19. M :-- // (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri ! // (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire / qui va lui apporter ? / heu ! / pardon ! (avec un index en position de mise en garde) / qui va la lui raconter ?
20. **GON** :-- (il sourit)
21. **FÉL** :-- Papa !
22. M :-- (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
23. **FÉL** :-- non ! mais / i'se fâche pas ! / i' fait comme ça (en souriant légèrement)
24. M :-- (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard ! // (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boire !
25. **GON** :-- et s'il te plaît ! (en souriant)
26. M :-- (en chuchotant) il a oublié d'dire s'il te plaît / (volume de voix normal) (dp5Ouv.) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)
27. **MAX** :-- (elle pince les lèvres, écarquille les yeux) / è' s'est fâchée !
28. M :-- (dp6F) mais / que veut encore POB ? / (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
29. **ROM** :-- (il sourit)

30. M :-- *(dp6Ouv.)* Papa Ours vient / et il s'énervé ! / (voix grave et sourcils froncés) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! *(avec un index en position de mise en garde)*
31. MAX :-- plein plein plein
32. M :-- *(dp7)* et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui *(faisant un geste d'étreinte avec son bras droit) / (dp8) quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas / (ton attendri, débit ralenti et posant sa main sur son coeur) qu'il est mignon quand il dort !* *(elle referme lentement l'album)*

Discussion (8'42)

33. M :-- alors ! / j'ai entendu des enfants qui m'ont dit qu'ils avaient / d'autres histoires de POB / toi *(en orientant son index vers Félix)* / tu as POB et le policier
34. FÉL :-- *(il acquiesce)*
35. M :-- et toi *(en orientant son index vers Maxime)* / tu as quoi comme autre histoire / par exemple de POB ?
36. FÉL :-- mais moi je l'aime pas / le policier
37. M :-- tu l'aimes pas trop / celle avec le policier ?
38. FÉL :-- *(il fait non de la tête)*
39. GON :-- *(levant le doigt)* moi j'ai une histoire de POB
40. M :-- attends ! *(orientant son index vers Maxime)*
41. MAX :-- j'en ai beaucoup
42. M :-- tu peux nous dire lequel ? / par exemple ?
43. YAS :-- *(elle lève le doigt)*
44. MAX :-- heu / Petit Ours Brun qui se couche
45. M :-- POB se couche / et est-ce que c'est la même histoire que ça ?
46. MAX :-- oui mais / i'va dîner et après / i'va se coucher
47. M :-- d'accord ! / Yasmina / qu'est-ce que tu voulais dire / toi ? / comme POB / tu en connais un autre POB ?
48. YAS :-- le roi château
49. M :-- comment ?
50. YAS :-- le roi château
51. M :-- ah ! / le roi du château ! / ça c'est vrai que c'est un autre livre ! / mais *(en souriant)* est-ce qu'i'y a POB dans / le roi du château ?
52. YAS :-- non !
53. M :-- ah ! bah non ! / mais c'est un autre livre / tu as raison / c'est un autre livre
54. GON :-- *(il lève le doigt)*
55. M :-- oui ?
56. GON :-- moi j'ai un Petit Ours Brun / et et qui= / dans une histoire / où que le chat / i'vient / et i'lui griffe ! *(en portant sa main à son genou)*
57. M :-- ah bon ? / oh ! *(comme si quelque chose de grave était arrivé)*
58. GON :-- oui *(ton compatissant)*
59. M :-- et est-ce que c'est le même chat que celui que tu as vu dans ce livre *(en feuilletant l'album pour atteindre la dp2F)* / c'est le même *(en le pointant sur l'image)* ?
60. GON :-- oui
61. M :-- c'est ce petit chat blanc / là ? *(faisant un mouvement de demi-cercle pour que tous les élèves voient l'album)*
62. GON :-- oui / un chat d'gouttière !

63. M :-- alors / est-ce que c'est LE chat de POB / ou est-ce que c'est UN chat de gouttière ?
64. GON :-- (*se levant brièvement et le pointant sur l'image*) c'est le chat de Petit Ours Brun
65. M :-- ah ! / d'accord ! / alors / à cette= / quand j'ai lu cette page / **Félix** / i'demandait s'il était un bébé ? (*en pointant POB sur l'image*) / pourquoi tu demandes ça ?
66. **FÉL** :-- pa'ce que heu / pourquoi i'peut pas descendre / et que i'y a une barrière ? (*en pointant les barreaux du lit sur l'image*)
67. M :-- oui / c'est vrai qu'il a un lit à barreaux / on dirait un p'tit peu un lit de bébé // alors / est-ce qu'il est bébé dans cette histoire ? (*le pointant sur l'image*)
68. GON :-- non
69. MAX :-- non / il est un p'tit peu grand
70. M :-- un p'tit peu grand (*faisant un mouvement de la main qui indique une alternative*) / mais / peut-être pas encore assez grand pour que ses parents i's enlèvent les / les montants du lit (*posant la tranche de sa main au bord du lit sur l'image, et la faisant basculer pour illustrer cette possibilité*)
71. **MAX** :-- sinon / i'peut tomber (*faisant mine de tomber sur le côté*)
72. M :-- pa'ce qu'i's ont peur qu'i' se lève / ou peur qu'i' tombe // pour l'instant /i's laissent les m= / les barreaux du lit
73. GON :-- tu sais que mon papa et ma maman / i'laissent les barreaux alors que j'tombe p'u !
74. M :-- ah bon ? / c'est vrai / tu as encore un lit à barreaux ?
75. GON :-- je m'accroche bien / je me tiens (*joignant le geste à la parole*) / et j'tombe pas / voilà ! (*écartant les mains et haussant les épaules, pour indiquer une évidence*)
76. M :-- d'accord ! / bah / si tu veux plus que= / ne plus être dans le lit à barreaux / il faut leur dire à Papa et Maman // moi je suis grand / peut-être qu'on peut / changer de lit / tu peux leur dire
77. GON :-- (*il acquiesce*)
78. M :-- alors / quand / j'ai lu cette page / et que j'ai dit / j'ai lu (*suivant du doigt les caractères écrits*) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?#
79. **FÉL** :-- (*se levant brièvement*) je peux y aller boire ?
80. M :-- (*faisant un geste de mise à distance l'incitant à se rasseoir*) dans un minute / i'y a un enfant qui a dit / le chat ! // que c'est le chat qui allait lui apporter !
81. GON :-- c'est moi ! (*en souriant*)
82. M :-- tu le vois / le chat / Yasmina ?
83. YAS :-- (*elle acquiesce en souriant*)
84. M :-- où il est / le chat ?
85. **MAX** :-- (*orientant son index vers l'album*) il est à côté / là
86. YAS :-- (*elle se lève et vient le pointer sur l'image, ainsi que le cartable figurant à côté*)
87. M :-- oui / et à côté / i'y a son petit sac / et est-ce que c'est le chat qui va lui apporter / son lutin ?
88. GON :-- non
89. M :-- c'est qui / Yasmina ?
90. GON :-- c'est Maman }
91. **MAX** :-- c'est Papa }
92. YAS :-- (*elle soulève le volet-porte de la dp2*) / (*dp2Ouv.*) c'est Maman !
93. M :-- c'est sa maman / Yasmina / c'est Maman Ours / très bien / Yasmina
94. YAS :-- et après / i'dort
95. M :-- ah ! / déjà / i'dort ?
96. YAS :-- non
97. M :-- pas encore ! / assieds-toi Yasmina / et quand j'ai lu cette page (*dp3F*) / et que j'ai demandé / mais POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?
98. YAS :-- le chat }
99. **MAX** :-- Papa }
100. YAS :-- Papa !

101. M :-- oui / y'a des enfants qui avaient deviné que ce s'rait le papa / que c'était le papa qui se #
102. GON :-- (*en souriant*) moi j'ai dit la maman !
103. YAS :-- c'est Papa !
104. M :-- qui se cach'rait derrière la porte (*dp3Ouv.*) / c'est pas toujours la maman ! / et là / comme l'a dit **Félix** / il est pas fâché ! (*pointant son visage sur l'image*) / tu as vu sa bouche ? (*dessinant un sourire de son index sur son propre visage*) / regarde Yasmina !
105. **FÉL** :-- i'sourit
106. M :-- i'sourit ! / t'as vu il est pas fâché / là ! (*pointant à nouveau son visage sur l'image*)
107. **MAX** :-- (*elle sourit*) / mais après / et après / i's'ra fâché ! (*posant ses mains entrouvertes de part et d'autre de ses tempes et fronçant les sourcils*)
108. GON :-- quand il est fâché / i' fait comme ça ! (*fronçant les sourcils*)
109. M :-- oui / bon là (*dp4*) i'raconte l'histoire à son p'tit garçon / il lui lit l'histoire /// (*dp5F*) quand il réclame à boire ! /// là //(dp5Ouv.)
110. **MAX** :-- (*croisant les bras et fronçant les sourcils*) Maman elle se fâche !
111. M :-- Maman se fâche un p'tit peu !
112. GON :-- elle dit quoi ?
113. M :-- allez / bois ça / et dors ! / (*suivant du doigt les caractères écrits*) Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors !
114. YAS :-- pourquoi ?
115. M :-- pourquoi elle est un p'tit peu fâchée ?
116. **MAX** :-- pa'ce que elle= / pa'ce que lui / i'veut pas dormir
117. M :-- voilà ! / (*dp6F*)
118. GON :-- moi / pa'ce que moi / j'arrive pas trop à m'endormir / pa'ce que les moustiques / i'me réveillent un peu
119. M :-- est-ce que / en ce moment / i'y a des moustiques dans ta chambre ?
120. GON :-- ouais
121. M :-- en ce moment / en hiver ?
122. GON :-- quand c'est chaud / quand c'est chaud !
123. **MAX** :-- (*elle lève le doigt*)
124. M :-- ah ! / quand i'fait chaud / mais pas en c'moment / en c'moment / tu es tranquille ! / oui ? / Maxime ?
125. **MAX** :-- tu sais que quand i'faisait / chaud / moi / la première fois que j'étais petite / et Maman elle me mettait un petit truc de X / mais les moustiques i'restaient et moi j'appelais Maman / et elle vient et elle X truc pour que les moustiques i' s'en va
126. M :-- d'accord (*dp6Ouv.*) / elle a mis / une prise / pour qu'i's s'en aillent ? (*faisant le geste d'encastrier un boîtier face à elle*)
127. **MAX** :-- (*elle acquiesce timidement*)
128. M :-- une prise ou un produit ? (*faisant le geste d'actionner un vaporisateur*)
129. **MAX** :-- un petit produit / et c'est une prise / dans un XX vert
130. M :-- d'accord !
131. **MAX** :-- et accroché à une prise
132. YAS :-- et Papa il est con= / il est pas content du tout ! (*fronçant les sourcils*)
133. M :-- (*en acquiesçant*) comment tu reconnais / Yasmina / que Papa il est pas content du tout / là / le papa ?
134. **MAX** :-- bah / pa'ce qu'i' dort pas !
135. M :-- oui / mais / comment tu reconnais (*pointant brièvement le papa sur l'image*) qu'il est pas content ? / comment tu le sais Yasmina ?

136. YAS :-- (se levant, sourcils froncés, et mettant les poings sur les hanches) parc' que // i'faut dormir / maintenant !
137. M :-- oui / c'est vrai qu'il a / les mains sur les hanches (joignant le geste à la parole) / et en général / quand un adulte i' met= / ou un enfant / il met les mains sur les hanches // c'est qu'il est un p'tit peu fâché ! / et tu as vu ses sourcils ? (les pointant sur l'illustration et faisant un mouvement de demi-cercle pour que tous les élèves voient l'album)
138. GON :-- (il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils)
139. M :-- regarde ! / Gontran / il a bien montré les sourcils / il a froncé les sourcils (en fronçant elle-même les sourcils) / voilà ! / Gontran / **Félix** / tu peux le faire ?
140. **MAX** :-- (fronçant les sourcils) comme la maman des poissons
141. M :-- comme dans la chanson / la maman des poissons
142. **FÉL** :-- (il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils)
143. ROM, GON :-- (ils regardent Félix et rient)
144. M :-- voilà ! / là (pointant le papa sur l'illustration) / il lui dit / des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! ! (avec un index en position de mise en garde)
145. GON :-- (il rit)
146. M :-- bon ! / (dp7) c'est très bien / vous m'avez rien dit d'particulier /// (dp8)
147. GON :-- (en souriant) et Maman et Papa / i'vient le voir !
148. **MAX** :-- et le chat i' / s'en va ! (orientant son index vers l'illustration)
149. M :-- le chat s'en va
150. GON :-- (à Maxime) c'est pas un chien !
151. M :-- non / elle a dit le chat / tu as dit le chat ?
152. **MAX** :-- (elle acquiesce)
153. M :-- le chat / quitte la chambre / et quand i'viennent le voir / est-ce qu'i'viennent le voir pa'ce qu'il les a appelés / ou pa'ce que= / pour vérifier s'il est endormi ?
154. **MAX** :-- pour vérifier qu'il est endormi
155. M :-- il est endormi là / Yasmina / POB ?
156. YAS :-- (elle acquiesce)
157. M :-- i'dort ?
158. YAS :-- (elle acquiesce)
159. M :-- d'accord ! / très bien / on le relira ! / (à Félix) là tu peux aller boire / c'est très bien
160. ROM :-- moi je veux le lire avec Maman
161. M :-- pas tout d'suite / et c'est toi qui le liras à ta Maman
162. GON :-- maint'nant / j'vais aller où ?
163. M :-- alors ! (elle consulte son tableau d'organisation)
164. ROM :-- (il s'empare de l'album et s'installe sur le banc pour le feuilleter en silence jusqu'à ce que le groupe suivant s'installe)
165. M :-- tu vas aller /// avec Isabelle / tu es !

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) – S2 - TGP, Classe A – Mars 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Clémentine, Yasmina, Romain, Félix, Gontran, Maxime.

Lecture (2'49)

1. M :-- (elle installe le dictaphone)
2. **FÉL** :-- (à Gontran) XXX tir à l'arc ?
3. GON :-- oui XXX / p'kou:: ! (en faisant mine de faire partir une flèche)
4. **FÉL** :-- (il fait mine de lui ramener sa flèche et de la remettre en place) attends !
5. GON :-- tu veux jouer à mon tir à l'arc ?
6. **FÉL** :-- non / mais c'est MON tir à l'arc !
7. GON :-- (faisant mine de faire partir une nouvelle flèche) tir à l'arc ! regarde ! / p'kou !
8. M :-- bien ! / tu peux ranger ton arc et tes flèches ? (en souriant)
9. GON :-- oui (faisant mine de glisser son matériel dans un étui imaginaire situé derrière son dos)
10. **FÉL** :-- (en souriant et faisant mine de glisser son matériel dans un étui imaginaire situé à sa ceinture) moi aussi / j'ai un tir à l'arc !
11. M :-- (en chuchotant et souriant) range-le / alors // bonne nuit POB !
12. **FÉL** :-- on l'a déjà lu / celle-là ! (en souriant)
13. M :-- c'est vrai !
14. **FÉL** :-- j'me rappelle de ça
15. M :-- (dpT) bonne nuit POB !
16. **FÉL** :-- (en souriant et joignant ses mains contre son buste) après / i'va avoir / oh ! / oh ! / encore !
17. M :-- (dp1) il est l'heure de dormir / POB est au lit / (dp2F) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
18. **MAX** :-- le papa !
19. **FÉL** :-- Papa ! (en souriant)
20. GON :-- la maman
21. **FÉL, MAX** :-- la maman
22. M :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri ! // (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire / qui va lui apporter ? / heu ! / pardon ! (avec un index en position de mise en garde) / qui va la lui raconter ?
23. **MAX** :-- son papa !
24. GON :-- Papa !
25. **FÉL** :-- Papa ! (en souriant)
26. **MAX** :-- (se tournant vers Gontran) on crie pas trop fort !
27. M :-- (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave et un index en position de mise en garde) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
28. GON, YAS :-- (ils sourient)
29. **FÉL** :-- i'se fâche pas !
30. M :-- oui / c'est vrai
31. **MAX** :-- (se tournant vers Gontran) après / i'va pas êtr' content (serrant les poings en fronçant les sourcils)
32. GON :-- (se tournant vers Maxime, il serre les poings en fronçant les sourcils)
33. M :-- (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant, un index sur la bouche) il faut dormir / il est tard ! // (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boi::re !
34. **FÉL** :-- (en souriant) i'va demander à sa maman !

35. M :-- *(dp5Ouv.)* maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! *(avec un index en position de mise en garde) / allez / bois ça / et dors !*
36. MAX :-- bois ça et dors !
37. M :-- *(dp6F)* mais / que veut encore POB ? / (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
38. FÉL :-- c'est Papa ! *(en souriant et serrant ses mains contre son buste)*
39. M :-- *(dp6Ouv.)* Papa ours vient / et il s'énerve ! / (voix grave et sourcils froncés) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! *(avec un index en position de mise en garde)*
40. MAX :-- *(elle sourit)*
41. GON :-- *(se tournant vers Maxime, en souriant, avec un index en position de mise en garde)* plein !
42. MAX :-- *(le regardant en souriant, avec un index en position de mise en garde)*
43. M :-- *(dp7)* et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui *(faisant un geste d'étreinte avec son bras droit)*
44. GON, MAX, FÉL :-- *(ils ferment les yeux, faisant mine de s'endormir)*
45. M :-- *(se levant brièvement et venant pointer le chat sur l'illustration)* et lui i' X pas / que i's'en va / *(dp8)* quand son papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas / (ton attendri, débit ralenti et posant sa main sur son coeur) qu'il est mignon quand il dort ! *(elle referme lentement l'album)*
46. GON, FEL :-- *(ils sourient)*

Discussion (14'47)

47. M :-- alors ! / tout à l'heure / quand j'ai lu cette première / page *(rouvrant l'album pour atteindre la dp2F)* / non / la deuxième page / pardon ! / et que j'ai demandé#
48. YAS :-- *(se levant brièvement et venant le pointer sur l'illustration)* là / i'y a son cartable !
49. M :-- POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ? / i'y a heu#
50. MAX :-- son Papa ! / heu / Maman
51. M :-- un enfant / qui a dit que c'était le papa / et des enfants qui ont dit que c'était la maman ! / Yasmina / tu sais qui va lui apporter / son lutin ?
52. YAS :-- *(elle acquiesce, se lève et se dirige vers l'album)*
53. M :-- *(elle fait un geste de mise à distance pour que Yasmina regagne sa place)*
54. GON:-- Maman !
55. FÉL :-- je croyais que c'était Ma= / Papa / ou Maman !
56. GON :-- moi / j'ai dit la Maman !
57. M :-- alors / on peut se tromper / ce n'est pas grave / mais / on se rappelle que / pour le lutin / maintenant / on s'en rappelle / c'est la / maman ! / *(dp2Ouv.)* c'est sa maman / bien ! / par contre ! / la page d'après *(dp3F)* / lorsque j'ai dit / oh ! / il n'a pas eu son histoire / qui va lui raconter ?
58. MAX :-- son papa
59. M :-- tout l'monde se rapp'lait que c'était / *(dp3Ouv.)* son papa // après la maman / le papa !
60. GON :-- après l'a / après le papa / la maman ! / et après la maman / le papa !
61. M :-- voilà ! / et après / ils viennent tous les deux / les parents !
62. GON :-- *(il acquiesce)*
63. M :-- et ici / lorsque j'ai lu c'qu'i' y avait écrit / *(voix grave, ton ferme et index en position de mise en garde)* d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! / Gontran / i'me dit / mais ! / ne fronce pas les sourcils / maîtresse ! / il est content là / le papa ! / alors c'est vrai qu'j'avais un p'tit peu froncé les sourcils / alors / je recommence ! / *(voix grave, en souriant, ton moins ferme et index et pouce en contact)* d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! / c'est mieux comme ça ? / / avec le sourire ?
64. GON :-- *(en souriant il acquiesce vivement)*
65. FÉL, MAX :-- *(ils sourient)*

66. M :-- c'est mieux hein ! / oui ! / c'est vrai qu'il est pas fâché
67. GON :-- *(en souriant)* ah oui !
68. M :-- (dp4) voilà ! / là c'est la page où / heu / Papa Ours raconte l'histoire / (dp5F) ici / c'est le moment où POB réclame / à boire / l'adulte qui va lui apporter à boire ///
69. MAX :-- c'est la maman !
70. GON :-- c'est la maman
71. M :-- cette fois-ci / c'est la maman
72. MAX :-- elle est fâchée ! *(croisant les bras et fronçant les sourcils)*
73. M :-- (dp5Ouv.) un p'tit peu fâchée / la maman ! / vous avez vu les traits sur son front ? *(en dessinant de son index sur son propre front)* / elle est un p'tit peu fâchée ! / ça s'appelle les rides / les rides !
74. GON :-- *(en portant son index à son propre front)* moi j'en ai pas de ça
75. M :-- ça s'appelle / des rides / les rides / allez / bois ça et dors ! *(faisant mine de tendre vivement un verre face à elle)* / elle est fâchée !
76. GON :-- j'en ai pas / *(il se tourne vers Maxime)*
77. MAX :-- *(toujours les bras croisés et sourcils froncés)* / *(elle porte une main à son front pour sentir si elle a des rides et sourit à Gontran)*
78. YAS :-- *(elle dessine des rides sur son propre front)*
79. M :-- voilà ! / (dp6F) / (dp6Ouv.)
80. MAX :-- *(en souriant)* fronce pas les sourcils !
81. M :-- comment / tu dis ?
82. MAX :-- *(en souriant)* fronce pas les sourcils !
83. M :-- qui ne fronce pas les sourcils ?
84. MAX :-- *(en souriant, elle oriente brièvement son index vers la maîtresse)*
85. YAS :-- i's'énervé / i'sénerve / Papa !
86. M :-- oui / Papa s'énervé ! / exactement / ici (dp5Ouv.) elle a froncé les sourcils *(pointant la maman sur l'illustration)* / alors je fronce les sourcils aussi / quand je lis cette page ! / et ici (dp6Ouv.) Papa s'énervé *(orientant on index vers Yasmina)* / Papa Ours vient / et il s'énervé ! *(suivant du doigt les caractères écrits)* / des bisous ? *(fronçant les sourcils et mettant un poing sur sa hanche)* / tu en as déjà eu PLEIN ! *(avec un index en position de mise en garde)*
87. FÉL :-- plein / plein / plein
88. MAX :-- *(elle sourit)* }
89. GON :-- *(en souriant)* arrête ! }
90. M :-- là (dp7) / POB s'est endormi / et lorsque j'ai / lu cette page (dp8) / Yasmina / elle a observé / le chat
91. YAS :- *(elle acquiesce)*
92. M :-- tu le vois / le chat / Clémentine ?
93. GON :-- badam ! / *(faisant mine de marcher)*
94. M :-- est-ce que tu le vois / le chat ?
95. CLÉ :-- *(elle acquiesce)*
96. M :-- qu'est-ce qu'il fait là / le chat / Clémentine ? / tu as vu c'qu'il fait ? // tu peux le dire Yasmina ? / pour aider Clémentine ? / parce que / c'est la première fois qu'elle entend cette histoire / alors qu'est-ce qu'il fait ?
97. YAS :-- i's'en va
98. M :-- il s'en va / il quitte la chambre ! *(le pointant sur l'illustration)*
99. GON :-- i'va en bas !
100. M :-- peut-être qu'i'va en bas !
101. MAX :-- et i' va manger ses croquettes
102. M :-- peut-être qu'il va manger ses croquettes / on ne sait pas / il s'en va

103. GON :-- ou peut-être qu'i' va voir un chien
104. M :-- ou peut-être qu'i' va voir un autre animal / on n'sait pas ! / alors maintenant / les enfants (*en refermant l'album*) / je vais demander à chaque enfant (*en orientant très rapidement son index tour à tour vers chacun d'entre eux*) / ce qu'il a préféré / dans cette histoire
105. YAS, GON, **FÉL**, **MAX** :-- (*ils lèvent le doigt*)
106. ROM :-- (*il regarde les élèves d'un groupe en autonomie*)
107. M :-- Romain / tu écoutes ? / alors qu'est-ce que tu as préféré / toi / dans cette histoire ?
108. **FÉL** :-- (*il baisse le doigt, semblant découragé*)
109. M :-- (*posant sa main sur le genou de Félix*) tu vas le dire / **Félix** !
110. ROM :-- Petit Ours Brun / à la campagne qui a peur du loup
111. M :-- heu / là / tu me parles d'une / autre histoire de POB ? / pa'ce que / est-ce que dans cette histoire (*pointant l'album*) / il a peur du loup ?
112. **MAX** :-- non
113. ROM :-- (*il semble perplexe*)
114. M :-- alors / dans cette histoire / Romain / est-ce que tu peux nous dire ce que tu as préféré ?
115. ROM :-- j'ai préféré //// à la campagne
116. M :-- à la campagne / mais est-ce que là / (*en faisant un geste circulaire autour de l'album*) il est à la campagne ?
117. ROM :-- (*il semble perplexe*)
118. M :-- dans cette histoire-là (*pointant l'album*) / tu as préféré / quand il appelle ses parents ? / tu as préféré quand il dort= quand il s'est endormi ? / ou tu as préféré / autre chose ? / qu'est-ce que tu aimes dans cette histoire ? / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes / dans cette histoire ?
119. ROM :-- m / mm
120. M :-- bon / bah ! / **Félix** va nous dire pendant que toi / tu réfléchis / d'accord ? / alors / qu'est-ce que tu voulais nous dire toi **Félix** ? / est-ce qu'il y a quelque chose qui te plaît ?
121. **FÉL** :-- et bé / j'aime bien quand / quand / i's réveille !
122. M :-- alors / est-ce que'il s réveille / ou est-ce qu'il ne dort pas encore ?
123. **MAX** :-- i'n'dort pas encore
124. **FÉL** :-- i'dort pas encore
125. M :-- alors / tu aimes bien quand i' dort pas encore / tu aimes bien quand il appelle ses parents !
126. **FÉL** :-- non ! / j'aime pas quand i'dort / et i'fait nuit
127. M :-- non / mais là / il est prêt à dormir (*dp1*) / parce que regarde / ici / c'est l'heure de dormir / tu as vu la nuit / par la fenêtre ? (*la pointant sur l'illustration*) / donc / tu aimes bien quand il est pas encore endormi ?
128. **FÉL** :-- non
129. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien / alors ?
130. **FÉL** :-- j'aime bien ////
131. M :-- tu aim'rais qu'ce soit le jour ? / et que i'puisse se lever ?
132. **FÉL** :-- (*il acquiesce*)
133. M :-- et oui ! / mais là / c'est pas le jour ! / c'est la nuit ! / donc tu préférerais que ce soit le jour / dans ce livre ! / oh ! / (*ton attendri*) **Félix** est déçu ! / et toi alors / Gontran / qu'est-ce que tu as bien aimé ou est-ce que comme **Félix** / tu préférerais que ce soit le jour / et non pas la nuit ?
134. GON :-- moi / j'aimais bien quand / quand / heu / il appelle ses parents / et que Papa et Maman / i's s'est fâché !
135. M :-- ah ! / tu aimes bien quand les parents se fâchent ! / attention / là / ils ont le sourire / ça va (*dp2Ouv., puis dp3Ouv.*) / mais là / Maman commence à se fâcher (*dp5Ouv., en pointant les*)

caractères écrits) / Maman Ours vient / elle est un peu fâchée (avec un index en position de mise en garde) / allez ! / bois ça / et dors ! // et quand il réclame des bisous / (dp6Ouv.) alors là / Papa Ours (mettant un poing sur sa hanche et prenant une voix grave, avec un index en position de mise en garde) / des bisous ? / t'en as déjà eu / plein ! / tu aimes bien ces deux passages de l'histoire ?

136. GON :-- (il acquiesce en souriant)
137. M :-- les deux moments / où les parents se fâchent ? / (en souriant) hum / il aime bien ça / Gontran !
138. GON :-- (il acquiesce en souriant)
139. M :-- et toi / alors / Romain / qu'est-ce que tu aimes bien ? / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien / ou tu préférerais que ce soit le jour / aussi / comme Félix ?
140. ROM :-- (en murmurant) que c'est le jour
141. M :-- tu préférerais que ce soit le jour ! / que ce soit le lendemain matin / c'est ça Romain ?
142. MAX :-- mais / c'est pas ça
143. M :-- non / mais / il préfère RAIT que ce soit le jour / il a le droit ! / je lui demande ce qu'il a préféré là (en faisant un geste circulaire autour de l'album) / quand c'est le soir / et quand c'est le soir / i'y a quelque chose que tu as préféré / Romain ?
144. ROM :-- oui / moi je préférerais quand il est bien mignon
145. M :-- tu aimes quand / il dort ? / quand il est ici (pointant POB, dp8) ?
146. ROM :-- oui
147. M :-- quand il dort / et que son papa et sa maman viennent le voir / et qu'ils disent tout bas / (en chuchotant) qu'il est mignon / quand il dort !
148. GON :-- (en chuchotant) qu'il est mignon / quand il dort ! / (il se lève brièvement en faisant mine de suivre de son index les caractères écrits)
149. M :-- d'accord ! / c'est ça que tu aimes bien ! / quand il a / il a fini par s'endormir / c'est ça que tu aimes bien / Romain ?
150. ROM :-- (il regarde fixement l'illustration)
151. M :-- alors / on écoute **Maxime** ?
152. YAS :-- et moi ?
153. M :-- et après ! / Yasmina !
154. MAX :-- i's ont pas encore fermé les volets !
155. ROM :-- (il se lève et observe intensément la dp8)
156. M :-- i'n'ont pas encore fermé les volets ! / mais c'est bizarre / c'est vrai / ça ! / assieds-toi / assieds-toi / Romain / s'il te plaît
157. YAS :-- (plaçant doucement son bras sur son ventre pour l'inciter à s'asseoir) assieds-toi
158. M :-- regarde Clémentine ! / on voit la nuit derrière la fenêtre ! (la pointant sur l'illustration) / i'n'ont pas fermé les volets !
159. ROM :-- la nuit / c'est ça ! (en orientant son index vers la fenêtre, sur l'illustration)
160. M :-- (elle vérifie à la page suivante, entièrement bleue) quand est-ce qu'ils vont fermer les volets ? / on n'sait pas !
161. MAX :-- (elle hausse les épaules en souriant)
162. GON :-- oui / mais / i's ont laissé ouvert / pa'ce que / i' y a une lumière !
163. M :-- peut-être que / i's ont ouvert pour que / le Petit Ours voit les étoiles ?
164. GON :-- ou la nuit
165. M :-- la nuit
166. GON :-- ou peut-être pour qu'i' voit / heu / la lune !
167. M :- oui c'est vrai ! / donc **Maxime** / ça / ça t'a un p'tit peu dérangé / qu'ils n'aient pas fermé les volets / et / est-ce qu'il y a quelque chose que tu as bien aimé ?
168. MAX :-- (elle se lève et pointe le chat, en souriant)

169. M :-- ah ! / Clémentine ! (*retournée vers les élèves d'un groupe en autonomie*) / Clémentine ? / **Maxime** / elle aime bien / le chat ! / et tu ai= / qu'est-ce que tu aimes bien / chez le chat ?
170. ROM :-- moi / j'aime bien / la nuit (*pointant la fenêtre sur l'illustration*)
171. M :-- tu aimes bien quand il fait quoi ?
172. **MAX** :-- quand i' mange des croquettes
173. M :-- est-ce que dans cette histoire (*faisant un geste circulaire autour de l'album*) / on le voit manger des cro= / des croquettes ? (*feuilleter de la fin vers le début*)
174. YAS :-- non
175. M :-- non / là (**dp5F**) on l'voit pas manger de croquettes !
176. **MAX** :-- et regarde / là (*en orientant son index vers le chat sur l'illustration*) il est posé sur le / sur le truc
177. M :-- sur l'étagère // là (**dp4**) / est-ce qu'on le voit manger des croquettes / le chat ? (*faisant un demi-cercle avec l'album pour que chaque élève voit bien*)
178. **MAX** :-- non }
179. M :-- non }
180. M :-- (**dp3F**) est-ce que là/ on le voit manger des croquettes / le chat ? (*faisant un demi-cercle avec l'album pour que chaque élève voit bien*)
181. **MAX** :-- non
182. M :-- (**dp2F**) est-ce que là/ on le voit manger des croquettes / le chat ? (*faisant un demi-cercle avec l'album pour que chaque élève voit bien*) / non / alors / (à Maxime) tu aimes bien quand il fait quoi / le chat / pa'ce que / i'mange pas de croquettes dans cette histoire !
183. **MAX**:-- heu / quand / quand // (*en souriant*) i' fait des cacas !
184. M :-- est-ce que dans cette histoire (*soulevant un p'tit peu l'album qui est ouvert face aux élèves*) / on le voit faire des cacas ?
185. **MAX**:-- (*elle fait non de la tête*)
186. M :-- non / alors ? / qu'est-ce que tu aimes bien / quand il dort ? / sur une chaise ? / on le voit parfois dormir sur un chaise (*le pointant, dp1*) / ou quand il sort de la chambre ? / comme l'avait fait remarqué tout à l'heure / Yasmina ? / ou quand il dort / SUR le lit de POB (**dp7**) ?
187. **MAX** :-- (*elle se lève et cherche la dp5F puis pointe le chat sur l'illustration*)
188. M :-- alors / tu préfères quand il fait quoi ?
189. **MAX** :-- quand / quand / quand i' lit des livres
190. M :-- quand il va chercher un livre ! / c'est vrai qu'il est étonnant ce chat ! / on dirait qu'il va chercher un livre dans l'étagère de POB !
191. **MAX** :-- peut-être i' va lire un livre / au Petit Ours Brun
192. M :-- c'est vrai ! / on dirait qu'i' va lui lire un livre (*pointant le chat sur l'illustration*)
193. **FÉL** :-- ou peut-ite= / ou peut-être i' va lui / griffer !
194. M :-- tu crois ? / tu crois qu'i va le griffer ? / peut-être
195. GON :-- moi / j'voulais dire encore quelque chose
196. M :-- mais / il a l'air méchant ce chat ?
197. **MAX** :-- non / i' sourit (*en souriant et mettant chacun de ses index de part et d'autre de sa bouche*)
198. M :-- c'est vrai qu'il a l'air gentil (*le pointant sur l'illustration*) / mais on sait jamais / tu as raison / **Félix** / i' risque de griffer!
199. GON :-- tu sais que j'aimais bien / moi / hé bein / quand le chat / i' partait de la chambre
200. ROM :-- (*il se lève et s'approche de l'album*)
201. M :-- (*faisant un geste de mise à distance*) regarde je vais te montrer quand le chat part de la chambre / (*elle feuillette l'album pour atteindre la dp8*) / et oui / on aime bien quand le chat part de sa chambre (*le pointant sur l'illustration*) / parc'qu'on s'demande c'qu'i' va faire ! / si i' va retrouver d'autres animaux / ou manger des croquettes / ou / on n'sait pas / ou jouer ! / ou partir dans la nuit /

- dehors ! / on ne sait pas (*marquant progressivement la quantité de possibilités avec la constellation de doigts correspondant*)
202. GON :-- oh non ! / pas la nuit dehors / pa'ce que / les voitures / i'vont vite ! / les voitures / i'passent !
203. M :-- oui / i'faudrait qu'il fasse attention avant de traverser
204. GON :-- ou qu'i'regarde le / feu
205. M :-- oui le feu vert / oui / pour voir s'il peut traverser (*en souriant et refermant l'album*) / et alors toi / Yasmina / qu'est-ce que tu aimes bien dans ce= / i'y a quelque chose que tu aimes bien / dans cette histoire?
206. YAS :-- (*elle acquiesce*)
207. M :-- qu'est-ce que tu aimes bien ?
208. YAS :-- j'aime bien que ce soit le / le soir
209. M :-- tu aimes bien que ce soit le soir
210. YAS :-- oui
211. M :-- alors / tu vois / Félix / il préfèrerait que ce soit la journée
212. YAS :-- oui / mais moi / j'ai fait un gros dodo / à ma maison
213. M :-- oui / toi tu as fait un gros dodo dans ta maison
214. ROM :-- moi aussi / j'ai fait un gros dodo quand ce n'est pas la nuit
215. M :-- tu as fait la sieste !
216. **MAX** :-- moi / une fois / quand je le portais / bein / i'm'a griffé / mon chat !
217. M :-- ah / oui ! / i'y a des chats / parfois / qui n'aiment pas qu'on les tienne dans les bras // alors / Yasmina / toi / tu aimes bien quand c'est la nuit (*pointant la fenêtre sur la dp1*) et tu aimes bien te coucher dans ton lit / comme POB ?
218. YAS :-- (*elle acquiesce*)
219. M :-- et tu aimes bien quand il est couché / ou quand il est / debout dans son lit (*dp2*) / pour appeler ses parents / qu'est-ce que tu aimes bien ?
220. YAS :-- j'aime bien que le chat i'lui raconte une histoire
221. M :-- est-ce que le chat / il raconte une histoire / ou on a l'IMpression (*avec index en position de mise en garde*) qu'il va raconter une histoire ? / on dirait qu'i' va raconter une histoire (*le pointant, dp5*)
222. YAS :-- oui
223. M :-- tu aimes bien / comme **Maxime** / quand le chat / on DIrait / qu'il va chercher un livre ? / c'est ça que tu aimes bien ?
224. YAS :-- (*elle acquiesce*) et i'peut pas / il est trop petit / pour le haut pour chercher un livre
225. M :-- ah enfin ! / il est quand même bien haut / hein ! / mais / est-ce que / i'pourrait le lire / le livre ?
226. YAS :-- (*elle acquiesce*)
227. M :-- s'il le prend / le livre / est-ce que le chat / i'sait lire ?
228. **FÉL** :-- non
229. YAS :-- oui (*timidement*)
230. M :-- ça sait lire / les chats ?
231. YAS :-- (*elle acquiesce*)
232. M :-- le chat / i'peut te lire une histoire ?
233. YAS :-- (*elle acquiesce*)
234. M :-- on demande à Romain ? / Romain / est-ce que un chat / i'pourrait te lire une histoire ?
235. YAS :-- non
236. ROM :-- non / i'peut pas me lire
237. M :-- non !
238. YAS :-- (*en souriant*) mais m'importe quoi !

239. M :-- bah voilà ! / mais on peut rêver (*en souriant et faisant des on index un mouvement circulaire de sa main au-dessus de son oreille*) quand même ! / on peut rêver que le chat#
240. **FÉL** :-- tu sais le perroquet / i'peut lire / une histoire ?
241. M :-- est-ce que le perroquet / i'peut lire une histoire / se demande **Félix** ?
242. ROM :-- non ! / il a des griffes !
243. M :-- oui il a des griffes / mais i'y a des perroquets qui savent / répéter des mots / peut-être qu'i' peut répéter un mot
244. ROM :-- répéter un mot ?
245. M :-- oui / répéter un mot / alors Clémentine / est-ce que tu veux nous dire quelque chose / est-ce qu'i'y a quelque chose que tu as bien aimé /// est-ce qu'i' ya quelque chose que tu voulais nous dire ? / ou nous montrer / que tu aimes bien ? (*en souriant*)
246. **CLÉ** :-- (*elle regarde l'album*)
247. M :-- bon / elle n'est pas encore prête / elle nous diras peut-être / la prochaine fois / (*elle referme l'album*) très bien / je vais changer de groupe d'enfants / c'est très bien

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) – S3 - TGP, Classe A – Mars 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romain, Félix, Maxime, Gontran, Clémentine.

Lecture (2'53)

1. ROM :-- l'arc en ciel (*il nomme l'assemblage d'arcs de cercles multicolore collés sur le plot en carton que touche Opaline, élève du groupe « arc en ciel » des TPP*)
2. M :-- Romain tu es prêt ?
3. ROM :-- oui
4. M :-- bonne nuit / POB !
5. GON:-- oh / bé / on l'a déjà lu !
6. MAX :-- demain / on va le prendre
7. M :-- dans deux jours / oui / c'est vous qui l'am'nez à la maison / (dpT) bonne nuit POB ! / (dp1) il est l'heure de dormir / POB est au lit
8. MAX :-- mais i's ont oublié de fermer les volets !
9. M :-- (dp2F) mais POB n'a pas son lutin / qui va le lui apporter ?
10. FÉL :-- Maman !
11. MAX :-- Maman }
12. GON :-- la maman }
13. M :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
14. GON :-- (*il acquiesce en souriant*) / elle est pas fâchée !
15. M :-- non / (dp3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire / qui va la lui raconter ?
16. GON :-- Papa !
17. CLÉ :-- (*en murmurant*) Papa
18. MAX:-- Papa !
19. M :-- (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
20. CLÉ :-- (*elle sourit*)
21. GON :-- (*en souriant*) il il il / est pas fâché !
22. M :-- (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote / (en chuchotant) il faut dormir / il est tard ! / (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boi:re !
23. GON :-- (*en souriant*) faut dire / s'il te plaît !
24. FÉL :-- (*il se penche pour voir quel personnage figure derrière le volet-porte*) / c'est la maman
25. M :-- (dp5Ouv.) mais Petit Ou= / Maman Ours vient / elle est un peu fâchée ! (geste de fermeté, avec index et pouce en contact) / allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre, face à elle)
26. GON :-- (*il sourit*)
27. CLÉ :-- (*elle fronce les sourcils, puis sourit*)
28. M :-- (dp6F) mais / que veut encore POB ? / (ton plaintif) des bisous ! / des bisous !
29. GON, CLÉ :-- (*ils sourient*)
30. MAX :-- c'est Papa !
31. M :-- (dp6Ouv.) Papa ours vient / et il s'énerve ! / (voix grave, sourcils froncés, un poing sur une hanche) des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (geste de fermeté, avec index et pouce en contact)
32. GON :-- plein ! (*en souriant*)
33. M :-- (dp7) et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui (faisant un geste d'étreinte avec son bras droit)

34. GON :-- (*ils sourit, ferme les yeux et fait mine de serrer son doudou contre son cœur*)
 35. CLÉ :-- (*elle sourit*)
 36. M :-- (dp8) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas
 37. GON :-- i'se fâche à cause de la boule / là (*pointant le bilboquet renversé, sur l'illustration*)
 38. M :-- oui / ils disent tout bas (*ton attendri, débit ralenti et posant sa main sur son cœur*) qu'il est mignon quand il dort ! / (*elle referme tourne la page pour atteindre la double page bleue, puis retourne à la dp8*)

Discussion (8'26)

39. M :-- (dp8) il a l'air encore un p'tit peu fâché le papa ?
 40. GON :-- non
 41. FÉL :-- hé ! / on n' pas vu / où i'montait le chat ! (*mettant son index en position verticale*)
 42. M :-- bah / non ! / on n'sait pas !
 43. FÉL :-- moi / avant / je l'avais vu
 44. M :-- ah ! / oui ! / on verra sur une autre image (*faisant le geste de tourner les pages de la fin vers le début*)
 45. GON :-- (*se levant soudain et souriant*) et dans la cour / j'ai joué au vampire !
 46. M :-- oui / c'est bien / c'est bien de jouer au vampire (*faisant un geste de mise à distance pour qu'il se rassoit*)
 47. GON :-- (*il s'assoit*)
 48. M :-- alors / heu / pourquoi tu penses aux vampires / d'ailleurs ?
 49. GON :-- pa'ce que quand j'rigole= / j'vais rigoler dehors
 50. M :-- d'accord / tu penses à / quelque chose qui va t'amuser
 51. GON :-- et aussi / on a failli donner un coup / OUH ! (*en souriant et faisant mine de se cogner la tête avec le poing*)
 52. M :-- d'accord / alors tu penses que le Papa / il a l'air un p'tit peu fâché / là ? (*le pointant sur la dp8*)
 53. MAX :-- (*elle acquiesce*)
 54. M :-- est-ce que tu trouves qu'il a l'air encore un p'tit peu fâché / le papa / là ? / Félix
 55. FÉL :-- (*il fait non de la tête*)
 56. M :-- alors / peut-être / sur le dessin / on dirait / mais quand je lis ici / (*pointant les caractères écrits*) les deux parents viennent le voir / et i'disent tout bas / (ton attendri) qu'il est mignon / quand il dort ! // même si sur le dessin / on croit qu'il est fâché / quand il parle#
 57. MAX :-- oui mais regarde ça / on dirait qu'il est fâché / avec ça (*passant son index de haut en bas sur le milieu de la double-page*)
 58. M :-- pa'ce que c'est le milieu de la page ? (*reproduisant le geste de 57.MAX*)
 59. MAX :-- (*elle acquiesce*)
 60. M :-- oui / mais il est pas fâché (*en faisant non de la tête*) / c'est vrai que / ça (*en reproduisant le geste de 57.MAX*) lui donne peut-être un air / plus sévère / mais / quand je lis (*pointant les caractères écrits, ton attendri*) / qu'il est mignon / quand il dort ! / on entend (*portant l'index à son oreille*) qu'il est pas fâché !
 61. MAX :-- (*elle acquiesce*)
 62. M :-- hein ? / et / vous savez c'que ça veut dire / mignon ? / qu'est-ce que ça veut dire / mignon ?
 63. FÉL :-- ça veut dire dormir (*en inclinant la tête contre ses mains jointes*)
 64. GON :-- (*en souriant*) ça veut dire / ça veut dire que / ça veut dire que / on aime (*inclinant la tête et posant la main sur son cœur*)
 65. M :-- ça veut dire qu'on aime /// ça veut dire qu'ils (*faisant un mouvement circulaire autour des parents sur l'illustration*) aiment quand i'dort ?

66. GON :-- (*il acquiesce*)
67. M :-- (*en souriant et posant la main sur son cœur*) qu'est-ce qu'on aime / quand il dort ! / c'est ça ? / qu'ça veut dire ?
68. GON :-- (*il acquiesce*)
69. M :-- c'est vrai / on peut dire ça / mais / mignon / ça peut vouloir dire / beau / qu'il est beau ! / ou ça peut vouloir dire / sage / qu'il est sage ! / alors / là / est-ce que ça veut dire qu'ils le trouvent / beau / ou qu'ils le trouvent / sage ?
70. GON, MAX:-- sage !
71. M :-- sage ! / ENfin ! / il dort ! / qu'est-ce qu'il est mignon ! / qu'est-ce qu'il est sage ! / quand il dort ! / et sur la première page (dp1) / **Maxime** nous a rappelé que / ils n'avaient pas fermé les volets ! / dans cette maison#
72. GON :-- moi je voulais dire que# / (*il lève le doigt*)
73. M :-- dans cette famille / ils ne ferment pas les volets !
74. GON :-- moi je voulais dire que / lui / il arrive pas à dormir / pa'ce que il a les rideaux ouverts !
75. M :-- c'est peut-être pour ça / qu'il n'arrive pas à s'endormir ! / peut-être ! / peut-être / il faudrait le dire à Papa Ours et Maman Ours ! / heu ! / peut-être si vous fermez les volets / ça= / i's'endormirait plus vite ! / peut-être ! / hum (*souriant*) / et Clémentine / tu voulais dire / quelque chose
76. CLÉ :-- (*elle acquiesce*)
77. M :-- mais je n'ai pas entendu c'que tu as dit / sur cette page (*faisant un mouvement circulaire autour de la dp2F*) / qu'est-ce que tu voulais dire ?
78. CLÉ :-- (*elle regarde la table située à côté d'elle*)
79. M :-- bon / elle n'veut pas le dire maintenant ! / donc vous avez tout de suite deviné / lorsque j'ai dit que Petit Ours n'avait pas son lutin / qui va le lui apporter ? / vous vous rappeliez tous que c'était ? /// qui est-ce qui lui a apporté ?
80. MAX :-- son ma= / sa maman
81. M :-- (dp2Ouv.) vous vous rappeliez tous / que c'était Maman ! / est-ce qu'elle est fâchée / là / Maman ?
82. MAX :-- non
83. GON :-- (*se penchant pour observer l'illustration*) ah non !
84. CLÉ :-- pas encore
85. M :-- (*à Clémentine*) comment ?
86. CLÉ :-- pas encore (*en regardant la table située à côté d'elle*)
87. M :-- bon ! / il lui manque autre chose (dp2F) // il a son lutin contre lui (*le pointant sur l'illustration*) / mais maintenant ? / ah ! / il lui manque ///
88. MAX :-- de l'eau !
89. M :-- ah non !
90. CLÉ :-- non / de n'hi= / une histoire= / son son son histoire !
91. M :-- son histoire ! / très bien / Clémentine / son histoire ! / et qui va la lui raconter ?
92. CLÉ, GON :-- Papa }
93. MAX :-- Maman }
94. M :-- (dp2Ouv.) c'est Papa / c'est très bien ! les enfants ! / heu / est-ce que Papa a l'air fâché ?
95. CLÉ :-- non
96. GON :-- non
97. M :-- non / il est pas fâché / et il lui dit (*chuchotant avec un index en position de mise en garde*) / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! / et comme l'a dit Gontran / on voit qu'ici / il sourit (*pointant le visage de Papa Ours sur l'illustration*) // (dp4) Papa lit l'histoire / et regardez bien c'qu'i'y a à côté du lit !

98. **MAX** :-- le chat ! (*orientant son index vers l'album*)
99. M :-- c'est vrai qu'il y a le chat / mais / il y a // ses petits chaussons aussi / et on peut regarder aussi que dans le lit / il y a son lutin ! (*pointant tour à tour sur l'illustration les trois éléments nommés*) / donc / i'va pas demander son lutin (*montrant la quantité « un » avec son pouce*) / il l'a déjà / i'va pas demander le livre (*en montrant la quantité « deux » avec ses doigts*) / il l'a déjà ! / qu'est-ce qu'il va demander ? (*dp5F*) ?
100. **FÉL** :-- à boire !
101. **MAX** :-- à boire / c'est Maman !
102. M :-- à boire / et là / (*dp5Ouv.*) c'est sa maman qui vient !
103. **MAX** :-- elle est un p'tit peu fâchée !
104. M :-- elle est un peu fâchée !
105. **CLÉ** :-- (*elle fronce les sourcils*)
106. M :-- comment tu reconnais / qu'elle est un peu fâchée ?
107. **GON** :-- pa'ce que elle a des yeux comme ça / pliés (*en portant ses deux mains au dessus de ses sourcils*)
108. M :-- elle a les yeux un p'tit peu pliés / et elle a / les plis sur le front (*plissant le front et suivant de son index les rides ainsi apparents*) / qu'on appelle / les rides
109. **GON** :-- (*en portant sa main à son front*) moi ça commence / moi !
110. M :-- ça commence ? (*en souriant*) / peut-être ça commence / quand on est enfant ! / ça s'appelle / les rides / on le dit tous ensemble ? // les rides
111. **FÉL, GON, ROM** :-- les rides
112. M :-- les rides / voilà ! / quand on voit les rides / c'est qu'elle est un p'tit peu fâchée ! // bon ! (*dp6F*) à côté de son lit / on voit / (*pointant successivement les éléments nommés*) son verre d'eau / on voit le livre / on voit le lutin
113. **MAX** :-- et le chat / il est tout en haut (*le pointant sur l'illustration*)
114. M :-- et le chat / il est tout en haut de l'étagère / c'est vrai !
115. **GON** :-- on dirait qu'i' va faire tomber le ballon (*le pointant sur l'illustration et faisant glisser son index le long de la page*)
116. M :-- oui / je crois que c'est c'qu'i' va s'passer ! / donc qu'est-ce qu'il heu / qu'est-ce qu'il lui manque ? / (*pointant à nouveau successivement les éléments nommés*) il a eu l'eau / il a eu l'histoire / il a eu l'lutin ! / qu'est-ce qu'il lui manque ? (*portant son index à son menton, comme si une énigme se posait*) / qu'est-ce qu'il va demander ?
117. **ROM** :-- des bisous !
118. M :-- (*en souriant et fronçant les sourcils*) des bisous ? (*dp6Ouv.*) / Papa Ours vient / et il s'énervé ! / (*mettant un poing sur la hanche*) des bisous ? / tu en as déjà eu / PLEIN ! (*avec un index accusateur*)
119. **ROM** :-- et moi / je je peux le faire !
120. M :-- et comment= / qu'est-ce que / tu peux faire ?
121. **ROM** :-- je peux faire comme ça (*mettant les poings sur les hanches*)
122. M :-- tu peux faire / quoi ?
123. **ROM** :-- et je peux sroncer les fourcils (*en dessinant de son index, des rides sur son front*)
124. M :-- **FRONCER** / les sourcils ! / c'est vrai que le papa / on voit pas trop ses rides (*en pointant son front sur l'illustration*) / on voit les sourcils froncés
125. **MAX, FÉL** :-- (*ils froncent les sourcils*)
126. M :-- oui / voilà / comme toi ! (*orientant son index vers Maxime*) / on voit les sourcils froncés / comme ça (*fronçant les sourcils*) / voilà / très bien / **Félix** ! / et il s'énervé ! / mais pourquoi il s'énervé / le papa ?
127. **MAX** :-- pa'ce que / i'dit / t'en as déjà eu / **PLEIN !** (*avec un index accusateur*)

128. **FÉL** :-- plein ! / plein ! / plein ! / plein ! / plein ! / plein ! / plein ! (*en souriant et faisant rebondir sept fois sa main sur son genou*)
129. **M** :-- oui / et la maman (*dp5Ouv.*) / pourquoi elle s'énerve ?
130. **MAX** :-- et pa'ce que / pa'ce que
131. **GON** :-- pa'ce que pa'ce que elle veut= / i'veut pas dormir !
132. **M** :-- i'veut pas dormir ! / pa'ce que / i'dit qu'il a soif / mis est-ce qu'il a / vraiment soif ? / ou est-ce que / i'veut pas trop dormir ?
133. **GON** :-- il veut pas trop dormir }
 134. **MAX** :-- i'veut pas trop dormir }
135. **M** :-- on dirait qu'il veut pas trop dormir / hein !
136. **MAX** :-- il est trop joli / son pyjama ! (*orientant son index vers l'album*)
137. **M** :-- il a un très joli pyjama / c'est vrai ! / on n'en avait pas parlé !
138. **GON** :-- j'en ai un avec Dark Vador
139. **M** :-- oui / je l'ai déjà vu / ce pyjama / de Dark Vador
140. **GON** :-- mais comment ?
141. **M** :-- quand / tu avais raconté la première histoire / au revoir / que Papa et Maman t'avaient filmé / tu avais le pyjama de Dark Vador / tu te souviens ?
142. **GON** :-- oui
143. **M** :-- j'avais vu / ce beau pyjama sur la= / sur le p'tit film / Romain (*qui s'est assis à côté de la maîtresse*) tourne-toi / tu vas pas voir les images !
144. **GON** :-- même un pyjama de Rox et Rouky !
145. **M** :-- ah bah ! / j'l'ai pas vu ! / celui-là ! / assieds-toi là / Romain (*le prenant par la main et l'incitant à regagner sa place initiale, à côté de Félix*) / voilà ! / là (*dp6Ouv.*) / le chat#
146. **GON** :-- et un T-shirt de requins !
147. **M** :-- le chat / heu / Gontran pense qu'il va bientôt faire tomber le ballon / (*dp7*) }
 148. **MAX** :-- et voilà ! (*orientant son index vers l'album*) / il est tombé !
149. **M** :-- (*le pointant sur l'illustration*) le ballon est tombé ! / AH ! / et POB finit par s'endormir / son lutin tout contre lui ! (*faisant un geste d'étreinte avec son bras droit*)
150. **GON** :-- (*il ferme les yeux, faisant mine de s'assoupir*)
151. **M** :-- tu vois / à la fin / il s'endort !
152. **ROM** :-- lui ! (*se levant brièvement et pointant POB sur l'illustration*)
153. **M** :-- à la fin / il s'endort
154. **ROM** :-- à la fin !
155. **M** :-- à la fin / il s'endort / (*dp8*) et son papa et maman viennent le voir / à la fin / les parents ne sont plus fâchés ! / surtout / la maman / on voit qu'elle a pas de ride (*pointant son front sur l'illustration*) / et bon / là ! (*en passant son index sur le milieu de la double-page*) Maxime / elle a un doute / elle dit peut-être il est fâché / pa'ce que i'y a cette ligne / qui la gêne pour bien voir le visage du Papa / mais quand je lis ce que disent les parents (*pointant les caractères écrits sur l'album*) / ils parlent avec beaucoup de douceur / ils sont pas fâchés ! / ils disent / (*ton attendri*) qu'il est mignon quand il dort !
156. **ROM** :-- oui ! (*en souriant*)
157. **M** :-- bon ! / très bien ! (*refermant l'album*) / les enfants / merci de votre heu
158. **GON** :-- connaissance
159. **M** :-- (*en souriant*) de votre connaissance / de votre aide / et la prochaine fois / après-demain / on le relit tous ensemble !

Bonne nuit Petit Ours Brun (POB) – S4 - Classe A – Mars 2016

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Yasmina (TGP), Romain (TGP), Gontran (TGP), Gabin (GP), Martin(PP), Opaline (TPP), Benjamin (TPP), Guylain (TPP), Léo (GP), Berthille (TPP), Cassandra (GP), Élie (PP), **Félix (TGP)**, Vassili (TPP), Clémentine (TGP), Nina (GP), Ludivine (PP), Alexis (TPP), Guilhem (GP), **Maxime (TGP)**.

Est également présente : Sylvie, l'AVS d'Opaline, assise entre Opaline et Benjamin

Lecture (4'32)

1. M :-- (*de retour de récréation, plusieurs élèves ont bu au lavabo de la classe, les deux derniers s'apprêtent à rejoindre le rassemblement*) bien !
2. ROM :-- je peux aller boire ?
3. M :-- (*en chuchotant*) après / après
4. GON :-- j'peux aller boire ?
5. M :-- après / d'accord ?
6. ROM :-- je peux aller boire ?
7. M :-- (*saisissant l'album entrouvert posé verticalement sur le tapis*) Romain / qu'est-ce que je t'ai dit ?
8. **FÉL** :-- après !
9. M :-- je t'ai dit après / on relit une fois ce livre / puisque à partir de ce soir / il part à la maison
10. LÉO :-- aujourd'hui / i'part à la maison !
11. CLÉ :-- moi à ma maison / j'ai Petit Ours Brun
12. M :-- voilà / on commence par un enfant#
13. YAS :-- Élie ! (*qui se prépare à s'asseoir entre Cassandra et Félix*)
14. CLÉ :-- moi à ma maison / j'ai Petit Ours Brun
15. M :-- on commence par un enfant ce soir= / (*à Yasmina qui fait signe à Élie de le rejoindre*) non non / il est très bien / là (*orientant son index vers la place entre Cassandra et Félix*)
16. **MAX** :-- ce sera moi qu'on commence ?
17. M :-- on verra qui ce sera (*en orientant son index vers la liste des élèves prévue à cet effet, pointant par inadvertance le prénom de Yasmina*)
18. GUI :-- Yasmina !
19. M :-- ça pourrait être Yasmina / et non ! / parce que Yasmina / elle n'était pas là vendredi / donc il faut que je le relise une fois avec elle / ça pourrait être **Maxime**#
20. YAS :-- mais non moi#
21. GAB :-- moi j'étais là / moi j'étais là !
22. GON :-- mais A::::::::::H ! (*en criant*)
23. M :-- tu vois / ça Gontran / ça c'est une bêtise !
24. **MAX** :-- Martin / il était pas là !
25. M :-- oui / on commence !
26. GAB :-- (*se tournant vers Gontran et tirant sur la peau de son visage*) regarde mes yeux !
27. **MAX** :-- Martin / il était pas là !
28. OPA :-- 'a mama !
29. MAR :-- Bonne nuit / Petit Ours Brun !
30. SYL :-- qu'est-ce qui t'arrive / Léo ? (*il se dandine, vraisemblablement gêné par son pantalon*)
31. M :-- il a son / pantalon qui le gêne / qui fait une marque là (*montrant sa hanche*) / (*en chuchotant*) ça y est Gabin ? / bonne nuit / POB ! /// (*dpT*) bonne nuit POB !

32. MAR :-- i'y a le lutin de Petit Ours Brun ! }
33. LUD :-- i'y a son petit lutin ! }
34. M :-- (dp1) il est l'heure de dormir / POB est au lit
35. LÉO :-- hum (en souriant) / je crois que#
36. M :-- (dp2F) mais POB n'a pas son lutin
37. LÉO :-- je crois qui'#
38. M :-- qui va le lui apporter ?
39. ÉLVS (dont **FÉL**):-- Maman ! }
40. ÉLVS :-- la maman ! }
41. LÉO :-- je crois qu'il a oublié toutes ses choses / il a oublié toutes ses choses / hein !
42. M :-- (dp2Ouv.) ah ! / c'est Maman Ours / qui dit / allez / dors bien / mon chéri !
43. GON :-- elle est pas fâchée !
44. ÉLV :-- elle est pas fâchée
45. M :-- (dp 3F) mais POB n'a pas eu pas son histoire
46. GAB :-- (en souriant) mais ! / i' raconte=
47. M :-- qui va la lui raconter ?
48. ÉLVS (dont **Félix**) :-- Papa !
49. LUD :-- Papa Ours !!
50. LÉO :-- i' raconte n'importe quoi !
51. M :-- (dp3Ouv.) c'est Papa Ours qui dit / (avec une voix grave) d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
52. GUI :-- (il rit)
53. LUD :-- la maman / i'dit / d'accord / d'accord !
54. GON :-- il est pas fâché / il est très très !!!
55. GAB :-- gentil
56. M :-- (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote
57. MAR :-- et si c'était maman / c'était / d'accord / d'accord
58. LUD :-- (voix particulièrement aigüe) la maman / i'dit / d'accord !
59. M :-- (en chuchotant) il faut dormir / il est tard !
60. LUD :-- maman / i'dit / d'accord / d'accord
61. **FÉL** :-- (chuchotant et regardant Ludivine) mais après / tu dors !
62. M :-- (dp5F) mais / POB a vraiment trop soif ! / il réclame / (ton plaintif) à boi::re ! }
63. **FÉL**, GUY :-- (très discrètement) // boire ! }
64. BER, ALE :-- (en souriant) // à boi::re ! }
65. LUD :-- (ton plaintif et fermant les yeux) à boire !
66. LÉO :-- et sinon / moi / si j'ai soif / à ma maison#
67. M :-- (dp5Ouv.) }
68. GAB :-- Maman ! }
69. M :-- (dp5Ouv.) Maman Ours vient }
70. YAS :-- vient ! }
71. M :-- elle est un peu fâchée ! / allez / bois ça / et dors ! (faisant mine de tendre vivement un verre, face à elle)
72. YAS :-- //chée ! //ça //et dors !
73. LUD :-- on dirait ses fronts / i'= / on dirait ses fronts / ses fronts / il a l'escalier ! (en agitant ses doigts sur son front)
74. BER :-- (souriant et mettant ses mains sur son front) regarde / j'en a / des fronts !
75. M :-- (dp6F) mais / que veut encore POB ?
76. MAR :-- des bisous
77. M :--(ton plaintif) des bisous ! / des bisous !

78. LÉO :-- ah ! là / i'rigole / hein !
79. M :-- t't't't' (adressé à Ludivine et Nina qui se regardent en plissant le front)
80. GAB :-- c'est son papa !
81. LÉO :-- là / i'commen= / i'commence à gaspiller ! / i'veut encore les bisous !
82. M :-- (dp6Ouv.) Papa ours vient / et il s'énerve !
83. BER :-- (elle mets les poings sur les hanches)
84. GUI :-- (il fronce les sourcils)
85. M :-- des bisous ? / tu en as déjà eu PLEIN ! (avec un index accusateur) }
86. LÉO, FÉL :-- ////////////////////////////////////PLEIN ! }
87. ALE :-- plein
88. BER :-- (elle sourit)
89. M :-- (dp7) et POB finit par s'endormir // son lutin tout contre lui (faisant un geste d'étreinte avec son bras droit)
90. LUD :-- moi j'adore / moi j'adore le petit chat quand i'dort dans le lit (joignant ses mains et inclinant sa tête dessus)
91. GAB :-- moi j'adore le chat
92. M :-- (dp8) quand son Papa et sa maman viennent le voir encore / ils disent tout bas / (ton attendri, débit ralenti) qu'il est mignon quand il dort !
93. LUD :-- oh le XX ! (joignant ses mains et inclinant sa tête dessus)
94. LÉO :-- i'manque de= / i' manque que Opaline qui a pas pris le livre au revoir
95. M :-- si elle l'avait pris / elle va le coller tout à l'heure ! (orientant son index vers la liste prévue à cet effet) voilà l'histoire que= dont vous allez faire le récit à vos parents (en refermant lentement l'album)
96. OPA :-- maman !
97. GON :-- j'peux aller boire ?

Discussion (10'24)

98. M :-- alors / attends / attends Gontran / j'ai entendu des enfants
99. OPA :-- Maman !
100. M :-- qui ont parlé pendant que je lisais
101. OPA :-- Maman !
102. SYL :-- chut !
103. M :-- t't't't' / est-ce que / heu / quelqu'un peut me dire ?
104. FÉL :-- oui
105. M :-- quelle est la première chose qui lui manque à POB ? / qu'est-ce qu'il lui manque / qu'est-ce qu'il demande ? / (dpT)
106. FÉL :-- son doudou
107. NINA :-- son doudou
108. M :-- son doudou
109. LUD :-- son doudou lutin !
110. M :-- on peut dire son lutin / hein / i' a des enfants tout à l'heure / quand j'ai ouvert cette page / qui ont tout d'suite reconnu le doudou de POB
111. LUD :-- c'est moi je l'ai dit
112. M :-- oui / c'est très bien / la première chose qu'il demande / c'est son doudou ! / et vous vous rappelez tous qui lui amène son doudou
113. FÉL :-- (il lève le doigt)
114. ÉLVS :-- Maman
115. M :-- c'est qui / Félix ?

116. **FÉL** :-- et bé tu sais#
117. M :-- non / qui est-ce qui lui amène son doudou ?
118. LÉO :-- sa maman !
119. **FÉL** :-- sa maman
120. OPA :-- Maman !
121. M :-- (*dp2Ouv.*) Maman Ours / bien sûr / tu vois Opaline ? / (*souriant et orientant l'album vers elle*) elle est là / Maman
122. **FÉL** :-- mais j'voulais te dire#
123. M :-- oui / qu'est-ce que tu voulais me dire ?
124. OPA :-- Maman / Maman
125. LÉO :-- à là / il a pas fait tomber / il a pas fait tomber les choses / hein ! (*orientant son index vers l'album*)
126. M :-- non
127. **FÉL** :-- i' s'appelle= / i' s'appelle le Chat Botté / mon doudou
128. M :-- ah d'accord / toi tu as un doudou qui s'appelle le Chat Botté / bien ! / deuxième chose qu'il lui manque (*dp3F*) / qu'est-ce qu'il lui manque / après ? (*posant son index sur son menton, comme si une énigme se posait*)
129. LÉO :-- de l'eau
130. GAB :-- l'histoire !
131. M :-- pas tout d'suite l'eau !
132. GAB :-- l'histoire !
133. M :-- c'est d'abord / (*suivant du doigt les caractères écrits*) mais POB n'a pas eu son histoire / qui va la lui raconter ?
134. LÉO :-- c'est Papa
135. ÉLVS :-- Papa
136. M :-- c'est Papa Ours / bien sûr !
137. LUD :-- i' a pas pris X !
138. MART :-- (*se levant brièvement et venant manipuler le volet-porte de la dp3*) pourquoi l'a deux portes ?
139. M :-- là=/ c'est la même / (*dp3F*) là / elle est fermée la porte
140. MART :-- oui
141. M :-- et là / (*dp3Ouv.*) elle est ouverte
142. MART :-- oui
143. LUD :-- et la maman / i' dit d'accord / d'accord
144. M :-- oui / alors là / c'est le papa / mais i' dit d'accord / d'accord ! / et après / tu dors (*avec un index en position de mise en garde*)
145. LUD :-- et la maman / é' dit quoi ?
146. M :-- alors la maman / quand elle amène le verre d'eau ? ou quand elle amène le doudou ?
147. LUD :-- le doudou
148. M :-- quand elle amène le doudou / elle dit (*dp2Ouv.*) / allez / dors bien / mon chéri !
149. LUD :-- et après / i' dit quoi ?
150. OPA :-- Maman
151. M :-- tu veux dire quand elle amène le verre d'eau ? /// le verre ? / quand elle amène un p'tit peu à boire ?
152. LUD :-- ou i' / quand i' dit d'accord d'accord // ok ok !
153. M :-- ou quand elle dit d'accord ? / non la maman / elle dit (*suivant du doigt les caractères écrits, dp2Ouv.*) elle dit / allez / dors bien / mon chéri !
154. LUD :-- et avant je crois / tu sais toi t'as dit / heu / t'as dit heu#

155. M :-- quand j'ai parlé= / quand j'ai fait parler le papa (*suivant du doigt les caractères écrits, dp3Ouv.*) / j'ai dit d'accord / d'accord / mais après tu dors
156. LUD :-- et mais mais moi je crois / que t'as dit / la maman / elle a dit ok / ok !
157. M :-- non / elle dit pas ok / i'y a jamais écrit / ok dans ce livre ! / i'y a écrit d'accord (*pointant le mot sur l'album*) / heu / ici (dp4) Papa Ours raconte l'histoire / puis il chuchote (*chuchotant et mettant un index sur la bouche*) il faut dormir / il est tard / (dp5F)
158. LÉO :-- à boire ! / à boire !
159. LUD :-- à boire ! / à boire !
160. M :-- et là / effectivement / il réclame / à boire
161. ROM :-- à boire ! / à boire !
162. YAS :-- à boire ! / à boire !
163. BERT :-- à boire ! / à boire !
164. MART :-- et après / i'dit des bisou::s !
165. M :-- oui / et qui lui apporte à boire ?
166. LÉO :-- Camille / maîtresse Camille=
167. YAS :-- Papa !
168. ROM :-- Maman ! (*en faisant deux sauts sur le tapis*)
169. M :-- voilà / c'est Maman ! (*en raccompagnant Romain à sa place*)
170. FÉL :-- c'est Maman
171. M :-- et comme l'a fait remarquer Ludivine / on voit sur son front (*portant son index à son propre front*) qu'elle est un p'tit peu / fâchée ! / elle a des rides / sur le front !
172. LUD :-- (*elle porte sa main à son front en fronçant les sourcils*)
173. OPA :-- (*elle porte sa main à sa barette*) XX'i!
174. M :-- elle a des rides !
175. GAB :-- elle a des / elle a des / traits
176. M :-- oui / mais ça s'appelle des rides
177. MART :-- oui comme des escaliers (*faisant grimper ses doigts sur son front*)
178. GON :-- on dirait des vagues !
179. M :-- elle a des rides / qui ressemblent à des escaliers / ou a des vagues
180. LUD :-- ou des pochichinelles ! (*en faisant grimper son index sur une échelle imaginaire face à elle*)
181. M :-- ou à une échelle de Polichinelle !
182. LÉO :-- ou un tunnel !
183. M :-- (*hochant la tête avec une moue dubitative*) pas trop à un tunnel !
184. ROM :-- ça ressemble à la mer !
185. M :-- ça ressemble à la mer
186. OPA :-- (*elle se lève, s'approche de la maîtresse et vient montrer son front*)
187. M :-- oui / là ! (*montrant son propre front*) / et là (*montrant le front de Maman Ours / sur l'illustration*) / sur le front !
188. OPA :-- (*elle pointe POB sur l'illustration*)
189. M :-- oui / ça c'est POB ! // va t'asseoir
190. OPA :-- (*elle retourne en courant à sa place puis revient*)
191. YAS :-- (*se levant et venant pointer un élément de l'illustration*) et un gâteau !
192. M :-- où ça / un gâteau ?
193. YAS :-- (*elle pointe le col de la robe de Maman Ours sur l'illustration*)
194. M :-- ça ressemble à un gâteau ?
195. YAS :-- (*elle acquiesce*)
196. M :-- ah ! peut-être ! / mais c'est le col de la robe de la maman / va t'asseoir

197. YAS :-- hé / i'm'a pris ma place ! (*effectivement Romain a pris sa place*)
198. M :-- i'fallait pas te lever / Yasmina ! (*les mains en l'air de part et d'autre de ses épaules, comme si elle était innocente*) i'fallait pas te lever
199. YAS :-- (*fronçant les sourcils, s'adressant à Romain*) toi / toi t'es pas gentil !
200. GON :-- ici / i'y a une place
201. YAS :-- (*elle finit par s'asseoir*)
202. OPA :-- à boi' à boi' (*en pointant Maman Ours sur l'illustration*)
203. M :-- elle lui amène à boire / oui ! / très bien Opaline / va t'asseoir Opaline / va t'asseoir
204. OPA :-- (*elle retourne s'asseoir*)
205. **FÉL** :-- OULA ! / LA / TIKA !
206. M :-- **Félix** !
207. ROM :-- TIKA ! / TIKA !
208. M :-- bon / les enfants / tu te calmes / Romain ? / (*elle regarde Félix avec un index en position de mise en garde*) / les enfants ici / on voit que la maman / comme a dit Ludivine / est un p'tit peu / fâchée ! / et d'ailleurs on l'entend aussi (*en portant un index à son oreille*) / puisque elle dit / allez / bois ça et dors ! (*faisant mine de tendre vivement un verre, face à elle*)
209. **FÉL** :-- bois ça / et dors !
210. M :-- alors que quand elle lui amène le doudou (*dp2Ouv.*) / j'ai entendu des enfants qui disaient / elle n'est pas fâchée ! / tu vois / elle sourit
211. OPA :-- fâchée ! (*elle vient en souriant et en courant jusqu'à la maîtresse*)
212. M :-- (*en chuchotant*) va t'asseoir / Opaline
213. OPA :-- (*elle retourne s'asseoir*)
214. M :-- elle sourit ! (*pointant Maman Ours sur l'illustration*)
215. **MAX** :-- mais quand elle remonte / elle se fâche !
216. M :-- quand elle monte pour la deuxième fois (*en montrant la quantité deux avec ses doigts*) / elle se fâche / et alors / lorsque j'ai lu cette page / (*dp6F*) où POB il réclame / (*ton plaintif*) des bisous ! / des bisous ! / qu'est-ce que tu as dit / Léo / sur les bisous ? / qu'il gaspillait ?
217. LÉO :-- qu'il en avait déjà eu
218. M :-- oui mais tu as dit qu'il gaspillait les bisous ?
219. LÉO :-- oui / parce que il en avait déjà eu
220. M :-- ah ! / il en a déjà eu / il en demande encore / mais est-ce qu'on peut dire qu'il les gaspille ?
221. LÉO :-- (*il fait non de la tête*)
222. M :-- parce ce qu'il en a eu plein et il les a gaspillés ?
223. LÉO :-- oui / il en veut encore / et que il en a eu plein
224. BERT :-- un deux trois (*en regardant l'affichage indiquant les chiffres et constellations et faisant correspondre les constellations de doigts, jusqu'à ouvrir grand sa main*) comme ça !
225. M :-- oui / mais c'est pas vraiment gaspiller / si tu as eu par exemple / beaucoup de spaghettis dans ton assiette / et tu en demandes encore ! / alors que tu as pas fini tes spaghettis
226. **FÉL** :-- tu veux dire à manger / quand on fait à manger
227. M :-- tu veux dire / comment ?
228. ROM :-- et moi aussi XXX
229. M :-- attends / i'y a **Félix** qui a quelque chose à dire
230. **FÉL** :-- moi j'ai une carte / et bé i' fait trop peur
231. M :-- ah oui ? / (*posant la main sur l'album ouvert dp6F*) donc là / on peut pas vraiment dire qu'il gaspille / il en a déjà eu plein / mais il en veut encore / i'dit qu'il en a pas eu assez / mais c'est pas vraiment gaspiller / gaspiller c'est quand tu en as beaucoup / et que tu manges pas tout ! / ou

- que tu prends pas tout / tu prends tout ça de jus d'orange (*écartant son pouce et son index de 10cm*)
 mais tu bois que ça (3cm) ! / (*air embêté*) t'as gaspillé / le reste ! / mais là / il a pas gaspillé
232. GAB :-- moi / l'autre jour / j'avais bu de l'eau et j'avais fait pipi au lit
233. M :-- oui / ça peut arriver / quand on boit trop avant de se coucher / on peut faire pipi / après ! / (*elle se lève soudain pour intervenir auprès de Nina qui tire discrètement les cheveux de Ludivine, elle prend Nina par la main pour la changer de place. Aurélie, une responsable du périscolaire frappe à la porte et entre pour venir chercher les enfants qui mangent à la cantine*)
234. OPA :-- Maman ?
235. M :-- alors je termine juste une chose / (*à Nina*) assieds-toi / (*à Aurélie*) je termine / mais tu peux entrer / hein ! / donc lorsqu'il réclame des bisous / ça n'se passe pas très bien ! (*dp6Ouv.*)
236. LÉO :-- et i'dit / tu dors ! (*avec un index autoritaire*)
237. BER :-- tu dors ! (*fronçant les sourcils et avec un index autoritaire*)
238. M :-- Papa Ours vient / et il s'énerve ! / des bisous ? / tu en as déjà eu / plein ! (*avec un index autoritaire*)
239. ROM :-- ouais !
240. M :-- (*dp7*) il finit par s'endormir / son lutin tout contre lui
241. ROM :-- oui
242. M :-- et quand (*dp8*) / Ma= / son papa et sa maman= / son papa et sa maman viennent le voir / qu'est-ce qu'ils disent le papa et la maman ?
243. **MAX** :-- qu'il est mignon / quand i'dort !
244. MART :-- qu'il est mignon quand i'do:rt !
245. M :-- (*ton attendri, et faisant un geste en demi-cercle pour montrer l'album ouvert à tous les élèves*)
qu'il est mignon / quand il dort !
246. LUD :-- (*en souriant*) et i' X XX
247. M :-- oui
248. **MAX** :-- et le chat s'en va !
249. M :-- et le chat quitte la chambre !
250. GAB :-- et en plus / i'crie pas / (*ton plaintif*) à boire !
251. ÉLV :-- à boire ! / à boire !
252. M :-- comment ?
253. GUI :-- mais c'est vrai qu'i' peuvent se fâcher / après# }
254. LÉO :-- et bé moi# }
255. M :-- attends ! / i'y a Gabin qui est en train de dire quelque chose
256. GAB :-- en plus / ça s'endort tout d'suite / les bébés
257. M :-- ah ! / pas toujours ! / (*air perplexe*) parfois / ils ont besoin de quelques choses
258. GON :-- aussi / i's ont un p'tit truc qui tourne pour s'endormir (*faisant tourner son index le plus haut possible au dessus de lui, semblant représenter un mobile*)
259. M :-- mais tu veux dire que / i'demande trop de choses avant de s'endormir ?
260. CLÉ :-- mais maman= / mais ma p'tite sœur#
261. M :-- attends ! / après tu me diras
262. GAB :-- i's'endort / i's'endort tout d'suite / j'ai dit
263. M :-- oui / les bébés / mais est-ce que lui (*pointant POB sur l'illustration de la dp8*) / tu penses qu'i' DEVRAIT s'endormir tout d'suite ? / i'demande trop de choses / qu'est-ce que tu veux dire ? / ou ce n'est plus un bébé ?
264. GAB :-- i'demande trop de choses / mais il est dans un lit à barreaux / alors c'est un petit
265. M :-- c'est vrai ! / i'devrait s'endormir tout d'suite / c'est ça qu'tu veux dire ? / il est dans un lit à barreaux / donc c'est un petit / mais i'demande / quatre choses à ses parents ! / (*montrant progressivement avec ses doigts les quantités « un », « deux », « trois » et « quatre »*) le doudou / l'histoire / l'eau et des bisous !

266. **FÉL, GON** :-- et l'histoire !
267. **M** :-- oui / l'histoire / je l'ai dit en deuxième
268. **LÉO** :-- (*qui lève le doigt depuis 255. LÉO*) j'en peux plus
269. **M** :-- c'est pour ça que les parents s'énervent un p'tit peu / mais quand il finit par s'endormir / ils n'sont plus énervés ! / oui Léo ?
270. **LÉO** :-- tu sais / tous les jours / moi / je bois de l'eau / et / j' fais pas pipi au lit
271. **M** :-- et tu ne fais pas pipi au lit ?
272. **LÉO** :-- non
273. **M** :-- c'est très bien
274. **YAS** :-- regarde c'qui fait / Romain ! (*il touche les affichages qui récapitulent les constellations de dés et de doigts*)
275. **M** :-- heu / je= / c'est bon / tu peux lui dire d'arrêter sans me le dire ! / les enfants / c'est l'heure d'aller manger / je crois
276. **GUI** :-- (*il baisse le doigt, semblant déçu*)
277. **M** :-- vous me direz après / les enfants ! / bah ! / qu'est-ce que tu voulais me dire : Guilhem ?
278. **GUI** :-- en fait i'peuvent se fâcher quand i'vont voir les bêtises du chat
279. **M** :-- oui / i'pourraient se fâcher / après les bêtises du chat / les parents ! / (*à Aurélie*) qui reste avec moi ? Opaline / **Maxime** / tu n'sais pas ?
280. **AUR** :-- je n'sais pas / elle m'a pas donné de liste parce que elle est surbookée
281. **M** :-- je pense qu'il y a que **Maxime** et Opaline
282. **CLÉ** :-- (*elle s'approche de la maîtresse*) ma p'tite sœur / là / elle s'endort pas bien
283. **M** :-- c'est vrai ?
284. **YAS** :-- je vais pas à la cantine
285. **M** :-- si ::!
286. **CAS, GON** :-- j'vais à la cantine !
287. **MAX** :--tu sais que l'autre jour / en XX / j'ai fait pipi dans mon lit

Annexe X : ALA-TGP

Au lit, les affreux - S1 - TGP, Classe A - Juin 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : **Maxime**, Romain, Gontran, Yasmina, Clémentine, **Félix**.

Pour une raison indéterminée, l'enregistrement vidéo s'arrête pour cette séance à 9'35'', à MAX 179.

Lecture (4'05)

1. M :-- (elle met en route l'enregistrement vidéo)
2. YAS :-- tu viens maîtresse Camille ?
3. M :-- oui / j'arrive / (elle met en route le dictaphone)
4. **FÉL** :-- yes ! / c'est trop cool ! (Il semblait particulièrement intéressé pendant que la lecture était faite aux élèves du groupe précédent)
5. M :-- c'est trop cool ?
6. **FÉL** :-- oui / moi / j'adore ça ! (en souriant)
7. M :-- au lit / les affreux !
8. **FÉL** :-- et après / on va le mettre !
9. M :-- le mettre quoi ? / (dpB)
10. **FÉL** :-- bah / on va#
11. **MAX** :-- hé regarde / i'y a les affreux / ici ! (se penchant et pointant les trois personnages sur l'image)
12. GON :-- oui / i'y a les affreux ! / et une sorcière et un / un#
13. **FÉL** :-- après on va le mettre là / là où l'a les étiquettes / quoi ! (montrant les deux listes de prénoms d'enfants, où chaque enfant a collé l'étiquette de la couverture de l'album Au revoir et Bonne nuit POB lorsqu'il en avait fait le récit à sa famille)
14. M :-- ah oui / exactement !
15. GON :-- l'a l'a / l'a une sorcière / un ogre et un loup !
16. M :-- (dpT) au lit / les affreux ! / (dpI) c'est l'heure du coucher / bonne nuit Zélie ! / il faut dormir maintenant dit Maman ! // Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie }
17. YAS :-- (elle sourit)
18. GON :-- Camille / tu sais moi j'fais jamais d'cauch'mards ! }
19. M :-- ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat / veille sur toi ! (le pointant sur l'image) }
20. **FÉL** :-- et après / et bein / i'ya / RRAH ! (faisant mine d'attaquer)
21. M :-- (dp2, fermant les yeux) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie (la pointant sur l'image)
22. GON :-- (il sourit)
23. M :-- (dp3) et le lit se met en route !
24. YAS :-- pourquoi ?
25. **FÉL** :-- il a passé par là ? (orientant son index vers la fenêtre, sur l'image)
26. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois / on y va / Sufi ! / dit Zélie ! /// miaou ! / fait le chat !
27. **FÉL** :-- et i'dit miaou / miaou ! (en souriant)
28. M :-- (dp5g) Zélie chante / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? / ou / par-là ?
29. **FÉL** :-- c'est la Sorcière ! (en souriant)
30. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorcière::re ! / (ton menaçant) hé ! / hé !
31. GON, CLÉ :-- (ils sourient timidement)
32. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque !
33. YAS, GON :-- (ils sourient)

34. M :-- (dp7) RAWOOU !
35. **FÉL** :-- (en souriant) a:h ! / au s'cours ! / elle a peur !
36. YAS, GON, ROM:-- (ils sourient)
37. M :-- (dp8) / allez / la Sorcière ! / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière) / dit Zélie !
38. GON, YAS :-- (ils sourient)
39. M :-- (dp9g) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(en orientant sa tête la gauche) / ou / par-là ? (en orientant sa tête vers la droite) / (dp9d) aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre !
40. **FÉL** :-- (il sourit) }
41. GON, YAS, **MAX** :-- (ils sourient)
42. M :-- (dp10) Sufi ! / die Zélie ! (avec un index autoritaire)
43. **FÉL** :-- (en souriant) il a peur / lui aussi ! / à la queue!#
44. M :-- RAHOUWOA !
45. **FÉL** :-- (en souriant) à la queue leu leu !
46. YAS :-- (elle sourit)
47. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant son pouce vers l'arrière)
48. GON, YAS, **MAX** :-- (ils sourient)
49. **FÉL** :-- (en souriant) après / i'vont rejoindre !
50. M :-- (dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
51. **FÉL** :-- //dans les bois //lala lalalala }
52. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ?(en orientant son index vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa droite)
53. **FÉL**:-- (il rit brièvement)
54. M :-- (dp12d) malheur de malheur ! / le Grand / Méchant Loup ! // hei:n ! (comme si quelque chose de grave allait arriver) / (dp13) RAWW !
55. **MAX** :-- (elle sourit)
56. **FÉL** :-- A::H ! (en souriant)
57. YAS :-- miaou ! (en souriant)
58. M :-- (dp14) et maintenant / pyjama pour tout l'monde ! (orientant son pouce vers l'arrière) / hop ! / fait le chat ! / (de son index, elle associe sur l'image chaque personnage à son pyjama)
59. **FÉL** :-- lui / i'va prend' lequel ? (se levant brièvement et pointant l'un des personnages qu'on ne peut identifier compte tenu de l'emplacement de la caméra)
60. M :-- tu vas voir / (dp15) tout le monde est prêt ?
61. **FÉL** :-- oui::: ! (en souriant)
62. GON :-- (il sourit)
63. M :-- (dp16) au lit / les affreux !
64. **FÉL** :-- (en souriant) au lit / les affreux !
65. M :-- (dp17) / ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (fermant les yeux)
66. YAS :-- (elle sourit)
67. M :-- (en chuchotant) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
68. **FÉL** :-- j'aim'rais bien le revoir / moi
69. M :-- (dp18) bonne nuit / Sufi ! // bonne nuit Zélie ! / dit le chat !
70. **FÉL** :-- (en souriant) i'veille sur moi / i'veille sur moi
71. M :-- (elle referme lentement l'album) / ça alors !

Discussion (10'22)

72. M :-- alors ! / dés cette première page (dpB) / i'y a des enfants qui ont reconnu le= / les affreux (les pointant sur l'image) / qu'est-ce que tu as reconnu / là / Yasmina ?

73. YAS :-- les méchants !
74. M :-- oui / ce= / on peut dire les méchants / mais tu vois / la p'tite fille / elle dit / les affreux !
75. YAS:-- i'y a / i'y a / i'y a un loup ! / un ogre / et une sorcière !
76. M :-- un loup / un ogre / et une sorcière (*les pointant tour à tour sur l'image*) / tu as vu / Clémentine ?
77. **MAX** :-- moi j'connais pas / moi j'ai pas r'connu / la p'tite fille ! / pa'ce que elle avait / elle a } elle
a=
78. GON :-- moi je sais / regarde ! / un loup / un ogre / une sorcière (*les pointant tour à tour sur l'image*)
79. YAS :-- on peut aller au sable ? (*l'un des ateliers proposés aux élèves en autonomie*)
80. M :-- ah non / attends ! / pa'ce qu'i' y a des enfants qui m'ont dit des choses / et j'aimerais bien en
reparler avec vous ! / heu (*en feuilletant l'album*) / qu'est- ce que vous m'avez dit / tout à l'heure ? /
ah ! (*dp3*) / quand / heu / le lit se met en route / alors Yasmina / tu m'as demandé pourquoi / et
Félix / il a vu par où il était passé / le lit ! / par où il est passé / le lit /pour sortir ?
81. **FÉL**:-- par la f'nêtre ! (*se levant et la pointant sur l'image*)
82. M :-- tu as vu ? / il est passé par la fenêtre ! (*la pointant sur l'image*)
83. YAS :-- c'est le vent ?
84. **MAX** :-- et il a un p'tit peu cassé la f'nêt' pa'ce que i' y a un bout qu'est ici (*en pointant le rideau sur
l'image*)
85. M :-- alors / non ! / c'est pas un bout d'la fenêtre ! / regarde / c'est le rideau (*retournant à dp2 et le
pointant sur l'image*) qui s'= / qui vole un p'tit peu au vent / qui sort de la fenêtre / (*dp3*) i'sort un
p'tit peu de la fenêtre / le rideau / mais / elle est pas cassée ! // et alors / pourquoi i's'envole / me
demande Yasmina / le lit ?
86. YAS :-- pa= / bein pa'ce que i'y a du vent / et après / i'va avoir des méchants / dans les bois !
87. M :-- oui ! / i'va y avoir des méchants dans les bois ! / et c'est le vent qui l'aide à décoller ? /
comment il arrive à décoller / le lit ?
88. GON :-- et pa'ce que il était= / il est pas bien accroché
89. M :-- il est pas bien accroché / bon ! / on va voir
90. **FÉL** :-- après on va / on va l'am'ner à la maison [l'album]! (*en souriant et orientant son index vers la
porte de la classe*)
91. M :-- oui / c'est vrai **Félix** / voilà (*dp4*) / le lit s'installe !
92. **FÉL** :-- à sa place !
93. M :-- à sa place ! / c'est où sa place ?
94. YAS :-- oh ! / on va voir les méchants !
95. **MAX** :-- (*se levant et pointant le lit sur l'image*) là !
96. M :-- mais ça s'appelle= / où ?
97. **FÉL** :-- dans les bois
98. M :-- dans les bois / à / l'orée / à l'orée du bois (*traçant face à elle un ligne horizontale avec son pouce
et son index en contact*) / c'est le début de le forêt
99. GON :-- comme Robin des bois
100. M :-- comme Robin des bois
101. YAS :-- elle va avoir les méchants !
102. **FÉL** :-- (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois !
103. M :-- (*dp5*)
104. YAS :-- la Sorcière arrive !
105. M :-- et le premier personnage qu'elle rencontre / effectivement / c'est la Sorcière ! / (*dp6*)
106. **FÉL** :-- l'Ogre ! (*en souriant*)
107. M :-- pas tout d'suite ! / (*dp7*)
108. **FÉL**:-- l'Ogre !
109. M :-- pas tout d'suite / d'abord / qu'est-ce qu'il lui arrive / à cette pauvre Sorcière ?
110. **FÉL**:-- elle a peur ! (*en souriant*)
111. M :-- peur de qui ?
112. GON :-- du chat }
113. **MAX** :-- du chat méchant }
114. M :-- oui / (*dp8*)
115. **FÉL** :-- l'Ogre ! / (*il sourit*)
116. M :-- pas tout d'suite ! / hé bein alors / l'Ogre / il arrive ? (*dp9*) / le voilà / l'Ogre ! / tu le
vois / Romain / l'Ogre ?

117. ROM :-- (*orientant son index vers l'Ogre sur l'image*) il est caché ! / et il a des couteaux et une fou= / et une fourchette !
118. FÉL :-- (*en chantant*) prom'nons nous dans les bois ! / (*voix parlée*) fais voir le couteau ?
119. MAX :-- il a une fourchette et un couteau ! (*orientant son index vers l'image*)
120. M :-- oui / vous savez pourquoi il a une fourchette et un couteau / l'Ogre ?
121. FÉL :-- oui / pour couper
122. M :-- mais oui / mais i'veut couper quoi ?
123. FÉL :-- (*il oriente son index vers les autres personnages, sur l'image*)
124. M :-- i'veut / couper / les enfants ou la Sorcière / ou le chat ? / qu'est-ce qu'i' mange / l'Ogre ?
125. MAX :-- les sorcières !
126. FÉL :-- les sorcières
127. M :-- alors / tu me dis la Sorcière / et tu me montres l'enfant ?
128. FÉL :-- (*il pointe la Sorcière sur l'image*)
129. M :-- la Sorcière ?
130. FÉL :-- (*il acquiesce*)
131. M :-- souvent / l'Ogre#
132. GON :-- mais surtout / surtout / surtout / i'mange de la viande
133. M :-- oui / d'la viande
134. YAS :-- il est trop gros / l'Ogre !
135. M :-- il est très gros / hein / l'Ogre ! / et souvent l'Ogre / dans les histoires / on entend / qu'il veut manger des enfants !
136. YAS :-- pourquoi ?
137. GON :-- mais souvent / i'mange de la viande
138. M :-- oui / i'mange de la viande / et l'Ogre / c'est un personnage / hein / ça n'existe pas ! / l'Ogre ! dans la ville / ou dans la forêt ! / mais dans les histoires#
139. ROM :-- i'dit aïe aïe aïe
140. M :-- l'Ogre / i' veut manger des enfants ! (*avec index en position de mise en garde*)
141. GON :-- moi j'en ai déjà vu / dans un= dans une histoire / XXX dans la rivière / il est tombé
142. MAX :-- (*elle lève le doigt*)
143. M :-- ah oui ? / et c'était quoi cette histoire ?
144. GON :-- le Petit Poucet
145. M :-- le Petit Poucet ! / l'Ogre est tombé dans la rivière / et l'Ogre / i'voulait manger quoi / dans le Petit Poucet ?
146. GON :-- heu / les petites filles
147. M :-- une petite fille ! / d'accord
148. GON :-- LES petites filles
149. M :-- les petites filles ! / et / elles ont réussi à s'échapper ?
150. GON :-- oui pa'ce que / le garçon / il a ouvert le ventre
151. M :-- ah ! / le garçon a ouvert le ventre de l'Ogre (*en faisant glisser son poing de haut en bas le long de son buste*) et il a sauvé les p'tites filles ?
152. GON :-- oui
153. M :-- d'accord / qu'est-ce que tu voulais dire **Maxime** ?
154. MAX :-- en fait / la dernière fois / la la prochaine fois / je vais aller / je vais aller deux fois / quand ce s'ra les vacances / on va voir / dans les bois / voir des méchants loups !
155. M :-- dans les bois voir des méchants loups ?
156. MAX :-- (*elle acquiesce*)
157. M :-- et comment tu sais qu'i' sont méchants ?
158. MAX :-- pa'ce que / mon papa / i'me l'a dit
159. M :-- qui te l'a dit ?
160. MAX :-- mon papa / i'savait pas / très très bien si i's étaient méchants ou non
161. M :-- (*moue dubitative*) moui ! / mais je pense que Papa et Maman / i't'amèneraient pas dans une forêt où les loups sont méchants / i't'amènent dans une forêt où les loups / seront loin / (*tendant son bras un petit peu en hauteur et écartant sa main*) des enfants et des hommes / hein / i's sont gentils ! / i's vivent leur vie / loin !

162. **MAX** :-- oui mais nous / nous / on va aller loin dans la forêt ! / et on va jeter un p'tit morceau de pain / et je crois qu'i's vont le manger
Pour une raison indéterminée, l'enregistrement vidéo s'arrête ici pour cette séance, les énoncés suivants sont transcrits à partir de l'enregistrement audio.
163. M :-- d'accord / mais pour= / tu vas jeter des morceaux de pain aux loups ? / et tu crois que le loup / il aime le pain ?
164. **MAX** :-- oui
165. M :-- peut-être ! / tu me diras !
166. **GON** :-- tu sais que moi / un jour / j'suis allé très loin / hyper loin dans la neige / mais je= / j'irai dans la maison de= / de / de Ogre / i' sera dans sa maison / l'Ogre !
167. M :-- non !
168. **GON** :-- si
169. M :-- est-ce qu'un ogre / ça existe ?
170. **FÉL** :-- oui::!
171. **GON** :-- non mais / non mais un ogre pour de faux / il est dedans
172. M :-- ah ! / pour de faux / il est dedans
173. **GON** :-- il est dans= / heu / sa statue
174. M :-- ah ! / c'est une statue ! ça va ! / d'accord ! }
175. **FÉL** :-- bein moi / j'ai fait un cauch'mar ! }
176. M :-- attends / tu me= / ah oui ! / on va parler des cauchemars / après !
177. **GON** :-- mais non / c'est XXX
178. M :-- ah oui / d'accord ! / donc là / tu me parles de choses qui font peur ! / oui / alors / quelqu'un m'a parlé des cauchemars tout à l'heure !
179. **FÉL** :-- c'est moi
180. M :-- quand la petite fille était couchée / qu'elle avait un p'tit peu peur / avant de s'endormir / toi tu m'as dit qu'tu faisais jamais d'cauchemars ?
181. **ROM** :-- moi / moi / moi j'ai fait des cauch'mars !
182. M :-- attends / tu me diras après
183. **FÉL** :-- si / si pa'ce que / un jour mon papa il était en bas / j'ai pleuré / pa'ce que / j'ai fait un gros gros gros gros cauch'mar !
184. M :-- mais peut-être / tu devrais faire comme Zélie ! / et / avant de t'endormir / tu / tu penses aux affreux / et tu leur dis / au lit / les affreux ! // comme ça / i'viendront pas t'embêter pendant ton cauchemar ! / heu / ton sommeil !
185. **GON** :-- et c'est vrai !
186. M :-- on peut essayer ! / alors / qu'est-ce que tu voulais dire sur les cauchemars ?
187. **GON** :-- moi tu sais / j'ai déjà essayé de pas faire d'cauchemars / mais j'ai quand même fait un cauch'mard !
188. M :-- ah ! mince !
189. **GON** :-- et Lulu / et Lulu / elle a mangé mon cauch'mar
190. M :-- et Lulu / c'est le chat ? // c'est qui Lulu ?
191. **GON** :-- c'est c'est c'est le chat / et elle a mangé XXXXX
192. M :-- ah / mais tu vois ! / les chats / ça aide ! / à chasser les cauch'mars ! / toi c'est Lulu qui t'a aidé / et pour / Zélie / c'est Sufi qui l'a aidée !
193. **GON** :-- moi / XXXXXXXXXXXXXXXX
194. M :-- ah ! / d'accord / très bien !
195. **FÉL** :-- mais j'avais raison !
196. M :-- Romain / qu'est-ce que tu voulais dire /Romain ?
197. **GON** :-- et j'ai aussi rêvé de#
198. M :-- attends ! / on va laisser parler Romain
199. **ROM** :-- à cause de **Félix** / ça me faisait très très très très peur!
200. M :-- peut-être / avant de te coucher / tu peux faire comme heu / Zélie / et puis chercher un p'tit peu / quels ont les monstres qui pourraient te faire peur / et puis / tu penses à ces monstres#
201. **ROM** :-- ah bah c'était **Félix** !
202. M :-- oh ! / **Félix** ?
203. **FÉL** :-- c'est moi qui t'a fait peur ?
204. M :-- ah bon ?

205. ROM :-- oui
206. M :-- alors tu peux dire / au lit / **Félix** ! (*en souriant*)
207. GON :-- en fait / tu sais / tu sais#
208. M :-- attends / il y a **Maxime** qui lève le doigt / regarde i'y a **Maxime** / oui **Maxime**
209. **MAX** :-- moi en fait / j'ai fait le même rêve que / que elle (*orientant son index vers l'album*)
210. M :-- mais / quel rêve ?
211. **MAX** :-- un cauchemar
212. M :-- un rêve où tu allais / chasser les méchants ? / } ou les méchants t'attaquaient ?
213. **MAX** :-- m'attaquaient
214. M :-- mince ! / alors / i' faut que tu ///
215. **FÉL** :-- cries !
216. M :-- que tu cries / quand tu rencontres un méchant dans ton rêve / tu lui dis / au lit ! / les affreux ! / (*elle sourit*)
217. **FÉL** :-- comme le chat ! / AHHH ! / i' crie !
218. M :-- oui / i' crie / il attaque !
219. GON :-- et moi tu sais que une fois / XX XXX et j'ai rigolé / comme ça / i 's'était arrêté
220. M :-- tu as rêvé du qui ?
221. GON :-- de Magami / mais#
222. M :-- et c'est qui Magami ?
223. GON :-- heu / XX
224. M :-- ah !
225. GON :-- et moi / quand je= quand j'ai rigolé / le cauchemar / i's'était arrêté !
226. M :-- ah ! / le cauchemar s'est arrêté ! / oui c'est une bonne idée de rigoler aussi ! / et toi / Clémentine / est-ce que tu as / un chat à la maison ? // est-ce que / quand tu vas te coucher / tu as peur de faire des cauchemars ?
227. ROM :-- Clémentine / il a un X
228. M :-- attends ! / i'y a Clémentine qui allait dire quelque chose ! / une fois tu as fait un cauchemar / et c'était qui qui te faisait peur dans le cauchemar ?
229. CLÉ :-- XXX (*en murmurant*)
230. M :-- je n'entends pas Clémentine / c'était qui / qui te faisait peur dans le cauchemar ? // on sait pas / on ne saura pas / tu me diras après / Clémentine
231. GON :-- moi / dans mon cauch'mar / c'qui m'faisait peur / c'était le loup garou
232. M :-- oui / ça peut être un loup garou / aussi ! // bon / on le relira lundi / et j'espère que Clémentine / elle nous racontera son cauchemar / lundi / voilà / vous pouvez / changer / d'atelier /
233. YAS :-- on va aller au sable ?
234. M :-- Isabelle va te dire où tu vas

35. YAS :-- (*en souriant*) c'est la Sorcière !
36. M :-- (*dp5d*) ouille ouille ouille / la Sorciè::re !
37. YAS, MAX, CLÉ:-- (*ils sourient*)
38. M :-- (*dp6*) vas-y / Sufi / dit Zélie ! / attaque ! / (dp 7)
39. FÉL :-- A::H ! (*en souriant*)
40. M :-- RAWOOU !
41. FÉL, CLÉ, MAX, YAS, GON :-- (*ils sourient*)
42. ROM:-- (*il rit*)
43. M :-- (*dp 8*) / allez / la Sorcière !
44. FÉL :-- à la route !
45. M :-- à la queue leu leu ! (*orientant son pouce vers l'arrière*) / dit Zélie !
46. FÉL :-- ah non ! / raté !
47. M :-- (*dp9g*) (*en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
48. FÉL :-- (*en chantant*) ////////prom'nons-nous dans les bois //////////lala lalalala }
49. M :-- (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ?(*tournant la tête vers sa gauche*) / ou / par là ? }
(*tournant la tête vers sa droite*)
50. FÉL :-- ////////////////////////ici / ou / par là ? (*en tournant la tête vers sa droite*) }
51. YAS :-- (*en souriant*) c'est l'Ogre !
52. M :-- (*dp9d*) äie äie äie ! / c'est l'Ogre ! }
53. MAX :-- ////////(en souriant) l'Ogre ! }
54. M :-- (*dp10*) Sufi ! / die Zélie ! (*avec un index autoritaire*) / RAHOUWOA !
55. MAX :-- (*elle sourit, rentrant la tête dans les épaules*)
56. M :-- (*dp11*) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (*orientant son pouce vers l'arrière*)
57. YAS :-- est-ce que il a des poils ?
58. FÉL :-- oui / il a des poils / là (*se penchant et pointant les poils de bras de l'Ogre sur l'image*)
59. M :-- (*dp12g*, *en chantant*) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
60. FÉL :-- (*en chantant*) ////////nous dans les bois //////////lala lalalala }
61. M :-- (*voix parlée*) y' a quelqu'un caché par ici ?(*tournant la tête vers sa gauche*) / ou / par là ? }
(*tournant la tête vers sa droite*)
62. FÉL :-- (*voix parlée, en souriant*)////////'i ? / ou / par là ? (*tournant la tête vers sa gauche*) }
63. MAX :-- (*en souriant*) äie äie äie ! }
64. YAS :-- (*en souriant*) c'est le loup ! }
65. M :-- (*dp12d*) malheur de malheur ! / le Grand (*avec un index en position de mise en garde*) / Méchant Loup !
66. MAX :-- LOUP !
67. FÉL :-- (*en souriant*) lou::p !
68. M :-- (*dp 13*) RAWW ! / GRRR !
69. YAS :-- (*orientant son index vers l'album*) lui / i' fait quoi / le loup ?
70. FÉL :-- i' fait /A::H ! (*en souriant et faisant mine de sortir ses griffes*)
71. M :-- (*dp14*) et maintenant (*avec un index autoritaire orienté vers sa droite*)
72. FÉL :-- pyjama= }
73. M :-- pyjama pour tout l'monde ! / hop ! / fait le chat !
74. FÉL :-- moi / j'prends lui (*se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas sur l'image*)
75. GON :-- moi / j'prends / lui (*orientant son index vers l'image*)
76. M :-- (*dp15*) tout le monde est prêt ?
77. FÉL :-- oui:: ! (*en souriant*) / j'adore / moi !
78. M :-- (*dp16*) au lit / les affreux ! } (*avec un index autoritaire orienté vers sa droite*)
79. FÉL :-- (*en souriant*) les affreux ! }

80. **MAX** :- au lit / les affreux ! (*en souriant, avec un index autoritaire orienté vers sa droite*)
81. M :- (dp17) / ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (*en fermant les yeux*) }
 82. **FÉL** :- // / ron pschit ! /////// pschit ! (*en murmurant et souriant*) }
 83. **YAS** :- (*elle sourit*)
84. M :- (*en chuchotant*) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
85. **FÉL, MAX, YAS** :- (*ils sourient*)
86. M :- (dp18) bonne nuit / Sufi ! // bonne nuit Zélie ! / dit le chat !
87. **YAS** :- c'est qui Zélie ?
88. **FÉL** :- (*se levant brièvement, et pointant le chat*) Zélie / c'est le chat !
89. M :- c'est qui Zélie / Clémentine ?
90. **FÉL** :- (*se levant brièvement, et pointant le chat*) c'est lui !
106. M :- attends ! / on va demander à Clémentine / tu peux nous montrer Zélie ? / Clémentine ? / montre-nous / tu peux la toucher ?
107. **MAX** :- moi je sais ! / (*elle se lève et la pointe sur l'image*)
108. M :- c'est la / c'est la petite fille / Zélie / elle / c'est Zélie (*la pointant sur l'image*)
109. **YAS** :- Zélie / c'est elle ! (*se levant brièvement, et la pointant sur l'image*)
110. M :- et lui / i's'appelle comment ? (*pointant le chat sur l'image*)
111. **FÉL** :- le chat !
112. M :- Su= ?
113. **FÉL, MAX** :- Suli !
114. M :- Sufi ! / c'est pas facile / hein ?
115. **MAX** :- Sufi
116. M :- Zélie (*la pointant sur l'image*) / (*pointant le chat sur l'image*) Sufi ! }
 117. **FÉL, YAS** :- //Sufi ! }
 118. **MAX** :- Zélie / Sufi !
119. M :- (*elle ferme l'album et montre en faisant un geste en demi-cercle la quatrième de couverture à l'ensemble des élèves*)
120. **MAX** :- hé regarde c'qu'elle fait / là ! (*en orientant son index vers l'image*)

Discussion (16'59)

121. M :- là (*pointant Zélie sur l'image*) / tu as vu / elle fait un bisou à son p'tit chat ! / blic / blic
122. **GON** :- mais / on dirait qu'c'est l'matin !
123. M :- comment tu reconnais que c'est le matin ?
124. **GON** :- on voit du soleil
125. M :- oui / on dirait le soleil qui se lève / on voit du jaune (*en souriant et dessinant de son index un cercle*)
126. **FÉL** :- montre ! (*il cherche à voir la couverture de l'album*) là / c'est nuit / et là (*quatrième de couverture*) c'est le soleil
127. M :- oui
128. **YAS** :- mais mais si i'y' a quelqu'un i' fait peur / i' court vite !
129. M :- oui / quelqu'un qui lui fait peur / i'court vite ! // alors / dés que j'ai ouvert le livre (dpB) / i'y en a qui mon dit qui c'était / eux // c'est qui ?
130. **FÉL** :- le Loup !
131. **YAS** :- le Loup
132. M :- oui / mais tous les trois / eux (*traçant un cercle de son index autour des trois personnages*) / ce sont des ?
133. **FÉL** :- ogres !

134. YAS :-- l'Ogre
135. M :-- i' y a / le Loup / l'Ogre et / la Sorcière (*en montrant successivement les quantités « un », « deux » et « trois » avec ses doigts*)
136. MAX :-- c'est les affreux !
137. M :-- ce sont les affreux ! / et elle leur dit / **(dpT)** au lit / les affreux ! / voilà ! **(dp1)** là / est-ce que vous m'avez dit quelque chose de particulier / ou demandé quelque chose ici ?
138. YAS :-- mais si Zélie / elle est dans les bois / elle voit plus sa maman !
139. M :-- non / c'est vrai ! / là / elle est avec sa maman ! / elle est où / d'ailleurs (*en souriant et dessinant de son index un cercle autour des personnages*)
140. FÉL :-- dans son lit
141. MAX :-- elle est dans son lit
142. M :-- oui / dans son lit / **(dp2)**
143. YAS :-- elle est où / elle est où sa maman ?
144. M :-- alors là / elle est où sa maman ?
145. MAX :-- elle est partie
146. FÉL :-- elle est partie
147. YAS :-- elle est au travail ?
148. M :-- est-ce que / elle est partie au travail ?
149. FÉL :-- non / elle est partie voir la télé !
150. M :-- peut-être regarder la télévision ! / est-ce que c'est le matin ou le soir ?
151. YAS :-- le soir
152. M :-- c'est le soir ! / Maman elle part pas au travail / le soir (*en souriant*) / ça peut arriver (*en mettant sa main à plat, face à elle*) / mais là / je crois qu'elle est allée s'coucher
153. MAX :-- (*elle lève le doigt*)
154. GON :-- on dirait / on dirait qu'elle voit pas que le lit / il a disparu
155. M :-- elle voit pas qu'il part ? / est-ce que là / i'part / le lit ?
156. GON :-- non mais après
157. M :-- ah oui / après // mais / qui ne voit pas que le lit part ?
158. GON :-- bein / la maman
159. M :-- ah oui / la maman ! / la maman / elle a pas vu que Zélie était partie en s'envolant ! / oui / **Maxime** ? **(dp3)**
160. MAX :-- aussi / peut-être / elle est partie manger la maman !
161. M :-- peut-être / elle n'avait pas encore mangé ! / peut-être
162. FÉL :-- avec Papa !
163. YAS :-- et elle est où / son papa ?
164. M :-- on ne le voit pas / dans ce / dans ce livre
165. FÉL :-- oui / peut-être / il est mort !
166. ROM :-- et bein là / l'a des ronds / ici (*pointant le tracé représentant la trajectoire du lit*)
167. M :-- ce sont des / boucles /
168. FÉL :-- peut-être il est dans la forêt !
169. M :-- que qui est dans la forêt ?
170. FÉL :-- bah / le papa !
171. M :-- tu crois que le soir / i'se promène dans la forêt / le papa ?
172. FÉL :-- (*il acquiesce légèrement*)
173. FÉL :-- mais j'crois qu'i' ramène du bois pour faire du feu / peut-être
174. M :-- ah ! / peut-être ! / alors ! / ici / ce sont des boucles / Romain (*en passant son index sur le tracé, de gauche à droite*) / qui nous montrent que le lit / il est en train d'avancer /// tu vois / c'est les boucles qui nous montrent que le lit / il est en train d'avancer dans le ciel (*reproduisant le tracé de son index, face à elle en hauteur*)
175. ROM :-- bah oui / c'est pas des boucles / c'est rond !
176. M :-- un rond / c'est comme ça ! (*le traçant de son index sur le ciel de l'image*) / comme un soleil / et ça (*passant son index sur le tracé de la trajectoire*) / c'est une boucle !
177. ROM :-- oui / les noires / c'est des boucles ! (*reproduisant le tracé d'une boucle son index, face à lui*)
178. M :-- voilà / ce sont des boucles ! / **(dp4)** elle n'est plus du tout dans sa chambre / là !

179. **FÉL** :-- mais si / là elle est dans son lit !
180. M :-- oui / elle est dans son lit / mais est-ce qu'elle est encore dans sa chambre ?
181. **MAX** :-- non !
182. **FÉL** :-- non !
183. M :-- elle arrive où ? / tu me l'as dit Yasmina où elle arrive / là
184. YAS :-- elle est dans les bois !
185. M :-- oui ! / alors / elle arrive (*avec un index en position de mise en garde*) / à l'orée du bois ! /
l'orée du bois / c'est#
186. YAS :-- les arbres
187. M :-- c'est le début / du bois / mais tu as vu les arbres / Clémentine ?
188. **MAX** :-- i'sont tout noirs !
189. M :-- (*voix menaçante, sourcils froncés*) i'sont noirs !
190. **FÉL** :-- pa'ce que i'y a un ogre !
191. M :-- (dp5)
192. **FÉL** :-- oh ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé*)
193. M :-- pa'ce que i'y a un ogre ?
194. **FÉL** :-- oui
195. M :-- pas tout d'suite !
196. GUI :-- malheur de malheur de malheur !
197. M :-- (*adressé à Guilhem*) chu::t
198. **MAX** :-- malheur de malheur !
199. YAS :-- c'est la Sorcière !
200. M :-- voilà ! / on commence par le personnage de la Sorcière ! / (dp6)
201. **MAX** :-- c'est encore la Sorcière !
202. M :-- c'est encore la Sorcière (dp7) / et là / (dp8) est-ce qu'elle XXX ?
203. **MAX** :-- mais non !
204. **FÉL** :-- elle veut= elle dit / attaque ! / elle a du sang (*se levant brièvement et venant pointer ses ongles sur l'image*) /
205. M :-- alors / est-ce que c'est du sang qu'elle a / au bout des doigts ? (*faisant un demi-cercle avec l'album pour le montrer à tous les élèves*)
206. **MAX** :-- non / elle a= /
207. GON :-- elle a d'la peinture rouge
208. M :-- elle a ?
209. GON :-- du vernis
210. M :-- du vernis ! / (*elle acquiesce en souriant*) / la Sorcière ! / elle s'est mis du vernis sur les ongles (*en joignant le geste à la parole*)
211. **MAX** :-- et là ? (*en pointant les verrues sur l'image*)
212. M :-- et là ? / je vais te dire c'que c'est ! / c'est les boutons que / (*pointant son propre nez*) / les sorcières ont sur le nez / ce sont des / verrues ! / on le dit tous ensemble ? / des verrues
213. YAS, MAX, GON :-- verrues !
214. **FÉL** :-- des verrues
215. ROM :-- des verrues
216. M :-- ce sont des verrues ! / elle a des verrues sur le nez (*pointant son propre nez*)
217. **MAX** :-- et / et aussi au bout des (*pointant le menton de la Sorcière sur l'image*)
218. M :-- et au bout du nez / et au bout du menton aussi ! / là (*pointant son propre menton*) / elle a une verrue
219. **FÉL** :-- (*il porte son index sur le bout de son nez, puis à son menton*)
220. YAS :-- et au bout d'la bouche !
221. M :-- au bout du menton / là (*pointant son propre menton*) / ça s'appelle le menton / là
222. **FÉL** :-- et le cou ! (*dégageant le col de son T-shirt pour bien faire apparaître son cou*)
223. M :-- non / le cou / elle en n'a pas / elle a pas d'verrue !
224. **MAX** :-- et aussi / au bout d'la bouche / là (*pointant le nez sur l'image*)
225. M :-- alors / oui / tu vois / sa bouche / elle est là (*la pointant sur l'image*) / c'est le petit point noir / là / sa bouche / là // et là / c'est le menton ! (*faisant mine de prolonger son propre menton*) / c'est ça / elle a le menton pointu / la Sorcière !
226. YAS :-- elle a la bouche / ici ! (*pointant le nez sur l'image*)

227. M :-- ça / c'est le nez / ça / c'est son menton pointu / et sa p'tite bouche / elle est là ! (*les pointant successivement sur l'image*)
228. **MAX** :-- on dirait la poule
229. M :-- et alors / i'y a= / tout à l'heure / lorsque j'ai montré le personnage de l'Ogre / (dp9) / Yasmina / qu'est-ce que tu as dit / sur l'Ogre ?
230. **YAS** :-- (*fronçant les sourcils*) sur l'Ogre / il a des couteaux et des fourchettes !
231. M :-- oui
232. **YAS** :-- et puis / il a plein= ici (*posant sa main sur sa tête*) / il a il a ses cheveux
233. M :-- oui / ses cheveux tout en bazar ! (*portant sa main à ses cheveux*)
234. **YAS** :-- il a un gros nez !
235. M :-- un gros nez pointu ! / et tu me disais aussi qu'il avait des ? (*mimant la présence de poils de barbe sur son propre visage*) / (*pointant les bras sur l'image*) qu'est-ce qu'il a sur les bras / là ?
236. **FÉL** :-- des poils !
237. M :-- des poils !
238. **YAS** :-- des poils et il a des grandes / des grandes bottes !
239. M :-- moui / (*voix grave*) des gros poils sur les bras / de la barbe qui pique#
240. **MAX** :-- et un pt'it peu / et un p'tit peu de / et un p'tit peu de poils ici (*pointant le haut du buste de l'Ogre sur l'image*)
241. M :-- un p'tit peu de ?
242. **MAX** :-- de poils
243. M :-- de poils / oui / voilà / (dp10)
244. **ELEVS** :-- au lit les affreux / au lit les affreux / au lit les affreux !
245. M :-- chu:t ! /
246. **YAS** :-- ah ! / i'fait comme ça / Rrrr ! (*en fronçant les sourcils*)
247. M :-- là / sur cette page (dp11)
248. **FÉL** :-- (*ton moqueur*) ha ha ha ha ! / à la queue leu leu !
249. M :-- oui
250. **MAX** :-- à la queue leu leu / l'Ogre !
251. **GON** :-- pourquoi elle met son bras comme ça } (*orientant son index vers sa gauche*)
252. M :-- oui ? / Gontran ? la Sorcière ? / qu'est-ce qu'elle fait la Sorcière ? (*la pointant sur l'image*) /// elle montre / elle montre à l'Ogre que lui / i'va à la queue leu leu (*tendant son bras et son index vers sa droite*)
253. **FÉL** :-- mais pourquoi il est d'venu tout p'tit ?
254. M :-- parce que / il a eu peur (*serrant les poings et se rétrécissant*) / il a eu très peur quand Sufi l'a attaqué / alors / il s'est fait tout petit ! / (*petite voix effrayée*) oh ! j'vais m'faire tout petit pour pas que le chat m'attaque ! / (dp12) / le dernier affreux !
255. **YAS** :-- i'a le Loup !
256. M :-- (*orientant son index vers Yasmina*) le Grand / Méchant / Loup !
257. **ROM** :-- bah / lui / le Grand Méchant Loup / il est pas / il est pas / il est pas petit !
258. **YAS** :-- à la queue leu leu ! (*en souriant*)
259. M :-- à la q= alors ! / pas tout d'suite à la queue leu leu ! / d'abord ! / (dp13) quelqu'un l'attaque !
260. **YAS** :-- RRR ! (*en souriant*)
261. **FÉL** :-- et / à / la queue leu leu ! (*se levant pour tourner la page*)
262. M :- voilà / et alors attends ! / parce que là / Yasmina / elle m'avait demandé c'que faisait le Loup / là ! (*le pointant sur l'image*)
263. **MAX** :-- (*elle lève le doigt*)
264. **CLÉ** :-- (*elle regarde l'image et ouvre grand la bouche*)
265. **YAS** :-- a fait / il a fait / (*elle ouvre grand la bouche*)
266. M :-- voilà / i'veut attaquer le chat / le Loup (*grimaçant et faisant mine de sortir ses griffes*) /
267. **FÉL** :-- i'veut le manger / quoi !
268. M :-- voilà / i'veut pas se laisser attaquer par le chat / mais / on sait qui est le plus fort !
269. **FÉL** :-- c'est lui (*en orientant son index vers Sufi sur l'image*)
270. M :-- hé oui ! / c'est lui
271. **MAX** :-- (*se levant brièvement et pointant le Loup sur l'image*) et lui il a eu un p'tit peu / un p'tit moyen / et lui (*pointant le chat*) il est d'venu gros

272. M :-- oui oui / qu'est-ce que tu voulais dire **Maxime** ? / je voyais que tu levais le doigt (*depuis 247.MAX*)
273. **MAX** :-- (*se levant et cherchant la dp8, pointant la Sorcière*) ici / i'y a sa p'tite bouche / et là / i'y a sa grande bouche (*dp12, pointant la Sorcière*)
274. M :-- ah oui / là / on voit qu'elle a ouvert la bouche / on aperçoit ses dents ! (*les pointant sur l'image*) / elle dit / (*en articulant exagérément*) allez / à la queue leu leu ! (*en orientant son pouce vers l'arrière*) / on voit ses dents / c'est vrai // (*dp14*) bien ! / alors là / j'ai entendu des enfants qui voulaient choisir un pyjama / toi tu veux lequel **Félix** ?
275. GON :-- moi je veux#
276. M :-- attends ! / tu me diras après (*en posant l'album ouvert sur ses genoux*) / tu me diras après / on commence avec **Félix**
277. **FÉL** :-- (*se levant brièvement et pointant sur l'image*) ç'ui là / ah non ! / ç'ui là !
278. M :-- celui-là / donc / celui de l'Ogre ! / toi tu veux le pyjama de l'Ogre ? (*souriant et le pointant sur l'image*)
279. **FÉL** :-- (*il sourit*)
280. YAS :-- moi je= moi je veux#
281. M :-- toi tu veux lequel ?
282. YAS :-- le pyjama=
283. M :-- c'est lequel ?
284. YAS :-- (*elle se lève brièvement et pointe successivement les chaussons et le pyjama de l'Ogre*)
285. M :-- les chaussons de l'Ogre ! / et le pyjama ! / et Gontran ?
286. GON :-- (*se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas*) moi / j'veux ç'ui là !
287. M :-- ça / c'est celui de la Sorcière !
288. **FÉL** :-- (*se levant brièvement et pointant les chaussons de l'Ogre*) moi / aussi / j'veux ça !
289. M :-- toi aussi tu veux les chaussons ! / et toi **Maxime** ?
290. **MAX** :-- (*se levant brièvement et pointant l'un des pyjamas*)
291. M :-- c'est celui de:#
292. **MAX** :-- du Grand Méchant Loup !
293. M :-- du Grand Méchant Loup / et toi Clémentine ? / tu voudrais lequel / pyjama ?
294. **ELEV** :-- le bonnet de la Sorcière
295. **CLÉ** :-- (*elle fixe l'album sans rien montrer ni parler*)
296. M :-- toi / Romain ? / tu veux lequel / pyjama ? / ou tu veux les laisser aux affreux / les pyjamas ? (*en souriant*)
297. **ROM** :-- bein moi / dans ma maison / j'ai un pyjama qui a le triangle ici / là (*posant son index sur son buste*)
298. M :-- oui / tu as un pyjama avec un triangle / mais là / (*en passant sa main sur la dp14*) dans / dans cette histoire / tu voudrais lequel ?
299. **ROM** :-- et je dors / je dors je dors je dors
300. M :-- tu voudrais lequel ?
301. **ROM** :-- (*il pointe brièvement l'un des pyjamas*)
302. M :-- j'ai pas vu / pardon / montre-moi
303. **ROM** :-- (*le pointant à nouveau*) celui de la Sorcière
304. M :-- ah ! / lui ! / de la Sorcière / d'accord ! / très bien ! / (*dp15*) vous avez vu que / pour dormir / (*pointant successivement la tête de chaque personnage*) ils ont aussi sur la tête#
305. **FÉL** :-- un bonnet !
306. M :-- un bonnet ! // Gontran / est-ce que toi quand tu dors / quand tu te couches / est-ce que tu as un bonnet sur la tête ? / un chapeau ? (*posant sa main sur ses cheveux*)
307. GON :-- non (*faisant non de la tête*)
308. M :-- vous savez pourquoi i's ont un chapeau ?
309. **MAX**, GON, **FÉL** :-- non
310. M :-- pour se protéger du froid ! / (*faisant mine d'enfiler un bonnet*) ça tient bien chaud à la tête d'avoir un chapeau
311. **FÉL** :-- et pourquoi le Loup / il a pas d'chapeau ?
312. M :-- il est là / il l'a pas encore mis ! / (*dp16*)
313. YAS :-- (*en souriant*) au lit / les affreux !
314. GON :-- oui mais tu sais que les loups / i's ont déjà chaud avec leurs poils }

315. M :-- de quoi qui est déjà chaud ?
316. GON :-- avec leurs poils / i's ont déjà chaud
317. M :-- oui / mais tu vois /i'vaut quand même mieux / pour être sûr d'avoir bien chaud / de mettre un petit chapeau par dessus / mais c'est dans une histoire / hein ! (*posant la main sur l'album*) / mais dans la nature / c'est vrai que un loup / il n'a jamais un chapeau pour dormir / il n'a jamais un bonnet
318. **FÉL** :-- (*se levant brièvement et pointant le lit de l'Ogre sur l'image*) moi je suis // l'Ogre !
319. GON :-- (*se levant brièvement et orientant son index vers les lits sur l'image*) oui mais tu sais que ça c'est la Loup / et ça c'est //
320. YAS :-- (*elle se lève et tourne la page pour revoir la précédente*)
321. M :-- attends ! attends ! / dis-le moi / assieds-toi / dis le moi / d'accord ? / (*à Gontran*) qu'est-ce que tu voulais dire ?
322. GON :-- (*se levant brièvement et pointant successivement les lits sur l'image*) ça / c'est pour le Loup /en fait
323. M :-- oui !
324. GON :-- ça / c'est pour
325. M :-- l'Ogre
326. GON :-- l'Ogre / ça / la Sorcière / et ça c'est pour
327. M :-- Zélie
328. **MAX** :-- (*elle lève le doigt*)
329. **FÉL** :-- mais i'y en avait plein !
330. M :-- comment ?
331. **FÉL** :-- i'y en avait plein / d'lits !
332. M :-- plein de lits ? / (*les pointant successivement*) un pour chaque affreux / et un pour Zélie / et Sufi
333. YAS :-- un pour Zélie / regarde ! / i'y a un pour Zélie / un pour la Sorcière / un pour le Ogre / un pour le Loup ! (*orientant son index vers l'image et successivement vers chacun des lits qu'elle nomme*)
334. M :-- d'accord ! / (*à Maxime*) oui / qu'est-ce que tu voulais dire ?
335. **MAX** :-- en fait / c'est la même couleur (*se levant et faisant correspondre de son index le pyjama du Loup au lit du Loup, sur l'image*)
336. M :-- oui ! / c'est comme ça qu'on reconnaît / c'est comme ça qu'on reconnaît que c'est le lit du Loup parc' que c'est la même couleur (*faisant correspondre de son index le pyjama du Loup au lit du Loup, sur l'image*) / le chapeau et la couverture / c'est la même couleur / le bonnet et la couverture / c'est la même couleur / (*elle referme l'album*) alors / est-ce que / quand je vous lis cette histoire / Yasmina / est-ce que quand je te lis cette histoire / il y a quelque chose que tu aimes bien ?
337. YAS :-- bein les affreux /i'dor' et i's ont pas d'doudou !
338. M :-- non / et alors tu / tu trouves ça bizarre qu'ils n'aient pas de doudou / ou tu aimes bien qu'ils n'aient pas de doudou ?
339. YAS :-- j'aime bien qu'i' y a pas de doudou
340. M :-- et pourquoi alors ils n'ont pas de doudou ?
341. YAS :-- bein pa'ce que#
342. **FÉL** :-- pa'ce que / i's sont des méchants !
343. M :-- peut-être ! / peut-être que les méchants n'ont pas de doudou / oui ! / Gontran / est-ce que toi / i'y a quelque chose que tu aimes bien / ou qui te fait peur / dans cette histoire ? (*passant sa main sur l'album fermé*)
344. GON :-- heu / quand i'part / j'aime bien
345. M :-- quand il ?
346. GON :-- quand i' part de la chambre
347. M :-- quand il ? / pardon ?
348. GON :-- de la chambre
349. M :-- quand il part de la chambre ! / quand le lit se met en route (*dessinant face à elle la trajectoire du lit dans le ciel*) / c'est ça que tu aimes bien ?
350. GON :-- (*il acquiesce*)
351. M :-- quand le lit se met en route / d'accord ! / et toi / **Maxime** ?

352. **MAX** :-- moi j'adore quand i'revient dans la maison
353. **M** :-- ah ! / toi tu aimes bien quand Zélie / revient dans la maison / d'accord (*elle montre la dp18*)
354. **MAX** :-- c'est pas ici !
355. **M** :-- ah ! / (*dp17*) quand elle / quitte la forêt / pour retourner dans la maison ! / c'est ça ? (*elle referme lentement l'album*)
356. **MAX** :-- (*elle acquiesce*)
357. **M** :-- et toi **Félix** / est-ce qu'il y a quelque chose qui te fait peur ou que tu aimes bien ?
358. **FÉL** :-- je sais pas
359. **M** :-- tu ne sais pas ? / toi tu aimes bien le lit de l'Ogre= le pyjama de l'Ogre !
360. **FÉL** :-- (*il acquiesce en souriant*) / j'aime les deux !
361. **M** :-- les deux ? / les deux quoi / le lit et le pyjama de l'Ogre?
362. **FÉL** :-- le lit / le pyjama d'l'Ogre et le Loup ! (*en montrant successivement les quantités « un », « deux » et « trois » avec ses doigts*)
363. **M** :-- d'accord / et toi Romain / dis-nous s'il y a quelque chose que tu aimes bien ou qui te fait peur
364. **ROM** :-- **Félix** !
365. **M** :-- oui / dans cette histoire ! (*posant la main sur l'album*) / je sais que tu aimes bien **Félix** / mais est-ce que dans cette histoire / i' y a quelque chose qui te fait peur / ou que tu aimes bien ?
366. **ROM** :-- quelque chose qui me fait peur
367. **M** :-- et c'est quoi / qui te fait peur ?
368. **ROM** :-- bah ! / c'est un / un terrible monstre avec une X bouche !
369. **M** :-- mais qui est dans cette histoire ?
370. **ROM** :-- non (*en faisant non de la tête*)
371. **M** :-- alors ! / est-ce que dans cette histoire (*en pointant l'album*) / il y a quelque chose qui te fait peur ? / ou que tu aimes bien ?
372. **ROM** :-- **Félix** / i'me fait peur
373. **M** :-- mais ça / c'est quand tu fais un cauchemar avec **Félix** / mais dans cette histoire (*posant la main sur l'album*) / est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien / qui te plaît beaucoup / ou qui te fait / peur ?
374. **ROM** :-- c'est / c'est solide !
375. **M** :-- de quoi / qui est solide ?
376. **ROM** :-- c'est un gros gros gros gros gros chat qui fait peur !
377. **M** :-- oui / tu me parles de / TON cauchemar / mais regarde / ici (*dp4*) / toi / si tu étais Zélie / toi / on dit que ici / c'est Romain / c'est pas Zélie / si tu es dans la forêt là#
378. **FÉL** :-- moi / j'suis l'chat !
379. **M** :-- (*à Romain*) avec ton chat / bien sûr ! / toi t'es avec ton chat / **Félix** peut-être !
380. **YAS** :-- moi je suis le chat
381. **FÉL** :-- non / c'est moi !
382. **YAS** :-- moi aussi
383. **M** :-- est-ce que tu aurais peur / si tu voyais une sorcière ?
384. **ROM** :-- non
385. **M** :-- non ? / qu'est-ce que tu ferais alors ?
386. **ROM** :-- alors
387. **M** :-- est-ce que tu pars en courant / est-ce que tu demandes au chat d'attaquer ?
388. **ROM** :-- je demande au chat d'attaquer !
389. **M** :-- ah ! / alors / tu demandes au chat d'attaquer ! / et comme ça / la Sorcière / tu es sûr qu'elle ne t'attaquera pas ! / comme ça ! (*dp7*) RAWOOO !
390. **MAX** :-- (*elle lève le doigt*)
391. **CLÉ** :-- (*elle sourit*)
392. **M** :-- et toi / Clémentine / si tu étais / dans la forêt (*dp9*) / avec / ton petit chat / et une sorcière que tu as déjà capturée / et si tu voyais l'Ogre / qu'est-ce que tu ferais ?
393. **CLÉ** :-- (*elle fixe l'image*)
394. **M** :-- qu'est-ce que tu ferais toi / Clémentine ? / est-ce que tu partirais en courant ? / tu ferais quoi ? / tu pars en courant ?
395. **CLÉ** :-- (*elle fixe l'image*)

396. M :-- Clémentine / elle ne nous répond pas
397. YAS :-- elle fait quoi / la Sorcière avec son pied ?
398. M :-- rien / elle a posé le pied par terre / comme ça / peut-être qu'elle avance (*en faisant un mouvement de marche avec ses jambes / peut-être ! / on ne sait pas*)
399. **FÉL** :-- en fait / elle fait comme ça / là (*se levant brièvement et faisant des petits pas*)
400. M :-- oui / j'pense qu'elle avance
401. YAS :-- (*elle se lève brièvement, fait un petit pas en ajustant sa position en regardant la Sorcière sur l'image*)
402. ROM :-- ah bah moi / j'ai déjà peur de la Sorcière ! }
 403. M :-- **Maxime** / tu voulais dire quelque chose ? }
 404. **MAX** :-- moi / dans dans dans un CD / dans Robin des Bois / i'y a un méchant qui / qui dort avec un doudou
405. M :-- ah bon ?
406. **MAX** :-- (*elle acquiesce*)
407. M :-- ah oui ! / donc ça existe les méchants qui ont des doudous (*orientant son index vers Félix*) / c'est qui ce méchant qui a un doudou / dans Robin des Bois ?
408. **MAX** :-- en fait c'est un CD
409. **FÉL** :-- ah oui ! / je connais moi !
410. M :-- ah oui / un CD ! / un CD que tu entends (*faisant de son index un mouvement circulaire à côté de son oreille*) ou que tu regardes ?
411. **MAX** :-- je le regarde
412. **GON** :-- (*il lève le doigt*)
413. M :-- ah ! / un DVD / d'accord ! / ah / j'connais pas ! / oui / Gontran ?
414. **GON** :-- tu sais que dans / dans Robin des Bois / le renard / et bein tu sais qu'il a un méchant / et qu'il a aussi un doudou
415. M :-- ah bah oui / vous parlez du même / sûr'ment // bon ! (*refermant l'album*) / c'est très bien les enfants
416. YAS :-- on va au sable
417. M :-- alors / on va voir si c'est le sable ! / on va voir / alors Clémentine / je n'sais pas pourquoi / tu ne nous as pas parlé

Au lit, les affreux – S3 - TGP, Classe A - Juin 2016

Présents (de gauche à droite, face à la maîtresse) : Romain, Yasmina, Clémentine, **Maxime, Félix.**

Lecture (4'57)

1. M :-- (elle met en route le dictaphone)
2. ROM :-- maîtresse / est-ce que c'est ton / téléphone ?
3. M :-- non / c'est le dictaphone /// (elle s'assoit et sourit) / au lit / les affreux ! / (dpB) / (dpT) }
au lit / les affreux ! }
4. **FÉL** :-- // lit / les affreux !
5. **MAX** :-- au lit / les affreux !
6. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher
7. **MAX** :-- non ! / du tambour !
8. M :-- bonne nuit Zélie ! / il faut dormir maintenant dit Maman ! // Maman / j'ai peur des monstres !
/ répond Zélie
9. **MAX** :-- (en souriant et orientant son index vers l'album) mais i'y a son chat / quand même !
10. M :-- ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat (le pointant sur l'image) / veille sur toi ! }
11. **FÉL** :-- // toi }
12. **MAX** :-- (en souriant) i's'appelle Sufi !
13. M :-- (dp2, fermant les yeux) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sûr
moi / répète plusieurs fois / Zélie }
14. **FÉL** :-- (en souriant) // veille sur moi
15. **YAS, MAX** :-- (elles sourient)
16. M :-- (dp3) et le lit se met en route !
17. ROM :-- (en souriant) i'vole !
18. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois }
19. **MAX** :-- (en souriant) //du bois }
20. **FÉL** :-- à l'orée du bois !
21. M :-- on y va / Sufi ! / dit Zélie ! /// miaou ! / fait le chat !
22. **YAS, CLÉ** :-- (elles sourient)
23. **MAX** :-- (elle sourit et regarde Félix)
24. **FÉL** :-- (il sourit et regarde les autres élèves)
25. M :-- (dp5g) Zélie chante / (en chantant) prom'nous-nous dans les bois / tralalalalala }
26. **FÉL** :-- (en souriant et orientant son index vers l'album) //c'est la Sorcière ! }
27. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant un index vers sa gauche) / ou / par là ?
(orientant un index à sa droite)
28. **FÉL** :-- c'est / c'est la Sorcière !
29. **YAS** :-- (elle sourit)
30. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorciè:::re !
31. **MAX** -- (en souriant) la Sorciè:::re ! }
32. ROM :-- elle est là / la Sorcière / elle vole ! (orientant son index vers l'album)
33. M :-- (dp6) vas-y / Sufi / dit Zélie ! (avec un index autoritaire)
34. **FÉL** :-- attaque !
35. M :-- attaque !
36. **FÉL** :-- elle a une / hum / des trucs là (posant son index sur son nez) }
37. **MAX, YAS** :-- (elles sourient) }

38. M :-- (dp 7) RAWOOU !
39. **FÉL**, **CLÉ**, **MAX**, **YAS**, **ROM** :-- (ils sourient)
40. M :-- elle a des / verrues
41. **FÉL** :-- elle a des verrues
42. **MAX** :-- regarde elle a / regarde elle a
43. M :-- (dp 8) / allez / la Sorcière ! / à la queue leu leu ! (orientant un index vers sa gauche) / dit Zélie ! / (dp9g) (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
44. **FÉL** :-- (en chantant) //dans les bois //lala lalalala }
45. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant un index vers sa droite) / ou / par là ? (orientant un index vers sa gauche) / (dp 9d) aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre ! }
46. **FÉL** :-- //c'est l'Ogre ! }
47. **ROM** :-- hé ! (se levant et les pointant sur l'image) / il a un / il a un ciseau et une fourchette !
48. M :-- assieds-toi
49. **FÉL** :-- c'est pas un / un ciseau ! / c'est un COUteau !
50. M :-- (dp10) Sufi ! / die Zélie ! (avec un index autoritaire) / RAHOUWOA !
51. **YAS** :-- (elle sourit et regarde Romain qui n'est pas encore assis) / hé assis-toi !
52. **MAX** :-- (elle sourit)
53. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (orientant un index vers sa droite)
54. **FÉL** :-- pourquoi è' fait ça / la Sorcière ? (essayant de reproduire le regard de la Sorcière et un index orienté vers sa gauche)
55. M :-- hum (sourire amusé, dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
56. **FÉL** :-- (en chantant) //lala lalalala }
57. **MAX** :-- elle lui donne la main / à l'Ogre ! (pointant la Sorcière sur l'image)
58. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant un index vers sa droite) / ou / par là ? (orientant un index vers sa gauche)
59. **FÉL** :-- ou par là ?
60. M :-- (dp 12d) malheur de malheur ! }
61. **FÉL** :-- // malheur ! }
62. **MAX** :-- c'est le Grand Méchant=
63. M :-- le Grand Méchant Loup ! }
64. **MAX** :-- //Méchant Loup ! }
65. **FÉL** :-- // Lou::p !
66. **ROM**:-- (se levant et venant le pointer sur l'image) il est là / le Grand Méchant Loup
67. M :-- assieds-toi / Romain
68. **ROM** :-- il a des dents !
69. M :-- (dp 13) RAWW ! / GRRR !
70. **YAS** :-- il est gros ! / il est gros (orientant son index vers l'album)
71. **FÉL** :-- et maint'nant / pyjama pour tout l'monde ! (orientant un index vers sa droite)
72. M :-- (dp14) et maintenant / (avec un index autoritaire orienté vers sa droite) pyjama pour tout l'monde ! / hop ! / fait le chat !
73. **YAS** :-- moi / je veux ç'ui là / je veux ç'ui là ! (pointant en même temps la Sorcière et son pyjama)
74. **FÉL** :-- moi / j'prends celui / de l'Ogre
75. **MAX** :-- (en souriant et orientant son index vers l'album) moi / j'prends celui de / du Loup
76. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ?
77. **FÉL** :-- oui ! (en souriant)
78. M :-- (dp16) au lit / les affreux ! (avec un index autoritaire orienté vers sa droite)
79. **FÉL** :-- // les affreux ! }
80. **MAX** :- au lit / les affreux ! (en souriant, avec un index autoritaire orienté vers sa droite)

81. ELEV :-- au lit les affreux !
82. M :-- (dp17) / ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (fermant les yeux)
83. FÉL :-- //////////ron pschit / ron pschit ! ron pschit ! (en murmurant et souriant)
84. MAX :-- //////////(elle baille) ////////// ron pschit !
85. M :-- (en chuchotant) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie !
86. FÉL :-- mais i' vont tomber / là !
87. M :-- (dp18) bonne nuit / Sufi ! // bonne nuit Zélie ! (la pointant sur l'image) / dit le chat !
88. YAS :-- c'est qui Zélie ?
89. ROM :-- i'y a / i'y a / i'y a un ro' bich
90. MAX :-- est-ce que j'peux montrer quelque chose ?
91. M :-- (elle referme l'album et montre la quatrième de couverture)
92. ROM :-- /// t'as pas vu ro' bich ?

Discussion (10'32)

93. M :-- i' y a pas ro'bich dans cette histoire / alors / c'est qui Zélie ? / demande Yasmina (rouvrant l'album à dp18) / c'est qui Zélie ?
94. YAS :-- (se levant, souriant et pointant successivement sur l'image le chat puis la petite fille) / c'est= / c'est elle !
95. M :-- c'est la petite fille ! / et son chat / comment i's'appelle son petit chat ?
96. YAS :-- je sais pas
97. M :-- assieds-toi / je vais te dire / enfin ! / heu / Félix va te dire ! / comment i's'appelle le chat ?
98. YAS :-- i's'appelle / Sufi !
99. FÉL :-- //////////Sufi }
100. M :-- (en souriant) et bein tu vois qu'tu sais / c'est très bien / i' s'appelle Sufi ! / alors ! / à ce= / au début de l'histoire (dp1) / Sufi (le pointant sur l'image) et Zélie (la pointant sur l'image) sont ? / elles sont où= / i's sont où ?
101. MAX :-- i's sont dans le lit
102. M :-- dans le lit / et avec qui d'autre ?
103. ROM :-- maman
104. YAS :-- avec sa maman }
105. M :-- la maman
106. FÉL :-- avec le chat
107. M :-- on l'a déjà dit (le pointant sur l'image) / Sufi et Zélie / et il y a maman / qu'est-ce qu'elle vient faire / maman ?
108. MAX :-- elle lui couche
109. M :-- elle couche qui ?
110. MAX :-- Zélie
111. M :-- elle couche Zélie / heu Zulie= / Zélie / elle est prête à s'endormir ou i'y a un problème ?
112. FÉL :-- i'y a un problème
113. M :-- quel est l'problème ?
114. MAX :-- c'est é' / elle a peur des affreux
115. M :-- (voix grave, sourcils froncés) elle a peur des monstres ! / (voix normale) ou des affreux / on peut dire ! / et la maman / elle la rassure / elle lui dit / mais ! / pas besoin d'avoir peur / qui est-ce qui / veille ?
116. MAX :-- (se levant brièvement et pointant le chat sur l'image)

117. YAS :-- pourquoi i'y a ça ? (*se levant et pointant sur l'image le livre que tient la maman*)
118. ROM :-- c'est Sufi qui veille !
119. M :-- oui / Sufi veille sur elle / je vais te dire Yasmina (*faisant un geste de mise à distance pour qu'elle retourne s'asseoir*)
120. MAX :-- c'est un livre !
121. M :-- ça ! (*le pointant sur l'image*) //// c'est un livre / comme dit **Maxime** / et c'est un livre de heu ? (*en fronçant les sourcils*) / qui parle de quoi ?
122. FÉL :-- de monstres !
123. MAX :-- de la Sorcière }
124. ROM :-- de sorcière }
125. M :-- (*en souriant*) un livre de sorcières !
126. MAX :-- (*en souriant*) comme / comme la Sorcière !
127. M :-- et pourquoi elle a un livre de sorcières / la maman / dans les mains ? (*le pointant sur l'image*)
128. MAX :-- pa'ce que elle a p= / pa'ce que elle a pas aimé
129. M :-- qui n'a pas aimé ?
130. MAX :-- (*elle se lève brièvement et pointe Zélie sur l'image*)
131. M :-- la petite ? / donc elle lui dit tu peux reprendre ton livr' de sorcières ? / c'est ça ?
132. MAX :-- (*elle acquiesce en souriant*)
133. M :-- d'accord / peut-être qu'elle lui a lu une histoire de sorcières / on n'sait pas trop / alors / qu'est-ce= / qui est-ce qui peut la rassurer à la petite fille ? / pour qu'elle ait plus peur ?
134. FÉL :-- moi !
135. M :-- oui / toi tu pourrais la rassurer / mais dans cette histoire (*posant brièvement sa main sur la dp1*) / qui est-ce qui la rassure ?
136. FÉL :-- (*il se lève et pointe la maman sur l'image*)
137. M :-- oui / mais quand maman va partir / qui est-ce qui va la rassurer ?
138. MAX :-- c'est / c'est / le chat ! (*souriant et orientant son index vers l'album*)
139. M :-- (*à Félix*) qui est-ce qui va l'aider à ne plus avoir peur
140. FÉL :-- (*il se lève et pointe le chat sur l'image*)
141. M :-- c'est qui / lui ?
142. MAX :-- c'est ////
143. YAS :-- (*en souriant*) Sufi !
144. MAX :-- (*en souriant*) Sufi
145. M :-- Sufi / ton petit chat / veille sur toi ! et elle se dit / (*dp2 fermant les yeux et chuchotant*) Sufi / mon petit chat veille sur moi / bon ça va / il veille / sur elle ! (*les pointant tour à tour sur l'image*) / (*dp3*)
146. FÉL :-- en route !
147. MAX :-- en route ! (*en souriant*)
148. M :-- qu'est-ce qui se met en route ?
149. ROM :-- le lit }
150. MAX :-- c'est / c'est le lit ! }
151. M :-- le lit se met en route /
152. FÉL :-- et i's'accroche bien bien bien !
153. M :-- (*elle acquiesce et pointe Zélie sur l'image*)
154. ROM :-- i'vont aller rentrer dans les bois / mais attention à les monstres !
155. M :-- oui / (*dp4*) et elle arrive / à ? (*pointant sur l'image l'extrémité de l'arbre le plus proche du lit*)
156. FÉL :-- dans les bois !
157. M :-- oui / et alors ça s'appelle comment ?

158. **MAX** :-- l'orée du bois
159. **M** :-- à l'orée / du bois / on le dit tous ensemble ?
160. **YAS** :-- l'orée du bois
161. **MAX** :-- à l'orée du bois
162. **ROM** :-- ////////////////du bois
163. **M** :-- c'est / c'est le début du bois / ça veut dire le début / **Félix** / je sais pas si tu as dit / l'orée du bois
164. **FÉL** :-- l'orée du bois
165. **M** :-- voilà
166. **YAS** :-- maîtresse ! / y'a la carte du crabe [qui est tombée] ! (*en orientant son index vers une affiche sur les animaux de l'aquarium d'eau de mer, fixée au mur derrière la maîtresse*)
167. **M** :-- on s'en occupera après / de la carte du crabe / et alors / est-ce que / elle s'envole pour de vrai / Zélie ? (*dp3, en suivant de son index le tracé de la trajectoire du lit*)
168. **YAS** :-- non ! / elle s'a= / elle s'a=
169. **M** :-- ou est-ce qu'elle rêve (*en faisant un petit mouvement circulaire de sa main, à proximité de son crâne*) ou est-ce qu'elle rêve qu'elle s'envole ?
170. **MAX** :-- elle rêve
171. **YAS** :-- non / é' s'envole pas
172. **FÉL** :-- elle s'envole
173. **YAS** :-- non / é' s'envole pas !
174. **M** :-- et comment on fait pour s'envoler ?
175. **FÉL** :-- bein::
176. **M** :-- c'est possible ? / toi / tu pourrais t'envoler avec ton lit ?
177. **FÉL** :-- (*il fait non de la tête*)
178. **M** :- mais tu peux rêver que tu t'envoles avec ton lit ?
179. **FÉL** :-- (*il acquiesce légèrement*)
180. **M** :-- oui / hein !
181. **MAX** :-- moi aussi !
182. **ROM** :-- bein moi / je m'envole pas trop avec mon lit !
183. **M** :-- non / on s'envole pas avec son lit ! (*en souriant*) / mais on peut rêver
184. **FÉL** :-- (*avec un index en position de mise en garde*) moi j'rêve toujours XX
185. **M** :-- comment ?
186. **FÉL** :-- moi je rêve toujours avec mon lit= je / rêve toujours XXX
187. **MAX** :-- moi j'rêve sur le chat
188. **M** :-- (*à Félix*) tu rêves toujours / que tu t'envoles avec ton lit ?
189. **FÉL** :-- oui
190. **M** :-- chu ::ut / dis donc Thomas ! / tourne-toi ! / (*dp5*) qu'est-ce qu'elle chante quand elle arrive à l'orée du bois ? /
191. **FÉL** :-- (*souriant, chantant et faisant mine de marcher*) prom'nons nous / dans les bois } lalala
lalalala }
192. **ROM** :-- prom'nons nous / dans les bois !
193. **M** :-- (*avec un index en position de mis en garde*) très bien ! / attention au piège ! / elle chante pas TOUTE la chanson ! / elle chante pas (*en chantant rapidement*) prom'nons nous / dans les bois / pendant que le loup n'y est pas / (*voix parlée*) non ! / elle chante / (*en chantant*) prom'nons nous / dans les bois / tralala lalalala (*en marquant le tempo comme le ferait un chef de chœur, index et pouce en contact*) / et ensuite elle demande / t' (*fronçant les sourcils et orientant un index vers sa gauche*) / qu'est-ce qu'elle demande ?
194. **ROM** :-- (*en souriant*) i'y a quelqu'un par ici ? / ou#

195. M :-- (avec un index en position de mise en garde) caché / par ici ? / ou par là ? (orientant un index vers sa droite) }
196. ROM :-- //////////////////////////////////////par ici ! / ou par là }
197. MAX :-- //////////////////////////////////////par ici ! / ou par là ? (orientant un index vers sa droite, puis vers sa gauche, puis reproduisant le geste plusieurs fois en souriant)
198. M :-- et le premier personnage ?
199. MAX:-- (en souriant) c'est la Sorcière ! }
200. ROM :-- c'est la Sorcière ! }
201. M:-- la Sorcière ! / (dp6)
202. ROM :-- (se levant et venant la pointer sur l'image) et puis elle est allée= / elle est descendue !
203. M :-- voilà / elle est descendue de son balai (le pointant dp5) sur lequel elle volait
204. FÉL :-- attaque / Sufi ! (en souriant, avec un index en position de mise en garde)
205. M :-- voilà ! / mais son petit chat va l'aider à se débarrasser de la Sorcière ! / qui fait peur / avec ses verrues / hein ! (les pointant sur l'image) / tu les as remarquées les verrues de la Sorcière (orientant l'album vers Félix puis vers les autres élèves) / elle fait peur ! / (dp7) il attaque ! / Rawoou !
206. FÉL :-- et là#
207. M :-- et/ (dp8) est-ce qu'elle / fait peur ? (la pointant sur l'image)
208. FÉL :-- non
209. YAS :-- non
210. M :-- ou est-ce qu'elle / a peur ?
211. MAX :-- elle a peur
212. M :-- elle a peur / c'est elle qui a peur / tu as vu ? / elle tremble là ! (la pointant brièvement sur l'image puis se mettant à trembler en grimaçant)
213. MAX :-- quand / quand on voit ces p'tits traits (pointant le tracé correspondant sur l'image) / ça veut dire que / elle elle tremble
214. YAS :-- i'veut pas s'assir / Romain !
215. M :-- (orientant son index vers la chaise de Romain) oui / voilà / (dp9) elle continue son chemin dans les bois / après lui avoir dit / (orientant un index vers sa droite) à la queue leu leu !
216. FÉL :-- non !
217. M :-- non / elle continue pas ?
218. M :-- assieds-toi Romain ! (elle rapproche sa chaise jusqu'à ce que celle-ci touche ses mollets)
219. ROM :-- (il s'assoit)
220. M :-- elle rechante la même chanson que tout à l'heure !
221. FÉL :-- (en chantant) prom'nons nous / dans les bois / tralala lalalala }
222. M :-- (en chantant et marquant le tempo) dans les bois / tralala lalalala } / (avec un index en position de mise en garde) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant un index vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant un index à sa droite) / et quel est l'autre personnage qu'elle découvre ?
223. YAS :-- c'est le l'Ogre !
224. ROM :-- c'est l'Ogre !
225. M :-- l'Ogre !
226. ROM :-- avec un / un ciseau et une fourchette / pour manger ! (souriant et se levant pour les pointer sur l'image)
227. MAX :-- (se levant brièvement et venant le pointer) un couteau !
228. YAS :-- (se levant brièvement et venant les pointer) non / c'est un couteau et une fourchette !
229. M :-- heu / est-ce que c'est un ciseau ? / oui / très bien Yasmina !
230. FÉL :-- non / c'est un couteau
231. M :-- un couteau / tu l'as dit tout à l'heure !
232. ROM :-- c'est un ciseau !
233. YAS :-- non / c'est pas un ciseau !

234. M :-- un COUteau ! (le pointant sur l'image) / et une fourchette / i'veut / manger qui / avec ça ?
235. **MAX** :-- (elle se lève brièvement et pointe tour à tour Sufi, Zélie et la Sorcière)
236. M :-- qu'est-ce qu'il préfère entre le chat / la Sorcière et les enfants / qu'est-ce qu'il préfère ?
237. **MAX** :-- il préfère la Sorcière et les enfants
238. **FÉL** :-- (il se lève brièvement et pointe tour à tour la Sorcière, Zélie et Sufi)
239. M :-- no:n ! / les ogres / qu'est-ce qu'ils préfèrent / les ogres ? / qu'est-ce qu'on a dit qu'ils préféreraient / les ogres ?
240. **MAX** :-- (en souriant) les sorcières !
241. M :-- c'est ça qu'on a dit / qu'i's aiment manger / les ogres ?
242. **FÉL** :-- (il fait non de la tête, se lève et vient pointer Zélie sur l'image)
243. M :-- qu'est-ce qu'i's aiment manger / les ogres ?
244. **MAX** :-- i's aiment les p'tites filles !
245. M :-- (voix inquiétante, sourcils froncés) oui / les enfants / surtout ! / alors s'il a encore faim / peut-être i' mang'ra la Sorcière ! / alors / l'Ogre fait peur ! / et là (dp10) / qui fait peur ?
246. **FÉL** :-- le chat !
247. M :-- le cha:t ! / et qui a peur ?
248. **YAS** :-- l'Ogre !
249. M :-- l'Ogre / il a peur ! (dp11)
250. **MAX** :-- allez ! / à la queue leu leu (orientant un index à sa gauche)
251. **ROM** :-- ah bah lui / i'rigole ! (pointant Sufi sur l'image)
252. M :-- assieds-toi / Romain / oui / lui il est content ! / parc'qu'il a gagné contre l'Ogre !
253. **MAX** :-- à la / à la queue leu leu / l'Ogre (suivant du doigt les caractères écrits, de droite à gauche)
254. M :-- (dp12)
255. **MAX** :-- aïe / aïe ! (fixant le Loup sur l'image)
256. M :-- assieds-toi / Romain ! / (elle rapproche sa chaise jusqu'à ce que celle-ci touche ses mollets)
257. **ROM** :-- (il s'assoit)
258. M :-- on reprend ! / comme l'a fait remarquer **Maxime** / t'as vu / ils se donnent la main ! / maintenant ! / la Sorcière et l'Ogre (les pointant sur l'image) / ils sont amis ! / tu as vu / **Félix** ? / donc / elle reprend son chemin dans les bois ! / (en chantant) prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala
259. **MAX** :-- aïe aïe aïe !
260. M :-- (dp13) (avec un index en position de mise en garde) alors / d'abord / elle demande ! / y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant un index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant un index à sa gauche) / (dp12) aïe= alors là / c'est malheur de malheur ! (suivant du doigt les caractères écrits) / (avec un index en position de mise en garde) / c'est pas aïe aïe aïe ! / c'est pas ouille ouille ouille ! / c'est malheur de malheur ! / le Grand Méchant Loup (suivant du doigt les caractères écrits) / (dp13) RAWW ! / Grrr !
261. **MAX** :-- RRrr ! (en souriant)
262. **FÉL** :-- AH ! (en sursautant et souriant)
263. **MAX** :-- il est pas très petit !
264. M :-- (dp14)
265. **YAS** :-- (se levant brièvement et pointant le pyjama de la Sorcière) je veux ce pyjama !
266. M :-- (retournant l'album sur ses genoux) alors ! / tu nous l'as dit tout à l'heure / Yasmina / c'est bon / tu peux t'asseoir (orientant sa main vers sa chaise) / on l'avait dit la dernière fois quel

- pyjama on préférerait / là / on s'occupe d'essayer de bien comprendre ce qu'i' se passe entre les personnages / est-ce qu'il fait peur / là / le Loup ? (*le pointant sur l'image*)
267. **MAX** :-- non (*en souriant*)
268. **M** :-- il fait plus peur du tout !
269. **MAX** :-- i'serre ses petits pieds (*souriant et mettant ses pieds dans la même position*)
270. **M** :-- oui / i'serre ses petits pieds !
271. **FÉL** :-- au lit ! / les affreux !
272. **M** :-- oui / pyjama pour tout l'monde ! / d'abord ! et **(dp15)** au lit les affreux ! / c'est là ! / au lit / les a= / (*avec un index en position de mise en garde*) oh non ! / tout le monde est prêt ? / d'abord ! (*entourant de son index les caractères écrits et Zélie*)
273. **YAS** :-- pourquoi / le Loup il a pas mis son bonnet ?
274. **M** :-- pas encore ! / il prend son temps ! / tout le monde est prêt ?
275. **MAX** :-- peut-être il a déjà chaud
276. **M** :-- **(dp16)** / au lit ! / les affreux ! (*avec un index autoritaire orienté vers sa droite*) }
277. **FÉL** :-- //////////////// les affreux !
278. **MAX** :-- (*en souriant*) là / i'dit / au lit / les affreux ! (*avec un index autoritaire orienté vers sa droite*)
279. **FÉL** :-- mais le Loup / i'dort pas comme il est / debout (*se levant brièvement et fermant les yeux*)
280. **M** :-- ah non / i'dort pas ! / eux (*pointant l'Ogre et la Sorcière sur l'image*) / c'est vrai qu' i's se préparent / à aller dormir / i's ferment un p'tit peu les yeux (*fermant partiellement les yeux*) / **(dp17)** ça y est / ils dorment / donc eux / on les entend ronfler (*pointant les trois affreux sur l'image*) et ensuite / quand ils se sont endormis / elle repart (*en entourant de son index Zélie et Sufi*) / ou son rêve se finit / son rêve se termine / et on la voit **(dp18)** dormir tranquillement / dans sa chambre
281. **MAX** :-- avec / son chat
282. **M** :-- et là / elle a pas l'air d'avoir peur / hein !
283. **MAX** :-- et la chat / il a endormi / il a fait endormie les affreux
284. **M** :-- oui / il a fait endormir les affreux / bonne nuit / Sufi (*le pointant sur l'image*) / et bonne nuit / Zélie (*la pointant sur l'image*) / dit le chat
285. **ROM** :-- et i'a écrit ro'bich
286. **M** :-- pourquoi i'a écrit ro'bich ? / ah ! oui ! / ron pschit ! / c'est vrai que ça (*pointant les caractères écrits « ZZZ »*) / ça veut dire / ça veut dire / je dors (*fermant les yeux*) / ron pschit ! / ça veut dire je dors / quelqu'un qui dort
287. **YAS** :-- où ?
288. **M** :-- ça / (*pointant les caractères écrits « ZZZ »*)
289. **YAS** :-- (*elle les pointe à son tour*)
290. **M** :-- c'est des zèd / [zzz] / c'est vrai (*en souriant, acquiesçant et regardant Romain*)
291. **FÉL** :-- je veux boire
292. **M** :-- tu vas pouvoir y aller / (*elle referme lentement l'album et montre la quatrième de couverture*)
293. **YAS** :-- moi j'ai pas ça / moi / à ma maison !
294. **M** :-- allez-y les enfants ! / on tourne !

Au lit, les affreux – S4 - Classe A, Juin 2016

Présents (*de gauche à droite, face à la maîtresse*) : Marie (PP), Martin (PP), Yasmina (TGP), Gontran (TGP), Gabin (TGP), Guilhem (TGP), Elie (PP), Opaline (TPP), Ninon (GP), Cassandre (GP), Ludivine (PP), Alice (PP), Paul (GP), Alexis (TPP), Vassili (TPP), Thomas (PP), Benjamin (TPP), Romain (TGP), Berthille (TPP), Clémentine (TGP), **Félix (TGP)**.

Sont également présentes : Sylvie (AVS d'Opaline), et Isabelle, l'ATSEM.

Lecture (5'11)

1. M :-- ça y est Gabin / tu es sûr que tu es bien installé / là ? (*mettant en route le dictaphone*)
2. SYL :-- Opaline / Opaline / viens t'asseoir là / viens / maîtresse Camille elle va lire
3. M :-- ho ! (*comme si quelque chose de grave était arrivé : Romain est assis sur les genoux de Félix ! Elle prend Romain par la main pour l'installer un petit peu plus loin*)
4. CLÉ :-- (*en souriant*) maîtresse ! / là / j'ai vu / toi / sur ton vélo / aller à l'école !
5. M :-- c'est vrai / tu m'as vu sur mon vélo aller à l'école / t't't't't' / au lit / les affreux ! / (dpB) }
6. ÉLVS :-- (*dont Félix*)//////////////////////les affreux ! }
7. GAB :-- oh ! les ma= / les affreux !
8. ROM :-- (*en souriant*) i'y a la Sorcière / l'Ogre et le Loup !
9. GUI :-- (*orientant son index vers l'album*) i'a le Loup / l'Ogre#
10. GAB :-- je vois le Loup / la Sorcière / et l'Ogre !
11. M :-- chut (*mettant son index sur sa bouche*) (dpT) / au lit / les affreux ! }
12. ÉLVS :-- (*dont Félix*)////////////////////// les affreux ! }
13. FÉL :-- (*souriant, regardant Clémentine et orientant son index vers elle*) au lit / les affreux !
14. BER :-- (*souriant, regardant Félix et orientant son index vers lui*) au lit / les affreux !
15. M :-- (dp1) c'est l'heure du coucher / bonne nuit Zélie ! }
16. FÉL :-- (*souriant, regardant Berthille et orientant son index vers elle*) au lit / les affreux ! }
17. M :-- il faut dormir maintenant dit Maman ! // Maman / j'ai peur des monstres ! / répond Zélie
18. FÉL :-- //////////////////Maman
19. ÉLV :-- //////////////////Maman
20. ÉLVS :-- (*dont Félix*)////////////////////// peur des monstres !
21. M :-- ne t'inquiète pas ! / Sufi / ton petit chat / veille sur toi ! }
22. ÉLVS :-- (*dont Félix*)//////////fi / ton petit chat / veille sur toi ! }
23. M :-- (dp2, *fermant les yeux*) Sufi / mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / répète plusieurs fois / Zélie }
24. ÉLVS :-- (*dont Félix, en souriant*) mon petit chat veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi }
25. BEN :-- :-- (*en souriant*) //////////// mon petit chat veille sur toi //////////// mon petit chat / veille sur moi ////////////fois }
26. MAR :-- //////////// mon petit chat veille sur moi //////////// mon petit chat / veille sur moi ////////////fois / Zélie }
27. M :-- (dp3) et le lit se met en route ! }
28. BER :-- ////////////route ! }
29. MAR :-- on dirait qu'elle / elle conduit !
30. BER :-- c'est pa'ce que / il le met en route
31. M :-- (dp4) il se pose à l'orée du bois }
32. BEN, FÉL :-- ////////////}bois }
33. ROM :-- (*en souriant et mettant sa main en position de mise en garde*) attention !
34. BER :-- (*en souriant et mettant ses deux mains en position de mise en garde*) attention !

35. M :-- on y va / Sufi ! / dit Zélie !
36. **FÉL** :-- miaou !
37. ROM :-- faut faire attention à les affreux !
38. M :-- miaou ! / fait le chat !
39. OPA :-- (en souriant) miaou !
40. VAS :-- (en souriant et regardant Alexis) miaou !
41. GUI :-- (en souriant) il est content !
42. OPA :-- (en souriant et orientant son index vers l'album) miaou
43. M :-- (dp5g) Zélie chante / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
44. ÉLVS (dont **Félix**) :-- (en chantant) //prom'nons-nous dans les bois / tralalalalalala }
45. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant la tête et un index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant la tête et un index vers sa gauche)
46. ÉLVS :-- //par ici //ou / par-là ?
47. BEN :-- (en souriant) //par ici ? (orientant un index vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant un index vers sa droite)
48. LUD :-- //par ici ? (orientant un index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant un index vers sa gauche)
49. GAB :-- (en souriant) quelqu'un caché par ici ? (orientant la tête vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant la tête vers sa droite)
50. M :-- (dp5d) ouille ouille ouille / la Sorciè:::re ! (pointant les caractères écrits) }
51. ÉLVS :-- // ouille / ouille ouille / la Sorciè:::re !
52. OPA :-- (en souriant) So'ciè' !
53. VAS :-- (regardant Alexis en souriant et faisant mine de sortir ses griffes) la Sorcière !
54. ALE :-- (il regarde Vassili en souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
55. M :-- (dp6)
56. OPA :-- (en souriant) AHH !
57. M :-- vas-y / Sufi / dit Zélie !
58. ÉLIE :-- attaque !
59. M :-- attaque ! (avec un index autoritaire)
60. BER, BEN, GAB :-- attaque !
61. M :-- (dp7) RAWOOU !
62. BER :-- RRR ! (souriant et faisant mine de sortir ses griffes)
63. OPA :-- (en souriant) VÈÈÈ !
64. MAR :-- là / il a encore une plus grosse dent !
65. **FÉL** :-- (souriant et mettant sa main sur sa bouche) oh ! / j'ai peur du chat !
66. ÉLIE :-- elle a perdu son chapeau ! (orientant son index vers l'album)
67. ÉLV :-- à la queue leu leu
68. M :-- chut (mettant son index sur sa bouche) / (dp 8) / allez / la sorcière ! / à la queue leu leu ! (en orientant son pouce vers l'arrière) / dit Zélie !
69. ÉLV :-- à la queue leu leu !
70. THO :-- elle est comme / elle est comme nous !
71. M :-- (dp9g, en chantant) //prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
72. ÉLVS :-- (en chantant, dont **Félix**) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
73. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant la tête et un index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant la tête et un index vers sa gauche)
74. GAB :-- (voix parlée) //par ici ? (orientant un index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant un index vers sa gauche)

75. ÉLIE :-- (voix parlée) ////////////////par là-bas ?//////////////////// ou / par-là ? / aïe aïe aïe !
(en orientant son index vers l'abum)
76. ÉLVS :-- (voix parlée) ////////////////par ici ? ////////////////////// ou / par-là ?////////////////////
////////////////////ici / ou / par-là ?
77. M :-- (dp9d) aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre ! }
78. ÉLVS :-- aïe aïe aïe ! / c'est l'Ogre ! }
79. OPA :-- RR ! / RR !
80. M :-- (dp10) Sufi ! / die Zélie ! (avec un index autoritaire) / RAHOUWOA ! }
81. BER :-- (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes) ///RRRRR ! }
82. LUD :-- attaque !
83. OPA :-- EM' PEU' [peur] ! (en souriant)
84. LUD :-- mais t'as pas dit attaque !
85. M :-- i'y a pas écrit attaque (en pointant les caractères écrits) / elle dit / Sufi ! (avec un index autoritaire) / dit Zélie
86. LUD :-- ah oui
87. FÉL :-- non ! / Sufi / allez !
88. M :-- i'y a écrit (en pointant les caractères écrits) / Sufi ! (avec un index autoritaire) / dit Zélie / i'y a pas écrit / attaque / là (air désolé) / RAHOUWOA ! (suivant du doigt les caractères écrits)
89. GAB :-- RRR !
90. M :-- (dp11) allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! (tendant le bras et l'index à sa droite)
91. FÉL :-- i'sont tombés (il vient de faire tomber quelques fiches plastifiées sur lesquelles figurent les comptines de la classe)
92. BEN :-- et son couteau
93. M :-- (dp12g, en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala }
94. ÉLVS :-- (en chantant) //////////////// dans les bois ////////////////lala lalalala }
95. M :-- (voix parlée) y' a quelqu'un caché par ici ? (orientant la tête et un index vers sa droite)/ ou / par-là ? (orientant la tête et un index vers sa gauche) }
96. BEN :-- (voix parlée, en souriant) ////////////////ici ?(orientant un index vers sa gauche)/ ou / par-là ? }
(orientant un index vers sa droite)
97. THO :-- (orientant son index vers Félix qui a trouvé un dessin libre sur le présentoir des comptines) hé / i'y a un dessin de=
98. M :-- (dp 12d, se levant brièvement pour récupérer le dessin et le poser en hauteur) malheur de malheur ! / le Grand Méchant Loup ! }
99. ÉLVS :-- ////////////////malheur de malheur / le Grand Méchant Loup ! }
100. MAR :-- RR !
101. M :-- ffff (aspirant comme si quelque chose de grave allait arriver)
102. OPA :-- ff (essayant de reproduire le son de la maîtresse en soufflant)
103. M :-- (dp 13) RAWW ! / GRRR ! }
104. BER :-- (en souriant et faisant mine de sortir ses griffes) ///RRRRR ! }
105. OPA :-- EM PEU' [peur]
106. M :-- (regardant Opale et souriant) oui !
107. ROM :-- c'est lui le plus fort / le chat !
108. FÉL :-- non
109. M :-- (dp14) et maintenant (avec un index autoritaire orienté vers sa droite) / pyjama pour tout l'monde !
110. YAS :-- (se levant pour aller pointer un élément de l'image) moi je veux le pyjama#
111. M :-- (mettant l'album hors de portée de Yasmina) hop ! / fait le chat !

112. BER :-- (se levant et pointant le chat sur l'image) il a déjà son pyjama / lui
113. M :-- (mettant l'album hors de portée de Berthille et chuchotant) va t'asseoir / va t'asseoir
114. BER :-- (elle va s'asseoir)
115. ÉLVS :-- (brouhaha de 3 secondes, Félix se bouche les oreilles) }
116. BER :-- (se levant à nouveau) il a déjà son pyjama / lui }
117. M :-- chu::t / (mettant l'album hors de portée de Berthille) je t'ai déjà dit d'aller t'asseoir / tu me diras après / d'accord ? / hop ! / fait le chat ! (avec un index autoritaire)
118. **FÉL** :-- pyjama pour tout l'monde !
119. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ?
120. MAR :-- oui
121. M :-- (dp16) //////au lit / les affreux ! (avec un index autoritaire orienté vers sa droite) }
122. ELVS (dont **Félix**) :-- les affreux ! }
123. BEN :-- au lit / les affreux ! (avec un index autoritaire orienté vers sa droite) }
124. OPA :-- au lit / au lui / au (en orientant son index vers l'album) }
125. THO :-- hé / le gris c'est pour le Loup
126. M :-- (dp17) ron pschit ! / ron pschit ! / ron pschit ! (pointant tour à tour les trois affreux)
127. GAB :-- pourquoi i's ronflent ? }
128. M :-- (en chuchotant et mettant son index sur la bouche) ça y est / ils dorment ! / on peut rentrer / dit Zélie ! }
129. GAB :-- pourquoi i's ronflent ?
130. **FÉL** :-- pa'ce que / c'est des Ogres !
131. ÉLV :-- i' dor'
132. **FÉL** :-- non / pa'ce que c'est des monstres
133. OPA :-- okili ! (avec la prosodie de « bonne nuit ! »)
134. M :-- (dp18) (en chuchotant) chut / **Félix**
135. GAB :-- pourquoi i'ronflent / les affreux ?
136. YAS :-- maîtresse ! (se levant pour venir pointer un élément de l'image)
137. GAB :-- pourquoi i' / pourquoi i'ronflent / les affreux ?
138. M :-- (faisant un geste de mise à distance) tu me diras après / d'accord ? / bonne nuit / Sufi ! (pointant le chat sur l'image) / bonne nuit Zélie ! (la pointant sur l'image) / dit le chat ! }
139. ÉLVS :-- i' //////////////////////////////////////nuit Zélie //////////////////////////////////////chat }
140. ROM :-- et i' a écrit ro'bich !
141. M :-- (elle referme l'album et montre la quatrième de couverture)
142. VAS :-- elle fait un bisou
143. M :-- elle fait un petit bisou au chat / blic
144. GON :-- pa'ce que c'est l'matin

Discussion (17'39)

145. M :-- alors / maintenant#
146. OPA :-- (elle se lève subitement et vient taper dans l'album posé verticalement sur les genoux de la maîtresse)
147. M :-- (lui tenant la main) il ne faut pas le faire / ça / Opaline hein ! (elle pose sa main derrière le dos d'Opale pour l'inciter à regagner sa place)
148. OPA :-- (elle regagne sa place)
149. **FÉL** :-- elle a fait un bisou / pa'ce que pa'ce que elle a gagné !
150. M :-- maintenant que le livre est terminé / il y a des enfants qui voulaient me dire ou me demander quelque chose / i'y en a qui me demandent / pourquoi / ils ronflent ?

151. GAB :-- c'était moi et Gontran
152. M :-- (à **Félix**) et toi / qu'est-ce que tu disais sur pourquoi ils ronflent ? / qu'est-ce que tu disais sur pourquoi ils ronflent / qu'est-ce que tu peux répondre? (*feuilleter l'album pour atteindre la dp17*)
153. **FÉL** :-- pa'ce que en fait / c'est des affreux / eux (*se levant et se préparant à les pointer sur l'album*)
154. M :-- assieds-toi / assieds-toi // ce sont des affreux
155. **FÉL** :-- alors c'est pour ça qu'i'ronflent
156. M :-- est-ce que / il n'y a que les affreux qui ronflent ? / assieds-toi
157. **FÉL** :-- (*il acquiesce*)
158. NINA :-- non
159. M :-- est-ce que ça peut pas arriver à / un enfant ou à un adulte / aussi ?
160. GAB :-- bein moi / je ronfle tous les soirs
161. GON :-- moi aussi / tous les soirs !
162. M :-- et pourtant / tu n'es pas un affreux ! (*en souriant*)
163. GAB :-- mais non mais j'ronfle tous les soirs
164. M :-- d'accord / d'accord
165. GUI :-- (*en souriant*) bein moi / bein moi / je ronfle tous les soirs comme ça / RO RO !
166. **ÉLVS** :-- (*plusieurs d'entre eux s'exercent à ronfler*) }
 167. **MART** :-- moi j'ronfle comme ça ! / RON / PCH }
168. M :-- voilà / alors ! / c'est bon / c'est bon / j'ai entendu les enfants ronfler / chu::t
169. **THO** :-- (*se bouchant les oreilles*) hé / ça casse les oreilles !
170. **MART** :-- et moi je ronfle comme ça / RON / PCH
171. M :-- je sais / je sais / je t'ai déjà entendu au dortoir / je sais
172. **GUI** :-- bein moi / j'fais RO !
173. M :-- ça y est ? / ça y est ? (*en orientant sa main à plat vers Guilhem*) / Gabin / tu as posé une question / alors écoute la réponse !
174. **ÉLIE** :-- (*se tournant vers Guilhem*) c'est ça un cochon !
175. **GUIL** :-- (*en souriant*) RO ! / RO !
176. M :-- Élie ! / heu / ils ronflent (*les pointant sur l'image*) / pas par'ce qu'ils sont des affreux / parce que / i'y a plein de gens qui peuvent ronfler / ils ronflent / parce que / quand on dort / parfois / on ronfle ! / d'accord ?
177. **GON** :-- d'accord
178. M :-- mais i'y a pas que les affreux / qui ronflent
179. **BEN** :-- moi j'suis / moi j'sui / moi j'suis l'Ogre !
180. **ROM** :-- et moi j'suis la Sorcière !
181. M :-- (**dp1**) alors ! / vous= / Berthille tu te rappelles comment elle s'appelle / où elle est là / la petite fille ?
182. **BER** :-- (*elle se lève*)
183. M :-- (*en faisant un geste de mise à distance*) non mais / dis-nous / dis-nous / dis-nous / où elle est
184. **ÉLV** :-- dans son lit
185. **GAB** :-- à la maison
186. M :-- (à *Gabin*) tu t'appelles pas / heu / Berthille ! / (à *Berthille*) elle est où ?
187. **BER** :-- dans son lit
188. M :-- elle est dans son lit / et comment elle s'appelle déjà / la p'tite fille ?
189. **LUD** :-- Zélie
190. **MART** :-- Lézie
191. **FÉL** :-- Lézie ! (*en riant*)

192. M :-- et comment elle s'appelle la petite fille ?
193. BER :-- Zélie
194. MART :-- Zélie
195. M :-- ZÉ / lie / on va le dire tous ensemble / parce que lui / il croit que c'est l'heure de faire le fougou (*se levant et déplaçant, à côté de Ninon, Guilhem, qui s'agitait avec Gabin*)
196. ÉLVS :-- Zélie / Zélie / Zélie !
197. FÉL :-- mais c'est le chat / Zélie !
198. M :-- Zélie ! / voilà / elle s'appelle / Zélie / et son petit chat / comment il s'appelle ? / son petit chat ?
199. CAS :-- Sufi
200. M :-- Sufi ! / i's'appelle Sufi (*posant la main sur le lit de l'image*) / (à Elie) bon ! / tu vas venir t'asseoir devant si tu n'y arrives pas (*orientant son index vers le tapis*) / on écoute / d'accord ? / je vous aide à le comprendre parce qu'après / c'est vous qui allez le raconter à Papa et Maman / assieds-toi / **Félix** /// **Félix** ! / si tu n'y arrives pas / je te demande de t'asseoir là-devant / hein ! (*orientant son index vers le tapis*) / (*en chuchotant*) bon / i'y a Zélie / i'a Sufi (*les pointant tout à tour sur l'image*) / (à Guilhem) tu as dit qu'ils étaient dans la maison / mais où dans la maison ?
201. GAB :-- dans la chambre
202. M :-- (*en chuchotant*) je demande à Guilhem
203. ÉLV :-- dans la chambre
204. GUI :-- hé bien dans / la chambre
205. M :-- dans la chambre ! / qu'est-ce que tu voulais dire Martin ? (*qui lève le doigt depuis 176.Elle*)
206. ROM :-- i'y a un livre de Sorcières !
207. MART :-- en fait / en fait / en fait#
208. M :-- oui c'est vrai que la maman / Romain l'a bien observé / la Maman / dans sa main / elle a un livre de Sorcière ! (*tout en se levant allant chercher par la main Benjamin qui s'agite avec Thomas, et l'installant à côté de Gabin*)
209. BEN :-- (*il pleure*)
210. M :-- bah tu faisais le fougou avec lui / c'est normal que je te change de place ! / qu'est-ce que tu voulais dire / Martin ? / je n'ai pas entendu
211. OPA :-- (*très intriguée par ces pleurs, elle se penche l'air inquiet vers Benjamin*)
212. MAR :-- attends / je réfléchis
213. M :-- ah oui / et Yasmina (*qui lève le doigt depuis 203.GAB*) / qu'est-ce que tu voulais dire ?
214. YAS :-- hé bé / hé bé / hé bé / ma maman= / dans mon lit / je ronfle tout l'temps ! (*en souriant*)
215. M :-- toi souvent / tu ronfles aussi / bon ! / alors (dp2) Romain / il a bien observé#
216. MART :-- en fait / hé bé / hé bé (*se levant*)
217. M :-- tu nous le dit de ta place s'il te plaît parce que après / les enfants ils croient qu'on peut se lever (*orientant son index vers sa place*)
218. MART :-- hé bé / l'a un cadre / de roi !
219. M :-- de roi / ou de reine ! / alors / Benjamin / ouvre bien les yeux / regarde ! (dp1) / c'est vrai que les enfants qui ont bien observé / on voit que la maman / dans sa main / il y a un livre de Sorcière ! (*le pointant sur l'image*) / et pour décorer la chambre / il y a un dessin de Zélie (*le pointant sur l'image*) / avec son petit chat / Zélie avec une couronne ! / (à Félix) tu as vu / pour décorer sa chambre ?
220. THO :-- ah oui ! / c'est un chat !
221. M :-- c'est Sufi / Zélie avec son petit chat Sufi
222. LUD :-- j'vois pas

223. M :-- *(elle approche l'album de Ludivine et poursuit par un mouvement en arc de cercle sur la gauche)*
224. LUD :-- ah oui !
225. M :-- bon ! / alors ! / est-ce qu'elle est prête à s'endormir ? / heu / Zélie
226. ÉLV :-- oui
227. MART :-- non
228. M :-- ou est-ce qu'il y a un problème ?
229. MART :-- i'y a un problème
230. FÉL :-- elle a peur
231. M :-- *(voix inquiétante)* elle a peur !
232. FÉL :-- mais là / elle a plus peur
233. M :-- là **(dp2)** / elle a plus peur ? / ou à la fin / elle a plus peur ?
234. FÉL :-- à la fin / elle a plus peur
235. M :-- hé oui ! / pour l'instant / elle a peur *(avec un index en position de mise en garde)* / MAIS / elle a trouvé une solution ! / **(dp3)**
236. THO :-- *(il se lève, ferme les yeux et adopte la même position que Zélie sur l'image)*
237. FÉL :-- elle vole
238. YAS :-- non elle vole pas
239. M :-- le lit se met en route
240. ÉLIE :-- *(à Yasmina)* et si / i'vole !
241. M :-- alors / vous vous rappelez c'qu'on a dit / est-ce que le lit / i'peut s'envoler ?
242. MART :-- oui
243. M :-- ou est-ce qu'elle / RÊve qu'il s'envole ? *(en faisant un geste de la main marquant une alternative, oscillant plusieurs fois à gauche puis à droite)*
244. MART :-- non / i'rêve pas
245. YAS :-- non i'vole pas / i'vole pas maîtresse !
246. M :-- *(air dubitatif)* i'peut pas voler le lit / hein ! / alors je sais pas comment elle arrive#
247. YAS :-- il a pas d'aile !
248. M :-- à faire ça / pa'ce qu'il a pas d'ailes / le lit !
249. GAB :-- pa'ce que i'y a du vent / i'y avait / i'y avait du vent fait / du coup / ça a ouvert la f'nêt'e / et du coup / i's'est envolé !
250. M :-- oui / mais toi / quand i'y a du vent et qu'i'y a ta fenêtre ouverte / est-ce que ton lit / i's'envole ?
251. GAB :-- non
252. M :-- hé non ! / ça n'existe pas !
253. NINA :-- elle a fait un rêve ! *(en orientant sa main vers l'album)*
254. M :-- alors soit / elle rêve *(faisant un ample geste circulaire de haut en bas, évoquant un mécanisme)* // soit / elle a des pouvoirs magiques ! *(avec une main en position de mise en garde)* // on ne sait pas !
255. ÉLV :-- comme la Reine des Neiges !
256. GAB :-- ou soit / elle a fait comme ça pour ouvrir la f'nêt' *(faisant le geste de pousser de ses deux mains)* / et elle s'est envolée
257. MART :-- maîtresse / maîtresse !
258. M :-- oui / *(à Martin)* attends ! / et dans son rêve / ou avec ses pouvoirs magiques / **(dp4)** elle atterrit= / son lit / il atterrit où / son lit ?
259. OPA :-- *(en souriant)* LALI LALALI / LI ! }
260. MART :-- dans l'bois
261. NINA :-- dans dans dans / dans la maison des affreux
262. M :-- est-ce que c'est une maison ?

298. M :-- elle fait peur / très bien Berthille / heu / **Félix** / j'vais te changer de place si tu continues à jouer avec les tiroirs / et elle fait peur / très bien Berthille
299. ÉLIE :-- et en plus Star Wars / i'peut la défendre / pa'ce qu'en plus / c'est l'plus fort } de la Terre !
300. GAB :-- ah ouais / les Star Wars / i'sont plus forts !
301. M :-- t't't' / bon / ça y est / heu / Star Wars ? (*regardant Elie et Gabin et souriant*)
302. ÉLIE :-- oooh ! (*en souriant*)
303. LUD :-- elle fait peur un tout 'tit peu
304. M :-- elle fait un tout p'tit peu peur / chut / (dp7) RaWOOU / et là / qui est-ce qui fait peur ?
305. M :-- et là / Sufi / attaque !
306. ROM :-- (*en souriant*) c'est le chat !
307. YAS, GAB, **FÉL**, LUD :-- le chat !
308. M :-- le cha:t ! /et là (dp8) / qui est-ce qui A peur ?
309. SYL :-- (*elle quitte le rassemblement, allant ailleurs dans la classe*)
310. THO, LUD:-- la Sorcière !
311. GAB :-- la Sorcière
312. GUI :-- elle tremble / un peu
313. M :-- oui / elle tremble / tu as vu les petites vagues / là / qui sont dessinées à côté ? (les }
pointant sur l'image et se mettant à trembler)
314. ÉLIE :-- (*s'adressant à Gabin*) bein moi aussi / j'ai Star Wars
315. M :-- Élie / les petites vagues / là / elle a peur ! (les }
pointant sur l'image et se mettant à trembler)
316. OPA :-- (*chantant, souriant et regardant l'album*) lala / lala / lala / lala
317. GAB :-- et les boutons / on peut l'redire / les boutons ?
318. M :-- ah ! / comment ça s'appelle les boutons qu'elle a sur le visage ? (*en posant son index à différents endroits du sien*)
319. ÉLVS :-- des verrues ! }
320. GUI :-- des verrines ! }
321. M :-- des verRUES / pas les verrines hein ! (*souriant, avec un index en position de mise en garde*) / des verrues / on le reedit tous ensembles ? / des verrues ! }
322. ÉLVS (*dont Félix*) :-- //////////////// des verrues ! }
323. M :-- qu'est-ce qu'il y a Martin ? (*qui lève le doigt depuis 256 M.*)
324. OPA :-- (*elle commence à se balancer en faisant claquer ses sandales sur le sol*)
325. MART :-- maîtresse / et bé / quand j'étais= / en fait / quand j'étais petit / et qu'on fermant la porte et que j'avais la fenêtre ouverte et le ventilateur qui tournait très très vite#
326. M :-- (*à Félix qui continue de jouer avec les tiroirs*) mets-toi à côté de Romain / là (*orientant son index vers la place libre*)
327. MART :-- et bé / et bé / et bé j'ai rêvé / et bé j'ai rêvé que j'me suis envolé que j'me suis envolé #
328. M :-- (*s'approchant d'Opaline et posant sa main sur l'un de ses genoux*) chut / arrête !
329. SYL :-- (*elle revient s'installer derrière Opaline*)
330. MART :-- comme un rêve
331. M :- AH !
332. MART :-- et que j'ai atterrit sur la route ! / et c'est quand j'étais petit
333. M :-- bon alors **Félix** (*qui pique de son index les jambes de Romain*) / tu prends une petite chaise (*orientant son index au-delà du coin rassemblement*) / d'accord / quand tu étais petit / tu avais fait un rêve#
334. MART :-- oui
335. M :-- où tu t'envolais / et tu atterrisais pas / à l'orée du bois / mais sur la route !

369. OPA :-- (tout doucement) aïe aïe aïe
370. SYL :-- (en chuchotant et posant sa main sur son épaule) chut
371. MART :-- le Loup
372. M :-- elle lui dit / Sufi ! (avec un index autoritaire) / dit Zélie !
373. OPA :-- RRRR !
374. M :-- RAHOUWOA !
375. ROM :-- (en souriant) RRRR !
376. LUD :-- attaque !
377. M :-- tu t'asseois correctement / Berthille ?
378. ROM :-- i'y a un W !
379. M :-- qui est-ce qui part en courant ? (pointant l'Ogre sur l'image)
380. ÉLV :-- bah / c'est l'Ogre
381. ÉLV :-- l'Ogre
382. M :-- l'Ogre / et c'est vrai qu'il y a un W (repassant sur la lettre de son index) / parce qu'i fait RAHOUWOA ! / et pour écrire RAHOUWOA ! / on a besoin du W /// (dp11) allez l'Ogre ! / à la queue leu leu ! (en tendant le bras et l'index vers sa droite)
383. ÉLV :-- allez !
384. M :-- dis-donc / Clémentine ! (qui soulève l'affiche fixée au mur à côté duquel elle est assises, sous le regard intrigué de Berthille) / et Berthille // retourne-toi / Berthille / (dp12) troisième affreux ! (montrant la quantité « deux » avec ses doigts) / (en chantant) / prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala
385. ÉLVS :-- (en chantant) // prom'nons nous dans les bois / tralala lalalala
386. M :-- y' a quelqu'un caché par ici ? (fronçant les sourcils et orientant la tête et l'index vers sa droite) / ou / par-là ? (orientant la tête et l'index vers sa gauche)
387. ÉLVS :-- // par ici ? //
////////////////////////////////////// ou / par-là ?
388. ÉLIE :-- (en souriant et chantant doucement) si le loup y était / il nous= (voix parlée) //
////////////////////////////////////// par-là ?
389. M :-- attention ! (orientant son index vers Elie) / attention au piège / Elie / hein !
390. ÉLIE :-- (en souriant) heu oui !
391. M :-- malheur de malheur ! (en suivant du doigt les caractères écrits) }
392. ÉLVS :-- malheur de malheur !
393. M :-- qui est ce troisième affreux ? (mettant son index sur son menton, comme si une énigme se posait)
394. ÉLVS :-- le Lou::p ! }
395. ROM :-- le Grand Méchant Loup ! }
396. M :-- ah oui / (avec un index en position de mise en garde) attention / c'est pas LE Loup ! / c'est Le / Grand / Méchant / Loup (faisant faire à ses doigts -index et pouce en contact-, face à elle de droite à gauche quatre petits sauts) / très bien / Romain ! (orientant son index vers lui)
397. ÉLVS :-- le Grand Méchant Loup !
398. M :-- (dp 13, faisant un geste en demi-cercle pour montre l'image à tous les élèves) RAWW !
399. ÉLVS :-- le Loup ! / le Loup ! }
400. BERT :-- (souriant, se levant brièvement et faisant mine de sortir ses griffes) RRR ! }
401. ROM :-- bah lui / il est il est fort / le chat !
402. BER :-- (rassise, elle compare sa taille à celle de Clémentine, faisant aller et venir sa main du front de l'une à celui de l'autre)

403. M :-- chut / Berthille /// (dp14) / (se levant soudain pour prendre Sixtine par la main) bon alors / toi aussi tu vas t'asseoir là / devant Paul / tiens regarde comme il est sage / Paul / voilà / comme ça je te vois bien / non non / (à Félix avec main tendue à plat devant elle, en position de mise en garde) toi tu ne= / reste bien devant Cassandra ! / d'accord ? // maintenant / pyjama pour tout l'monde ! (en tendant le bras et l'index vers sa droite)
404. GAB :-- pyjama pour tout l'monde !
405. M :- hop ! / fait le chat !
406. ÉLV :-- hop !
407. M :-- donc / l'autre jour / les enfants m'ont montré leur pyjama préféré / on l'a déjà vu / d'accord ?
408. PAUL :-- (orientant son index vers l'album) et l'a le pyjama de l'Ogre / comme un pirate
409. M :-- oui / on l'avait déjà dit / Paul / le pyjama de l'Ogre / il est= / i ressemble à un costume de pirate / qu'est-ce que tu voulais dire / Gontran ? (qui lève le doigt depuis 409. ELEV)
410. GAB :-- Camille / moi j'ai pas vu quand il a fait / RR ! / au Loup / le chat }
411. GON :-- c'est quand qu'on fait l'appel ? }
412. M :-- heu / on ne le fait pas aujourd'hui / parce que on n'sait pas où sont les étiquettes / je pense qu'elles sont chez Alexis / et qu'il les a oubliées
413. ÉLV :-- il est pas là / Alexis ?
414. M :-- (dp15) tout le monde est prêt ?
415. MART :-- au lit
416. FÉL :-- les affreux !
417. M :-- (dp16)
418. OPA :-- (en souriant et tapant sur ses genoux) au lit !
419. ROM :-- (en souriant) au lit !
420. BEN :-- les affreux !
421. M :-- (elle tend le bras et l'index vers sa droite) / au lit / les affreux ! }
422. ROM :-- (en souriant) // au lit / les affreux ! }
423. VAS :-- // au lit / les affreux ! }
424. M :-- (dp17) c'est là / qu'on les entend ronfler (entourant de son index l'Ogre, le Loup et la Sorcière sur l'image)
425. OPA :-- au lit ! / au lit ! elle commence à se balancer en faisant claquer ses sandales sur le sol)
426. SYL :-- (en chuchotant et la tenant doucement) chut chut chut
427. M :-- oui / au lit / les affreux ! / et lorsque les affreux se sont endormis / qu'est-ce qu'elle fait Zélie / Berthille ?
428. ROM :-- elle part ! (se levant et reproduisant avec son bras le mouvement de décollage } représenté sur l'image)
429. ÉLV :-- elle part
430. BER :-- elle / elle fait un câlin au chat
431. M :-- alors / c'est vrai qu'elle fait un câlin à son chat / et est-ce qu'elle fait un câlin à son chat dans la forêt ?
432. THO :-- dans la forêt
433. FÉL :-- non / dans l'ciel !
434. M :-- dans le ciel ! / puisque / son lit / s'envole / et là / i part où / son lit ? / à l'orée du bois
435. OPA :-- (se levant, souriant et regardant au plafond) / HA ! / HA ! / HA ! }
436. SYL :-- (en chuchotant et la prenant dans ses bras) chut chut chut / assieds-toi / assieds-toi }
437. OPA :-- (elle se débat en criant) non ! }
438. LUD :-- non ! / elle va chez elle ! }
439. ÉLVS :-- non ! }
440. ÉLV :-- non / dans sa chambre }

441. **FÉL** :-- elle lui fait un câlin / pa'ce que / i's ont gagné
442. **M** :-- elle lui fait un câlin pa'ce qu'i's ont gagné ! / i's ont gagné contre les affreux / (à Sylvie) si c'est trop long / (baissant le voix) tu peux p't'être l'enl'ver / tu peux p't'être lui proposer= / si c'est trop long hein ! / après je sais pas / si elle revient / elle revient mais=
443. **OPA** :-- (elle tourne le dos au coin rassemblement et va chercher un jeu de construction)
444. **THO** :-- pourquoi i's ont gagné ?
445. **FÉL** :-- pa'ce que / le chat il a fait / RR !
446. **M** :-- c'est vrai= / tu as entendu Berthille ? / elle / elle lui fait un câlin / parce qu'ils ont gagné / ils ont gagné contre les affreux
447. **THO** :-- gagné / pa'ce qu'i's ont pu l'enrdomir
448. **M** :-- comment ?
449. **THO** :-- (soulevant brièvement la main, semblant indiquer qu'il ne peut pas faire/prononcer mieux) heu //
450. **M** :-- (en chuchotant) pa'ce qu'elle les a endormis / elle est tranquille / maintenant elle peur retourner / dans son sommeil / (dp18)
451. **ROM** :-- elle a pas peur !
452. **M** :-- là / elle n'est plus à l'orée du bois / elle où là / Marie / Zélie ?
453. **YAS** :-- dans sa maison
454. **M** :-- elle est où / Marie ?
455. **NINA** :-- dans sa chambre
456. **M** :-- chut / oui / je demande à Marie
457. **MAR** :-- dans sa chambre
458. **GAB** :-- (à Benjamin) l'orée du bois !
459. **M** :-- dans sa chambre / et i' y a des enfants / qui avaient remarqué / qui avaient bien observé#
460. **MART** :-- maîtresse / j'me sens pas bien
461. **M** :-- dans une minute / tu pourras aller boire / regarde Benjamin / il y a des enfants / qui avaient remarqué / que là (passant sa main à plat sur l'image) / la chambre est bleue / alors que là (dp1) / la chambre est jaune / la lumière est allumée ! / chut / Ludivine
462. **GAB** :-- pa'ce que là / c'était la nuit
463. **M** :-- là (pointant le ciel sur l'image, dp1) / c'est le début de la nuit / mais la lumière est encore allumée / Ludivine/ tu as vu ? la lumière est encore allumée / et à la fin / (dp18) la lumière est / éteinte
464. **LUD** :-- c'est qui qui l'a éteinte ?
465. **ÉLV** :-- c'est qui ?
466. **M** :-- c'est qui / qui l'a éteinte ?
467. **NINA** :-- la maman
468. **M** :-- on pense que c'est la maman / on pense que c'est la maman
469. **GAB** :-- pa'ce que nou s/ on peut pas
470. **PAUL** :-- ou le papa
471. **M** :-- ou le papa (avec l'index en position de mise en garde)
472. **GON** :-- ou peut-être= / (il lève le doigt)
473. **M** :-- oui Gontran / i'y a Gontran qui lève le doigt
474. **GON** :-- ou peut-être en plus c'est la magie qui l'a éteinte
475. **M** :-- ou peut-être la magie / si elle a des pouvoirs magiques / c'est peut-être elle qui a dit / (fermant les yeux et faisant mine de manipuler une baguette magique) lumière / lumière / éteins-toi ! / si elle a des pouvoirs magiques (en mettant la main en position de mise en garde) / mais si elle a fait un rêve#

476. ÉLIE :-- ou des pouvoirs de fée !
477. M :-- c'est heu / si elle a fait un rêve / c'est sa maman ou son papa qui est venu éteindre
478. MART :-- ou bien son grand frère
479. M :-- ou son grand frère peut-être
480. YAS :-- ou sa mamie
481. M :-- ou sa mamie !
482. **FÉL** :-- sa grande sœur !
483. M :-- (*en refermant lentement l'album*) bon / c'est bien les enfants !
484. MART :-- ou son papy
485. M :-- ce soir / il part à la maison ! (*elle se lève pour éteindre le dictaphone*)
486. ÉLVIS : (*ils se lèvent presque tous*) on va où ? / [*brouhaha*]
487. M :-- heu / non non / stop / j'ai pas dit de se lever / je n'ai pas dit de se lever / j'ai dit c'est très bien / on a fini / on s'assoit / je vais dire qui peut se lever / tu vois / les enfants qui ont été tout calme / comme Alexis / (*orientant son index vers lui*) si tu veux boire / tu peux aller boire / t't't'

Annexe XI : Données quantitatives des séances de classe

		AR				BNPOB				ALA			
	Séance	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
TPP	Lecture	2'15	2'50	2'36	Lecture : 4'02	2'28	2'27	2'20	Lecture : 4'32	4'05	4'13	4'33	Lecture : 5'11
	Discu.	6'27	10'02	13'42		8'27	8'06	8'40		7'20	11'05	19'52	
PP	Lect	2'22	2'50	3'01	Discu. : 18'38	2'35	3'08	2'42	Discu. : 10'15	4'19	4'32	4'16	Discu. : 17'39
	Discu.	6'40	9'35	13'39		9'57	13'40	9'02		9'22	13'32	11'39	
GP	Lecture	2'11	3'35	2'35	Discu. : 18'38	2'33	3'05	2'42	Discu. : 10'15	5'11	4'46	4'46	Discu. : 17'39
	Discu.	7'06	14'43	12'19		10'44	12'05	5'23		13'26	15'11	18'50	
TGP	Lecture	2'21	3'40	3'10	Discu. : 18'38	2'13	2'49	2'53	Discu. : 10'15	4'05	4'49	4'57	Discu. : 17'39
	Discu.	9'35	13'26	13'22		8'42	14'47	8'26		10'22	16'59	10'32	

Tableau 25 : Durées de séances - Classe A

		AR				BNPOB				ALA			
	Séance	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
TPP	Lecture	3'08	3'20	2'33	Lecture : 5'	3'28	3'04	4'36	Lecture : 5'40	4'24	4'40	5'30	Lecture : 6'46
	Discu.	7'	9'23	9'45		6'16	9'31	9'50		10'	13'54	12'45	
PP	Lecture	3'17	3'11	3'37	Discu. : 11'39	3'57	2'50	3'05	Discu. : 15'35	4'19	4'02	4'55	Discu. : 14'02
	Discu.	6'05	9'58	9'48		7'28	15'57	12'16		10'24	16'26	13'48	
GP	Lecture	3'30	3'43	3'32	Discu. : 11'39	4'02	3'32	3'06	Discu. : 15'35	3'58	5'33	5'25	Discu. : 14'02
	Discu.	7'28	12'10	9'52		5'27	21'27	11'57		9'26	15'16	15'21	
TGP	Lecture	3'22	3'10	4'08	Discu. : 11'39	3'13	3'30	2'50	Discu. : 15'35	3'45	4'42	5'35	Discu. : 14'02
	Discu.	10'58	15'42	16'22		14'37	9'44	10'55		14'41	21'51	22'56	

Tableau 26 : Durée des séances - Classe B

		AR				BNPOB				ALA			
Séance		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
TPP Classe B	Lecture	45	81	80	Lecture :	68	74	149	Lecture :	101	128	143	Lecture :
	Discu.	141	261	248	185	176	236	287	164	205	313	251	143
PP Classe B	Lecture	51	93	123	Discu. :	68	80	82	Discu. :	87	96	165	Discu. :
	Discu.	116	180	244	253	111	338	248	389	179	239	316	226
TGP Classe A	Lecture	25	90	60	Lecture :	32	46	38	Lecture :	71	104	89	Lecture :
	Discu.	174	237	228	81	133	201	121	97	150	297	185	144
					Discu. :				Discu. :				Discu. :
					377				191				343

Tableau 27 : Nombre d'interventions langagières (IL) des séances transcrites

		AR				BNPOB				ALA			
Séance		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	Maitre	17 (38%)	28 (35%)	25 (31%)	60 (32%)	25 (37%)	25 (34%)	47 (32%)	50 (32%)	36 (36%)	41 (32%)	42 (29%)	49 (34%)
	Élèves	28 (62%)	53 (65%)	55 (69%)	125 (68%)	43 (63%)	49 (66%)	102 (68%)	114 (68%)	65 (64%)	87 (68%)	101 (71%)	94 (66%)
Discussion	Maitre	57 (40%)	99 (40%)	89 (36%)	101 (40%)	76 (43%)	98 (42%)	105 (37%)	155 (40%)	84 (41%)	131 (42%)	100 (40%)	91 (40%)
	Élèves	84 (60%)	162 (60%)	159 (64%)	152 (60%)	100 (57%)	138 (58%)	182 (63%)	234 (60%)	121 (59%)	182 (58%)	151 (60%)	135 (60%)

Tableau 28 : Proportion d'interventions langagières maitre - élèves (ILM/ILÉ) - TPP

Séance		AR				BNPOB				ALA			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	Maitre	19 (37%)	31 (33%)	35 (28%)	60 (32%)	31 (46%)	31 (39%)	25 (30%)	50 (32%)	35 (40%)	31 (32%)	49 (30%)	49 (34%)
	Élèves	31 (63%)	62 (67%)	88 (72%)	125 (68%)	37 (54%)	49 (61%)	57 (70%)	114 (68%)	52 (60%)	65 (68%)	116 (70%)	94 (66%)
Discussion	Maitre	44 (38%)	70 (39%)	82 (34%)	101 (40%)	48 (43%)	145 (43%)	95 (38%)	155 (40%)	74 (41%)	106 (44%)	124 (39%)	91 (40%)
	Élèves	71 (62%)	110 (61%)	162 (66%)	152 (60%)	63 (57%)	193 (57%)	153 (62%)	234 (60%)	105 (59%)	133 (56%)	192 (61%)	135 (60%)

Tableau 29 : Proportion d'interventions langagières maitre - élèves (ILM/ILÉ) - PP

Séance		AR				BNPOB				ALA			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	Maitre	11 (44%)	31 (34%)	22 (37%)	28 (35%)	16 (50%)	15 (32%)	14 (37%)	33 (34%)	30 (42%)	40 (38%)	34 (38%)	46 (32%)
	Élèves	14 (56%)	59 (66%)	38 (63%)	53 (65%)	16 (50%)	31 (68%)	24 (63%)	64 (66%)	41 (58%)	64 (62%)	55 (62%)	98 (68%)
Discussion	Maitre	74 (43%)	99 (42%)	92 (40%)	142 (38%)	60 (45%)	93 (46%)	56 (46%)	81 (42%)	76 (51%)	132 (44%)	85 (46%)	135 (39%)
	Élèves	100 (57%)	138 (58%)	136 (60%)	235 (62%)	73 (55%)	108 (54%)	65 (54%)	110 (58%)	74 (49%)	165 (56%)	96 (54%)	208 (61%)

Tableau 30 : Proportion d'interventions langagières maitre - élèves (ILM/ILÉ) - TGP

Séance	Interventions	AR				BNPOB				ALA			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILP	11 (39%)	11 (21%)	2 (4%)	5 (4%)	6 (14%)	13 (27%)	6 (6%)	8 (7%)	21 (32%)	24 (28%)	17 (17%)	0 (0%)
	ILV	17 (61%)	42 (79%)	53 (96%)	121 (94%)	37 (86%)	36 (73%)	96 (94%)	114 (93%)	44 (68%)	63 (72%)	84 (83%)	94 (100%)
Discussion	ILP	6 (7%)	22 (14%)	8 (5%)	8 (5%)	20 (20%)	13 (9%)	15 (8%)	14 (6%)	33 (27%)	30 (16%)	23 (15%)	0 (0%)
	ILV	78 (93%)	140 (86%)	154 (95%)	144 (95%)	80 (80%)	125 (91%)	167 (92%)	220 (94%)	88 (73%)	152 (84%)	128 (85%)	135 (100%)

Tableau 31 : Proportion d'interventions langagières paraverbales⁵³⁵ (ILP) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - TPP

Séance	Interventions	AR				BNPOB				ALA			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILP	17 (53%)	13 (21%)	9 (10%)	5 (4%)	21 (57%)	14 (28%)	24 (42%)	8 (7%)	35 (67%)	16 (10%)	9 (7%)	_ ⁵³⁶
	ILV	14 (47%)	49 (79%)	79 (90%)	121 (94%)	16 (43%)	36 (72%)	33 (58%)	114 (93%)	17 (33%)	49 (90%)	107 (93%)	94
Discussion	ILP	22 (31%)	9 (8%)	17 (11%)	8 (5%)	11 (17%)	23 (12%)	35 (23%)	14 (6%)	10 (10%)	14 (9%)	13 (7%)	-

⁵³⁵ Les valeurs ont été arrondies à au nombre entier le plus proche (Ex : $11 \times 100 / 28 = 39,2857...$ a été arrondi à 39% ; $24 \times 100 / 87 = 27,5862...$ a été arrondi à 28%).

⁵³⁶ Nous rappelons que, suite à une erreur de manipulation du matériel informatique, il n'y a qu'un enregistrement audio de cette séance ; compte tenu des données dont nous disposons, nous ne pouvons donc indiquer aucune ILP.

	ILV	49 (69%)	101 (92%)	140 (89%)	144 (95%)	52 (83%)	170 (88%)	118 (77%)	220 (94%)	95 (90%)	136 (91%)	179 (93%)	135
--	------------	---------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------	----------------------------	----------------------------	------------

Tableau 32 : Proportion d'interventions langagières paraverbales (ILP) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - PP

		AR				BNPOB				ALA			
Séance	Interventions	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILP	3 (21%)	6 (10%)	5 (13%)	3 (6%)	4 (25%)	7 (23%)	6 (25%)	2 (3%)	14 (35%)	13 (20%)	7 (13%)	3 (3%)
	ILV	11 (79%)	53 (90%)	33 (87%)	49 (94%)	12 (75%)	24 (77%)	18 (75%)	63 (97%)	26 (65%)	51 (80%)	48 (87%)	95 (97%)
Discussion	ILP	10 (10%)	10 (7%)	13 (10%)	6 (3%)	16 (22%)	29 (27%)	12 (18%)	12 (11%)	5 ⁵³⁷ (6%)	17 (10%)	13 (11%)	12 (6%)
	ILV	90 (90%)	128 (93%)	123 (90%)	229 (97%)	57 (78%)	79 (73%)	53 (82%)	98 (89%)	83 (94%)	148 (90%)	106 (89%)	196 (94%)

Tableau 33 : Proportion d'interventions langagières gestuelles (ILG) et d'interventions langagières verbales (ILV) des élèves - TGP

		Au Revoir !				BNPOB				ALA			
Séance		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILV référant à la lecture	16 (94%)	36 (86%)	50 (94%)	100 (80%)	29 (78%)	26 (76%)	65 (68%)	83 (78%)	41 (93%)	58 (92%)	69 (82%)	93 (99%)
	Autre	1 (6%)	6 (14%)	3 (6%)	25 (20%)	8 (22%)	8 (24%)	31 (32%)	23 (22%)	3 (7%)	5 (8%)	15 (18%)	1 (1%)
Discussion	ILV référant à la lecture	74 (95%)	134 (96%)	143 (92%)	99 (69%)	71 (89%)	104 (82%)	140 (84%)	136 (62%)	88 (100%)	143 (94%)	118 (92%)	98 (73%)

⁵³⁷ Nous rappelons qu'au cours de la phase de discussion » de cette séance, l'enregistrement vidéo s'est arrêté à l'intervention 179 (sur 251), ce qui limite la fiabilité du nombre d'ILP.

	Autre	4 (5%)	6 (4%)	7 (8%)	45 (31%)	9 (11%)	23 (18%)	27 (16%)	84 (38%)	0 (0%)	9 (6%)	10 (8%)	37 (27%)
--	-------	-----------	-----------	-----------	-------------	------------	-------------	-------------	-------------	-----------	-----------	------------	-------------

Tableau 34 : Proportion d'interventions langagières verbales⁵³⁸ (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - TPP

		AR				BNPOB				ALA			
Séance		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILV référant à la lecture	10 (71%)	45 (92%)	71 (90%)	100 (80%)	5 (38%)	26 (73%)	29 (88%)	83 (78%)	15 (88%)	45 (92%)	107 (100%)	93 (99%)
	Autre	4 (29%)	4 (8%)	8 (10%)	25 (20%)	8 (62%)	10 (27%)	4 (12%)	23 (22%)	2 (12%)	4 (8%)	0 (8%)	1 (1%)
Discussion	ILV référant à la lecture	47 (94%)	96 (95%)	131 (94%)	99 (69%)	50 (96%)	152 (90%)	113 (96%)	136 (62%)	93 (98%)	134 (99%)	171 (96%)	98 (73%)
	Autre	3 (6%)	5 (5%)	9 (6%)	45 (31%)	2 (4%)	18 (10%)	5 (4%)	84 (38%)	2 (2%)	2 (1%)	8 (4%)	37 (27%)

Tableau 35 : Proportion d'interventions langagières verbales (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - PP

		Au Revoir !				BNPOB				ALA			
Séance		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	ILV référant	11 (100%)	51 (96%)	32 (97%)	49 100%	9 (75%)	19 (79%)	18 (100%)	54 (89%)	26 (100%)	50 (98%)	48 (100%)	91 93%

⁵³⁸ Les valeurs ont été arrondies à l'entier le plus proche (Ex : $10 \times 100 / 14 = 71,4285\dots$ a été arrondi à 71% ; $93 \times 100 / 94 = 98,9361$ a été arrondi à 99%)

	à la lecture												
	Autre	0 (0%)	2 (4%)	1 (3%)	0 0%	3 (25%)	5 (21%)	0 (0%)	10 (11%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	8 7%
Discussion	ILV référant à la lecture	89 (99%)	122 (95%)	123 (100%)	217 95%	56 (98%)	79 (100%)	50 (94%)	89 (81%)	78 (94%)	146 (99%)	103 (97%)	184 91%
	Autre	1 (1%)	6 (5%)	0 (0%)	12 5%	1 (2%)	0 (0%)	3 (6%)	21 (19%)	5 (6%)	2 (1%)	3 (3%)	12 9%

Tableau 36 : Proportion d'interventions langagières verbales (ILV) référant à la lecture de l'album et à la situation de lecture d'album - TGP

Séance	AR				BNPOB				ALA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	59/16 = 3,7	116/36 = 3,2	147/50 = 2,9	495 /100 = 5	126/29 = 4,3	102/26 = 4	426/81 = 5,3	296/83 = 3,6	208/41 =5,1	245/58 = 4,2	286/69 = 4,1	489/93 = 5,2
Discussion	262/74 = 3,5	496/134 =3,7	490/143 = 3,4	461/99 =4,6	324/71 =4,6	609 /104 = 5,9	616/140 = 4,4	673/136 = 4,9	520/99 =5,3	980/143 =6,9	674/118 =5,7	461/98 = 4,7

Tableau 37 : Longueur moyenne des énoncés ⁵³⁹ (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - TPP

Séance	AR				BNPOB				ALA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	17/11 = 1,5	155/45 = 3,4	278/71 = 4	495 /100 = 5	24/16 = 1,5	96 /26 = 3,7	120/29 = 4,1	296/83 = 3,6	44/15= = 2,9	179/45 = 4	471/107 = 4,4	489/93 = 5,2
Discussion	81/47 =1,7	477/96 = 5	563/ 131 = 4,3	461/99 = 4,6	296/52 = 5,7	844/154 = 5,5	591/113 = 5,2	673/136 = 4,9	597/93= 6,4	884 / 134 = 6,6	1131/171 = 6,6	461/98 = 4,7

Tableau 38 : Longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - PP

⁵³⁹ Les valeurs ont été arrondies au dixième le plus proche (Ex : 59/16 : 3,6875 est arrondi à 3,7 ; mais 147/50=2,94 est arrondi à 2,9)

Séance	AR				BNPOB				ALA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Lecture	53/11 = 4,8	231/51 = 4,5	115/32 = 3,6	182/49 = 3,7	71/9= 7,9	68/19 = 3,6	65/18 = 3,6	276 /54 = 5,1	146/26= 5,6	225/50 = 4,5	232/48 = 4,8	369/91 = 4
Discussion	395/89 = 4,4	608/122 = 5	577/123 = 4,7	1140/217 = 5,3	374 / 56 = 6,7	456/79 = 5,8	149/50 = 3	584/89 = 6,6	602/78= 7,7	846/146 = 5,8	435/103 = 4,2	939/184 = 5

Tableau 39 : Longueur moyenne des énoncés (LME) référant à la lecture de l'album ou à la situation de lecture d'album - TGP

Annexe XII : Répertoire des signes mettant en langage lors de la phase de lecture oralisée - (S1)

Au revoir !

		TPP	PP	TGP	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine	-	-	2. <i>MAX, YAS, FÉL</i>	
	Un énoncé de l'enseignante (hors album)	2.ROM	-	-	
	Un énoncé de pair (hors album)	-	-	-	
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (Texte oralisé et image)	14.LOR, 21.LOR, 41.LOR, 45.LOR <i>40.IND</i>	2.JUL, 48.JUL <i>12. NORA, 13.MOS, 28.MOS, 36.VIN</i>	4.YAS, 16.MAX, 8.YAS,
		Album (dominante Texte Oralisé)	4.IND, 29. LOR, 43.IND	10.NORA, <u>37.MIR</u>	6.MAX, 18.FÉL, 22.FÉL
		Album (dominante Image)	6.LOR, 8.LOR, 10.LOR <u>19.ADR</u>	7.JUL <i>15.MOS, 41.MOS, 45.MOS, 47.MOS</i>	10.MAX, 12.GON, 14.MAX, 21.THI
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	13.ENZO <i>23.IND</i>	8.SAR	-
		Album - Pair (dominante verbale)	38. ÉMI	4.MIR, 5.JUL, 49.NOR <i>3.MOS, 50.MIR</i>	19.YAS, 23. GON
	Album - maître	Album - Maître (dominante paraverbale)	16. IND, ENZO, 33.IND, 35.ÉMI, 37. LOR, IND, 44.ENZO	16.NORA, 29.MIR, <u>37.MIR</u>	25. MAX
			<i>18. ENZO, 19.ADR, 22.ENZO, 25.IND, 27.IND, ÉMI, LOR, 31.LOR, 34.ENZO</i>	<i>18.NORA, 28.MOS, 31.MOS, 32.MIR, 34.VIN, 36.VIN, 39.MIR, 41.MOS, 45.MOS, 47.MOS</i>	
		Album - Maître (dominante verbale)	-	-	-

Tableau 40 : Répertoire des signes mettant en langage S1 - Phase de LO d' *Au revoir !*

8.YAS : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

19.ADR : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Bonne nuit, Petit Ours Brun !

		TPP	PP	TGP	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine	-	1.VIN, 3.MOS	-	
	Un énoncé de l'enseignante (hors album)	-	5.NORA 30.VIN	10.YAS	
	Un énoncé de pair (hors album)	-	-	-	
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (Texte oralisé et image)	15.THI, 55.ADR, 61.ADR	68. NORA	12.FÉL, <u>14. MAX</u> , 21. FÉL, 27.MAX, 29.ROM,
			<u>44.THI, ÉMI, ÉLÉA</u> , 59. THI, ÉMI, 62.THI, 64. ÉLÉA, 67. ÉMI, THI, ÉLÉA	32.SAR, 38.MOS, 40.MOS, JUL, SAR, 42.MOS, 44.MOS, 46.MOS, 50.MOS, MIR, SAR, VIN, JUL,BAS, <u>52. SAR</u> , 54.MOS, SAR, 56. MOS, 58. MOS, <u>60. SAR</u> , 61. MOS, 63. MOS, 65. MOS, 67. SAR	<u>20.GON</u>
	Album (dominante Texte Oralisé)		23. ÉLÉA, 36. ENZO, 42. ENZO, 45. ENZO, 46.ADRI, 47. ENZO, 49. ENZO, 51. ENZO, 53. ENZO, 57. ENZO	-	25.GON, 31.MAX,
			54. ÉMI		
	Album (dominante Image)		4.ADRI, 25.ENZO, 28.ENZO, 31. ADRI, 32.IND, 34. ADRI, 36.ENZO	34..MIR <u>36.VIN</u>	16.FÉL, 18.GON,
		Album - Pair (dominante paraverbale)			
	Album - pair	Album - Pair (dominante verbale)	5. IND, <u>4.ADR</u> , 7. THI, ÉLÉA, 26.ADR, 29 ADR	<u>36.VIN</u>	<u>14. MAX</u>
	Album - maître	Album - Maître (dominante paraverbale)	<u>44.THI, ÉMI, ÉLÉA</u>	<u>52.SAR, 60.SAR</u>	23. FÉL <u>20.GON</u>
Album - Maître (dominante verbale)		3.ENZO, 11. ÉLÉA 2. ÉMI	-	-	

Tableau 41 : Répertoire des signes mettant en langage S1 - Phase de LO de *Bonne nuit, Petit Ours Brun* !

8.YAS : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique
19.ADR : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au lit, les affreux !

		TPP	PP	TGP	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine			-	2.YAS ; 8. FÉL ; 10. FÉL ; 13. FÉL
	Un énoncé de l'enseignante (hors album)		2.THI, 20. ENZO	-	-
	Un énoncé de pair (hors a.)			-	-
Source Composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (Texte oralisé et image)	3. ÉLÉA, 5. ÉLÉA, , 41. ENZO, 59.ENZO, 89. ENZO, 101.IND	13.MOS, 15.MOS, 19.MOS, 21.MOS, 23.MOS, 34.MOS, 42.MOS, 44.MOS, 45. BAS, 55. BAS, 58. VIN, 59.MOS, 72.MOS, 76.MOS, 78.MOS, 83.MOS, 85. BAS, 87.SAR	4. FÉL, 18.GON, 20. FÉL, 45. FÉL, 46. YAS, 49. FÉL, 56. FÉL, 57. YAS, 68. FÉL
			12.THI, 18.IND, 24.IND, 30.IND, 38.THI, 54.THI, , 96.THI, 100.THI		17.YAS, 22..GON, 31. GON, CLÉ, 33. YAS, GON, 38. GON, YAS, 40. FÉL, 41.GON, YAS, MAX, 48.GON, YAS,MAX, 53. FÉL, 55.MAX, 66.YAS
	Album (dominante Texte Oralisé)	Album (dominante Texte Oralisé)	13. ENZO ; 28. ENZO, 52.ENZO, 55.ENZO, 71.ENZO	9.SAR, 11.SAR, 29.SAR, 39.SAR, 41.SAR, 51.BAS, 54.SAR, 57.SAR, 66.MIR, 70.MIR, 74.BAS, 80.SAR, 81.BAS	24.YAS, 27. FÉL, 51.FÉL, 61. FÉL, 64. FÉL, 70. FÉL
				17.JUL	
	Album (dominante Image)	Album (dominante Image)	15. ENZO, 17. ENZO, 26. ENZO, 31. ENZO, 33. ENZO, 35. ENZO, 37. ENZO, 45.IND, 47. ENZO, 49. ENZO, 51.IND, 57.IND, 62. ENZO, 65 ENZO, 68.IND, 69. ENZO, 74. ENZO, 77.IND, 79. ENZO, 83. ENZO, 86. ENZO, 97. ENZO, 99. ENZO	49.VIN, 52.SAR	11.MAX, 15.GON, 25. FÉL, 29. FÉL, 35. FÉL, 43. FÉL, 59. FÉL
			43. ÉMI, 44.THI, 67.THI, ÉLÉA	25. VIN, 31.BAS, 32.SAR, 47.BAS, 48.SAR, 64.BAS, 65.SAR, 68.BAS, 69.SAR	
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	60.IND ; 80.IND, 81.THI, 94.IND	48.SAR, 65.SAR, 69.SAR	-
		Album - Pair (dominante verbale)	27.IND, 39.IND, 84.THI	81.BAS	36.YAS, GON, ROM, 62. GON
	Album - maître	Album - Maître (dominante paraverbale)	24. IND, 30. IND, 65.THI, ÉLÉA, 73.THI, 74.ENZO, 76.THI	41.SAR, 57.SAR, 74.BAS	22..GON , 38. GON, YAS , 40. FÉL, 41.GON, YAS, MAX, 48.GON, YAS,MAX, 53. FÉL ; 66.YAS
		Album - Maître (dom. verbale)	10. ÉLÉA		-
		7. ÉLÉA, 8. ÉMI, 20.ENZO			

Tableau 42 : Répertoire des signes mettant en langage - S1 - Phase de LO d'*Au lit, les affreux!*

ANNEXE XIII : Répertoire de l'activité langagière lors de la phase de LO - S1

Au revoir !

Modalité	Nature de l'intervention langagière	TPP	PP	TGP
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	-	15.MOS	-
	Transaction personnelle	-	-	-
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	12. ROM, IND, ÉMI , ENZO (R), 16. IND, ENZO (R), 18. ENZO (R), 19.ADR, 22. ENZO (R), 23.IND(R) , 25.IND(R) , 27.IND, ÉMI , LOR(R) , 31.LOR(R), 34.ENZO(R)	8. SAR (R), 32.MIR(R), 39.MIR(R)	8.YAS
	Transaction critique	40.IND	34.VIN, 36.VIN, 12.NORA, <u>18.NORA</u> , 50.MIR	25. MAX
Référence à la situation scolaire de lecture	-	3. MOS , 13. MOS , <u>18.NORA</u> , 28. MOS , 31. MOS , 41. MOS , 28. MOS ,43. MOS , 45. MOS , 47. MOS ,	-	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	4.IND (R), 10.LOR, 14,LOR, 21.LOR, 29.LOR (R), 43.IND, 45.LOR		6. MAX (R), 10. MAX , 12.GON, 14. MAX , 16. MAX , 21.THI
	Transaction personnelle	-	-	22. FÉL , 23.GON (R)
	Transaction intertextuelle	-	-	
	Transaction expressive et créative	-	-	19.YAS (R)
	Transaction critique	38. ÉMI (R), 41.LOR	49.NORA(R)	-
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	-	-
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	-	-	-
	Transaction personnelle	-	-	18. FÉL
	Transaction intertextuelle	-	-	

	Transaction expressive et créative	13. ENZO (R), 33.IND (R), 35. ÉMI (R), 37. LOR, IND (R), 44. ENZO (R)	2.JUL(R), 7.JUL, 4.MIR(R), 5.JUL(R), 10.NORA(R)	4.YAS(R)
	Transaction critique	-	48.JUL	-
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	-	-

Tableau 1943 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - *Au revoir!*

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

Bonne nuit, Petit Ours brun !

Modalité	Nature de l'intervention langagière	TPP	PP	TGP
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	2. ÉMI	-	-
	Transaction personnelle	-	-	-
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	-	-	-
	Transaction critique	44.THI, ÉMI , ÉLÉA, 54. ÉMI , 58.THI, ÉMI , 62.THI, 64. ÉLÉA, 67. ÉMI , THI, ÉLÉA	32. SAR , 36.VIN, 52. SAR , 60. SAR , 67. SAR	20.GON,
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	38. MOS , 40. MOS , JUL, SAR , 42. MOS , 44. MOS , 46. MOS , 48. MOS , 50. MOS , MIR, SAR ., VIN, JUL, BAS, 54. MOS , SAR , 56. MOS , 58. MOS , 61. MOS , 63. MOS , 66. MOS	10.YAS
Verbale	Transaction textuelle et iconique	11.ÉLÉA, 32.IND, 36. ENZO (R), 38. ENZO , 42. ENZO (R), 55.ADR(R), 57. ENZO (R)	68.NORA	21. FÉL
	Transaction personnelle	3. ENZO , 7. THI (R), 8.ÉLÉA(R), 15. THI , 23.ÉLÉA	-	14. MAX , 12. FÉL
	Transaction intertextuelle	3. ENZO , 7. THI , <u>ÉLÉA</u> , 15. THI	-	12. FÉL
	Transaction expressive et créative	45. ENZO	-	31. MAX (R)

	Transaction critique	53. ENZO , 58.ADR(R)	-	<u>14.MAX</u> , 18.GON, 29.ROM
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	1.VIN, 3. MOS , 5. NORA	-
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	31.ADR, 34.ADR,	34.MIR	16. FÉL ,
	Transaction personnelle	<u>5.IND(R)</u>	-	-
	Transaction intertextuelle	<u>4.ADR</u> , <u>5.IND</u>	-	-
	Transaction expressive et créative	<u>4.ADR</u> , 28. ENZO , 29.ADR, 46.ADRI, 47. ENZO(R) , 49. ENZO(R) ,	-	<u>23.FÉL</u>
	Transaction critique	25. ENZO , 26.ADR(R), 51. ENZO(R) , 61.ADR, 66.ADR(R)	-	25.GON, 27. MAX
	Référence à la situation scolaire de lecture	-		<u>23.FÉL</u>

Tableau 440 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - *Bonne nuit, Petit Ours Brun!*

Au lit, les affreux !

Modalité	Nature de l'intervention langagière	TPP	PP	TGP
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	-	-	-
	Transaction personnelle	-	-	-
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	-	31.BAS, 32. SAR(R) , 36.BAS (R), 47.BAS, 48. SAR(R) , 61.BAS(R), 64.BAS, 65. SAR(R) , 68.BAS, 69. SAR(R)	-
	Transaction critique	12.THI, <u>18.IND</u> , <u>24.IND</u> , <u>30.IND</u> , 38.THI, 43. ÉMI , 44.THI, 54.IND 64.THI, ÉLÉA, 67.THI, ÉLÉA, 73.THI, 76.THI(R), 81.THI, 84.THI, 96. THI, 100. THI	17.JUL. 25.VIN, 27. SAR , 45.BAS, 55.BAS, 58.VIN , 85.BAS, 87.SAR	17.YAS, 22.GON, 31.GON, CLÉ, 33.YAS, GON, 36.YAS, GON, ROM, 38.GON, YAS, 40. FÉL , 41.GON, YAS, MAX, 46.YAS, 48. GON, YAS, MAX ,

				53.FÉL, 54.MAX, 62.GON, 66.YAS
	Référence à la situation scolaire de lecture	2.THI, <u>18.IND</u> , 20.ENZO, <u>24.IND</u> , <u>30.IND</u>	13.MOS, 15.MOS, 19.MOS, 21.MOS, 23.MOS, 34.MOS, 37.MOS, 42.MOS, 44.MOS, 59.MOS, 72.MOS, 76.MOS, 78.MOS, 83.MOS	-
Verbale	Transaction textuelle et iconique	7. ÉLÉA, 8. <u>EMI</u> , 10. ÉLÉA, 22.ENZO, 31.ENZO, 35. ENZO, 41.ENZO, 47.ENZO, 51.IND, 71.ENZO (R), 83.ENZO, 86.ENZO, 88.IND, 97.ENZO	9.SAR(R), <u>11.SAR(R)</u> , 54.SAR(R), 66.MIR (R), 70.MIR (R), 80.SAR(R)	<u>12.GON(R)</u> , 15.GON, 24.YAS, 51.FÉL(R)
	Transaction personnelle	-	-	18.GON,
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	13.ENZO, 62.ENZO, <u>65.ENZO</u> , <u>89.ENZO</u> ,	-	35. FÉL, 45.FÉL(R), 56.FÉL(R), 57.YAS, 61. FÉL
	Transaction critique	15.ENZO , 17.ENZO, 28.ENZO, 33. ENZO, <u>51.IND</u> , 52. ENZO, 55. ENZO, <u>79.ENZO</u> , 101.IND	<u>11.SAR(R)</u> , 51.BAS (R), 52.SAR, 81.BAS (R)	4.FÉL, 6.FÉL, 27.FÉL(R), 29.FÉL, 43. FÉL, 49. FÉL, 64. FÉL(R), 68. FÉL, 70. FÉL(R)
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>65.ENZO</u>	-	2.YAS, 8.FÉL, 10.FÉL, 13.FÉL
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	3. ÉLÉA, 5. ÉLÉA	-	11.MAX, 25.FÉL, 59. FÉL,
	Transaction personnelle	-	-	-
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	45.IND(R), 57.IND, 59.ENZO(R), 60.IND (R), 77.IND, <u>79.ENZO</u> , 80.IND (R) 99.ENZO,	29.SAR, 39.SAR(R), 41.SAR(R), 49. VIN, 57.SAR(R), 74.BAS(R),	20. FÉL
	Transaction critique	26. ENZO, 27.IND(R), 37. ENZO, 39.IND (R), 49.ENZO, 68.IND, 69.ENZO, 74.ENZO(R),	-	
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>89.ENZO</u>	-	-

Tableau 45 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 -
Au lit, les affreux !

Annexe XIV : Répertoire des signes mettant en langage lors de la phase de LO

Au revoir – S2 et S3 - TPP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine			
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	<i>5.THI, 9.ROM, 21.ROM</i>		
	Un énoncé de pair (hors album)			
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	12.ROM, 17.IND, ÉMI, ENZO , 30.LOR, <u>31.ROM, 33.IND, ÉMI</u> , 34. ENZO , 36.IND, ENZO, 37. ÉMI , 41.LOR, <u>43.LOR</u> , 45.LOR, <u>48.ENZO</u> , 58. ÉMI , LOR, IND, ROM, 61.ENZO, 63. ÉMI , 66.ENZO, 76. ENZO, 78.ENZO	2.IND, 8. ENZO , 10.IND, <u>12.ROM</u> , 14.ROM, 16. ENZO .ROM, 21. ENZO , 27.ROM, 31. ENZO , <u>32.ROM</u> , 41. EMI , 42.ROM, 43.LOR, 55. ÉMI , 56.IND, <u>57.ROM</u> , <u>58.LOR</u> , 59. ENZO , <u>62.LOR</u> , 63. ÉMI , 64. ENZO , 69. ÉMI , 71.LOR, 79. ENZO , 80.LOR	
		<u>47.ADR, THI</u>	<i>19.ADR , 25.ENZO, 53.ENZO, ROM</i>	
	Album (dominante Texte Oralisé)	26.IND, <u>54.ENZO</u> , 62. IND, LOR, <u>65.LOR</u> , 68. ÉMI , 68.IND, 70.LOR, <u>72.LOR</u> , 73.IND, 81.LOR	5.LOR, ENZO , IND, 7.LOR, 17.LOR, <u>23.ÉMI</u> , 26.LOR, <u>27.ROM</u> , <u>35.IND</u> , 39.IND, <u>40.LOR</u> , 44. ÉMI , LOR, IND, <u>ROM, ENZO</u> , <u>46.ÉMI</u> , 47. ENZO , 55. ÉMI , 61.IND, <u>62.LOR</u> , 70.IND, 77.IND, 78.LOR	
	Album (dominante Image)		29.ADR, 50.ADR, 51.IND, 67.ADR, 73. ENZO	
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	<u>51.IND, 55.IND</u>	<u>3.ENZO</u> , 12. ROM, 22.IND, ROM, LOR, <u>27.ROM, 32.ROM</u> , 35.IND, 40.LOR , 41. EMI , <u>42.ROM</u> , <u>57.ROM</u> , <u>58.LOR</u> , <u>75.ROM</u>
			<i>49.ADR, 59.ROM</i>	<i>36. ÉMI, ROM, 37.ADR</i>
		Album – Pair (dominante verbale)	3.IND, 19.LOR, 27.LOR, 39. ENZO , <u>51.IND, 55.IND</u> , 74. ÉMI ,	<u>3.ENZO</u> , <u>22.IND</u> , ROM, LOR, 48.ROM, <u>75.ROM</u>
	<i>18.THI, 28. ÉMI, 49.ADR, 56. ÉMI</i>			

	Album – maître	Album – Maître (dominante paraverbale)	31.ROM, 33.IND, <u>ÉMI</u> , 36.IND, ENZO, 37. <u>ÉMI</u> , 43.LOR, 48.ENZO, 54.ENZO, 58. <u>ÉMI</u> , LOR, IND, ROM, 65.LOR, 68.IND, 70.LOR, 72.LOR	<u>23.ÉMI</u> , 44. <u>ÉMI</u> , LOR, IND, ROM, ENZO
			38.ROM, LOR, 47.ADR, <i>THI</i> , 53.LOR, <u>ÉMI</u> , IND	
		Album – Maître (dominante verbale)		

Tableau 22 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – TPP - LO d’Au revoir !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Bonne nuit Petit Ours Brun – S2 et S3 - TPP

		S2	S3
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine	14.IND	
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	60.ENZO	3.ÉLÉA, 5.ÉLÉA, 7.ÉLÉA, 9.ÉLÉA, 11.ÉLÉA, 19.ÉLÉA, 21.ÉLÉA, 23.ÉLÉA, 30.ROM, 31.ENZO 13.ÉLÉA
	Un énoncé de pair (hors album)		15.ENZO, 17.ADR, 24.ENZO, 26.ROM, 28.ROM
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	18.ROM, 21.ENZO, 22.ROM, 27.ENZO, 27.ENZO, 29.ENZO, 37.ENZO, 40.ROM, 46.ENZO, 65.ENZO, 75.IND	33.ENZO, 55.ROM, 56.IND, 66.ENZO, 70.IND, 74.IND, 75.ADR, 78.ROM, 81.IND, 93.ÉMI, 99.ENZO, 104.ADR, 106.IND, 113.ÉLÉA, 144.ENZO, 147.ADR, 148.ENZO
		20.IND, ÉLÉA, 64.ÉLÉA, IND, THI, 73.ÉLÉA, IND, THI	98.THI, ADR, IND
	Album (dominante Texte Oralisé)	33. ENZO, 39.ENZO, 42.ENZO, 57.ENZO	62. IND, 77.ENZO, 86.ENZO, 97.IND, 115.ROM, 116.ENZO, 118.ENZO, ROM, 119.ÉLÉA, 120.ÉMI, 121.IND, 126.ÉLÉA, 145.IND
	Album (dominante Image)	24.ENZO, 25.ADR, 31.ENZO, 35.ENZO, 44.ENZO, 48.IND, 50.ROM, 52.ROM, 53.ADR, 67.ROM, 69.ROM, 71.ENZO	46.ENZO, 47.ÉLÉA, 49.ROM, 51.ENZO, 52.ROM, 53.IND, 55.ROM, 57.ENZO, 60.ROM, 64.IND, 68.ENZO, 72.ENZO, 83.ENZO, 84.ROM, 86.ENZO, 87.ROM, 88.IND, 90.ROM, 91.ENZO, 92.ROM, 101. ENZO, 102.ROM, 105.ENZO, 108.ENZO, 109.IND, 127.ENZO, 128.ROM, 129. ENZO, 130.ROM, 131. ENZO, 137.ÉLÉA, 140.ÉLÉA, 142.ENZO
		58.IND, 62.IND	
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	47.THI, ROM

				<i>ROM</i>
		Album – Pair (dominante verbale)	<u>18.ROM</u> , 25.ADR, <u>71.ENZO</u>	<u>52.ROM</u> , 60.ROM, 74.IND, 79. <u>ENZO</u> , 83. <u>ENZO</u> , 84.ROM, <u>91.ENZO</u> , 93. <u>ÉMI</u> , <u>95.ENZO</u> , 110.ROM, <u>116.ENZO</u> , <u>123.ENZO</u> , <u>124.ROM</u> , 128.ROM, <u>129. ENZO</u> , 130.ROM, <u>131. ENZO</u> , 139. <u>ENZO</u> , <u>140.ÉLÉA</u> , <u>145.IND</u> , <u>148.ENZO</u>
			<i>47.THI, ROM</i>	<i>48.ADR, 146.THI, EMI, ROM</i>
	Album – maître	Album – Maître (dominante paraverbale)	<u>48.IND</u>	<u>68.ENZO</u> , 88.IND, 104 .ADR, <u>108.ENZO</u> , 109.IND, <u>118.ENZO, ROM</u>
			<i>64. ÉLÉA, IND, THI, 73. ÉLÉA, IND, THI</i>	<i>98.THI, ADR, IND, 111.THI</i>
		Album – Maître (dominante verbale)		<u>37.ÉMI</u> , 45.ÉLÉA, <u>46.ENZO</u> <i>35.ENZO, 43.ADR</i>

Tableau 23 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – TPP - LO de Bonne Nuit Petit Ours Brun !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique
51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au lit les affreux – S2 et S3 - TPP

		S2	S3
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine		
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	2.THI 5.ÉLÉA, THI, ADR	25.ROM 21.ENZO, 48.ENZO
	Un énoncé de pair (hors album)		
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	3.IND, 7.ENZO, 13.ENZO, 18.THI, ÉLÉA, 19.ADR, 23.ENZO, 30.ENZO, 36.IND, 37.ENZO, 44.ENZO, 47.ENZO, 54.ENZO, 60.ENZO, 73.ENZO, 75.THI, IND, 76.ENZO, 79.ENZO, 82.IND, 83. ENZO, 87.ENZO, 93.ENZO, 100.ENZO, IND, 101.ENZO, 104.ENZO, 115.ENZO, 128.IND	12.ROM, 18.ROM, 19.ENZO, 32.ENZO, 41.ENZO, 52.IND, 53.ENZO, 56.IND, 66.ENZO, 69.ENZO, 71.IND, 73.ENZO, 74.IND, 76.ENZO, 80.ENZO, 90.ENZO, 96.ENZO, 99.ENZO, 100.IND, 103.ENZO, 105.ENZO, 111.ENZO, 115.ENZO, 117.E NZO, IND, 118.ÉLÉA, 122.ÉLÉA, 128.ENZO, 134.ENZO, 137.ENZO
		32.THI, 40.THI, 46.THI, 91.ROM, 92.THI, 96.IND.THI, 124.ROM, 127.ADR, THI, ÉLÉA	31.THI, 43.ENZO, 44.THI, 46.THI, 66.ÉLÉA, 78.IND
	Album (dominante Texte Oralisé)	6.IND, 35.ENZO, 39.ENZO, 48.IND, 52.IND, 56.IND, 67.ENZO, 68.ÉMI, 70.ENZO, 72. ÉMI, 78. ÉMI, 88.IND, ROM, THI, 90.IND.ENZO, ÉMI, 95.ÉMI, 98.ENZO, 117.IND	36.IND, 37.ENZO, 58.ENZO, 59.ROM, 61.ENZO, 64.IND, 84.ENZO, 85.IND, 86.ÉLÉA, 88.ÉLÉA, 89.IND, 91.ROM, 93.ENZO, IND, ÉLÉA, 95.IND, ÉLÉA, 97.ROM, 106.ÉLÉA, 107.ROM, 109.IND. ENZO, ÉLÉA, 113.THI, 114. ÉLÉA,
		27.THI, 28.ENZO, 81.ADR, 111.ADR, 114.ADR	ÉLÉA, 97.ROM, 106.ÉLÉA, 107.ROM, 109.IND. ENZO, ÉLÉA, 113.THI, 114. ÉLÉA,
	Album (dominante Image)	25.ENZO, 33.ENZO, 43.IND, 50.ENZO, 85 .ENZO, 97.ADR, 105.IND, 109.ENZO, 112.ENZO, 118.ENZO, 119.ÉLÉA, 121.ENZO, 122.ÉMI	65.ROM, 79.ÉLÉA, 110.ROM, 120.ENZO, 123.ENZO, 124.IND, 126.ENZO, 130.IND, 132.ENZO, 139.ÉLÉA
		126.ENZO	141.ENZO, 142.ÉLÉA
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	56.IND 57. ÉMI, 58.ADR, 91.ROM, 92.THI
Album – Pair (dominante verbale)		83. ENZO, 102.ÉMI, 107.ENZO, 109.ENZO, 122.ÉMI	34.ENZO, 38.IND, 39.ENZO, 54.ROM, 55.ENZO, 81.IND, 82.ROM, 97.ROM, 111.ENZO, 115.ENZO, 124.IND, 126.ENZO, 130.IND,

				<u>132.ENZO</u> , 135.ROM
			<i>20. ÉLÉA, 106.ROM, THI</i>	
	Album – maitre	Album – Maitre (dominante paraverbale)	<u>52.IND</u> , <u>70.ENZO</u> , <u>72. ÉMI</u>	<u>61.ENZO</u> , 64.IND, 88.ÉLÉA, <u>89.IND</u> , <u>103.ENZO</u> , <u>109.IND</u> , <u>ENZO</u> , <u>ÉLÉA</u>
			<i>27.THI, 28.ENZO, 42.ENZO, 71.ÉMI,</i> <u>90.IND.ENZO, ÉMI, 104.ENZO</u>	<i>62.IND, 63.THI, ÉLÉA, 78.IND</i>
		Album – Maitre (dominante verbale)		

Tableau 24 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – TPP - LO d’Au lit les affreux !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au revoir – S2 et S3 - PP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine		3.BAS	
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)		<u>55.MOS</u> , <u>56.MIR</u>	
	Un énoncé de pair (hors album)			
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (texte oralisé et image)	8. <u>MOS</u> , 11. <u>MOS</u> , <u>43.BAS</u> , <u>62.MOS</u> , <u>65.MOS</u> , 67. <u>SAR</u> , 74.NORA, <u>80.MOS</u> , <u>86.SAR</u> , <u>90.MOS</u> , <u>92.MOS</u> <u>27.NORA</u> , <u>47.VIN</u> , <u>66.BAS</u> , <u>93.NORA</u>	13. <u>SAR</u> , 17.BAS, 42.BAS, 43.MIR, <u>SAR</u> , 44. <u>MOS</u> , 45.NORA, 47. <u>MOS</u> , 48. <u>SAR</u> , 49. <u>BAS</u> , <u>50.MIR</u> , <u>56.MIR</u> , 66. <u>MOS</u> , 67.NORA, 77. <u>MOS</u> , 85.NORA, <u>92.NORA</u> , <u>95.BAS</u> , 107.BAS, 123.NORA
		Album (dominante texte oralisé)	9.NORA, BAS, 12.NORA, BAS, VIN, <u>13.SAR</u> , <u>39.BAS</u> , 40.MIR, 49. <u>BAS</u> , <u>NORA</u> , <u>50.MIR</u> , <u>51.MOS</u> , <u>53.BAS</u> , <u>54.MIR</u> , <u>55.MOS</u> , <u>56.NORA</u> , <u>58.BAS</u> , <u>59.MIR</u> , <u>MOS</u> , <u>NORA</u> , 60.BAS, <u>64.MIR</u> , 71. <u>SAR</u> , <u>72.BAS</u> , VIN, <u>75.SAR</u> , <u>77.MOS</u> , <u>78.MIR</u> , <u>81.BAS</u> , 84.MOS, <u>86.SAR</u> , <u>88.SAR</u> ,	2.NORA, 7.VIN, <u>16.MIR</u> , <u>20.BAS</u> , NOR, <u>21.MIR</u> , <u>22.VIN</u> , <u>40.NORA</u> , 52.SAR, 53.BAS, <u>55.MOS</u> , <u>60. BAS</u> , VIN, <u>MOS</u> , <u>NORA</u> , <u>61. MIR</u> , JUL, <u>64.SAR</u> , <u>MIR</u> , 65. <u>MOS</u> , JUL, <u>69.BAS</u> , <u>MOS</u> , <u>MIR</u> , 70.NORA, <u>73.SAR</u> , BAS, <u>MOS</u> , JUL, <u>74.MIR</u> , <u>75.SAR</u> , 79. <u>MOS</u> , 80.MIR, <u>81.NOR</u> , <u>83.MIR</u> , 84.BAS, <u>88.VIN</u> , <u>90.MOS</u> , <u>91.MIR</u> , <u>94.MOS</u> , <u>96.SAR</u> , <u>97.NORA</u> , <u>98.MOS</u> , 100. <u>MOS</u> ,
	Album (dominante image)	Album (dominante image)	15.NORA, <u>17.NORA</u> , <u>22.NORA</u> , 24.NORA, 25.VIN, 29. <u>MOS</u> , <u>31.MOS</u> , 45.NORA, <u>37.MOS</u> ,	8.NORA, <u>9.SAR</u> , <u>19.SAR</u> , 24.MIR, 25. <u>MOS</u> , 27.VIN, <u>28.MOS</u> , <u>30.MOS</u> , 34.BAS, <u>35.VIN</u> , <u>37.NORA</u> , <u>38.MIR</u> , <u>87.SAR</u> , 101.NORA, 103.NORA, <u>104.SAR</u> , <u>112.VIN</u> , 113.MIR
		Album - Pair (dominante paraverbale)	<u>33.SAR</u> , <u>50.MIR</u> , <u>51.MOS</u> , <u>53.BAS</u> , <u>54.MIR</u> , <u>55.MOS</u> , <u>56.NORA</u> , <u>75.SAR</u> <u>93.NORA</u>	<u>33.SAR</u> , <u>44.MOS</u> , <u>49.BAS</u> , <u>50.MIR</u> , 61. MIR, JUL, <u>88.VIN</u> , <u>92.NORA</u> , 108. <u>MOS</u> , 109.BAS, 110.NORA <u>32.JUL</u> , <u>62.SAR</u>
	Album - pair (dominante verbale)	Album – Pair	<u>13.SAR</u> , 16.SAR, 17.NORA,	5.NORA, <u>9.SAR</u> , <u>11.MIR</u> ,
				<u>34.BAS</u> , <u>35.VIN</u> , <u>37.NORA</u> , <u>38.MIR</u> , 74.MIR, 106. <u>SAR</u> ,

	Album – maître	Album – Maître (dominante paraverbale)	<u>31.MOS</u> , <u>39.BAS</u> , <u>40.MIR</u> , <u>43.BAS</u> , <u>49. BAS</u> , <u>NORA</u> , <u>53.BAS</u> , <u>58.BAS</u> , <u>59.MIR</u> , <u>MOS</u> , <u>NORA</u> , <u>62.MOS</u> , <u>64.MIR</u> , <u>72.BAS</u> , <u>VIN</u> , <u>77.MOS</u> , <u>78.MIR</u> , <u>80.MOS</u> , <u>81.BAS</u> , <u>88.SAR</u> , <u>90.MOS</u> ,	<u>13.SAR</u> , <u>16.MIR</u> , <u>20.BAS</u> , <u>NOR</u> , <u>21.MIR</u> , <u>22.VIN</u> , <u>30.MOS</u> , <u>60.</u> <u>BAS</u> , <u>VIN</u> , <u>MOS</u> , <u>NORA</u> , <u>64.SAR</u> , <u>MIR</u> , <u>65. MOS</u> , <u>JUL</u> , <u>69.BAS</u> , <u>MOS</u> , <u>MIR</u> , <u>70.NORA</u> , <u>81.NOR</u> , <u>83.MIR</u> , <u>84.BAS</u> , <u>85.NORA</u> , <u>90.MOS</u> , <u>91.MIR</u> , <u>94.MOS</u> , <u>95.BAS</u> , <u>96.SAR</u> , <u>97.NORA</u> , <u>123.NORA</u>
			<i>27.NORA</i> , <i>41.VIN</i> , <i>44.MIR</i> , <i>VIN</i> , <i>67.MOS</i> , <i>MIR</i> , <i>73.MIR</i> , <i>82.MIR</i>	<i>14.VIN</i> , <i>58.NORA</i> , <i>71.JUL</i> , <i>SAR</i> , <i>86.MOS</i>
	Album – Maître (dominante verbale)			

Tableau 25 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – PP - LO d’Au revoir !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Bonne nuit Petit Ours Brun – S2 et S3 - PP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine			
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	2.MOS		
	Un énoncé de pair (hors album)			
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (texte oralisé et image)	13.VIN, 25. SAR , 31. SAR , 42. SAR , 65. <u>MIR</u>	3.VIN, 15.MIR, 27.NORA, 58. <u>MIR</u> , 69.VIN, 72. SAR , 80.JUL
			<u>51.BAS</u> , <u>56.NORA</u> , <u>57.MOS</u> , <u>80.BAS</u> , <u>VIN</u>	<u>21.SAR</u> , <u>31.SAR</u> , <u>56.MOS</u> , <u>62.JUL</u> , <u>64.VIN</u> , <u>75.BAS</u> , <u>77.BAS</u> , <u>78.VIN</u> ,
	Album (dominante texte oralisé)	Album (dominante texte oralisé)	15.BAS, 17.VIN, <u>47.SAR</u> , <u>48.BAS</u> , <u>49.MOS</u> , 50.NORA, 55.BAS, JUL, SAR , 61. BAS, <u>63.VIN</u> , <u>64.SAR</u>	5. VIN, 10. SAR , 11.BAS, 12. VIN, <u>33.BAS</u> , <u>37.BAS</u> , <u>40.BAS</u> , VIN, <u>47. SAR</u> , <u>JUL</u> , <u>BAS</u> , <u>48.VIN</u> , <u>52.BAS</u> , 60.VIN, 61.BAS, SAR , 68.BAS, <u>70.SAR</u> , <u>71.JUL</u>
			<u>23.MOS</u> , <u>29.MOS</u> , <u>33.MOS</u> , <u>MIR</u> , SAR , <u>VIN</u> , <u>38.MOS</u> , <u>40.MOS</u> , <u>44.MOS</u> , <u>SAR</u> , <u>46.VIN</u> , <u>51.MOS</u> , <u>SAR</u> , <u>59.MOS</u> , <u>70.MOS</u> , <u>72.MOS</u> , <u>78.MOS</u>	<u>14.MOS</u> , <u>19.MOS</u> , <u>29.MOS</u> , <u>35.MOS</u> , <u>45.MOS</u> , <u>50.MOS</u> , <u>66.MOS</u>
			19.VIN, 21.VIN, 27. SAR , 35.NORA, <u>36.SAR</u> , <u>69.MIR</u> , 75.NORA	6. SAR , 16.NORA, <u>17.VIN</u> , 38.NORA, 41.MIR, <u>43.MOS</u> , 79. MOS
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	<u>3.SAR</u> , <u>49.MOS</u> , <u>51.BAS</u> , <u>67.JUL</u>	<u>70.SAR</u> , 71.JUL <u>24.MOS</u> , <u>25.VIN</u> , <u>SAR</u> , <u>32.MOS</u> , <u>57.VIN</u> ,
		Album – Pair (dominante verbale)	<u>36.SAR</u> , 63.VIN, 66.NORA, 75.MIR <u>56.NORA</u> , <u>67.JUL</u>	<u>17.VIN</u> , <u>43.MOS</u> , 73. MOS , <u>62.JUL</u>
		Album – Maître (dominante paraverbale)	<u>47.SAR</u> , <u>48.BAS</u> , <u>62.MOS</u> , <u>64.SAR</u> , <u>65.MIR</u> <u>46.VIN</u> , <u>74.BAS</u> , <u>80.BAS</u> , <u>VIN</u>	34.BAS, <u>40.BAS</u> , VIN, <u>47. SAR</u> , <u>JUL</u> , BAS, 48.VIN, <u>52.BAS</u> , <u>58.MIR</u> <u>25.VIN</u> , <u>SAR</u> , <u>53.MOS</u> , 55.SAR, <u>57.VIN</u>
		Album – Maître (dominante verbale)		

Tableau 26 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – PP - LO de Bonne Nuit Petit Ours Brun !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

Au lit les affreux – S2 et S3 - PP

		S2	S3
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine		
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)		6.NORA,
	Un énoncé de pair (hors album)		
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	1.VIN, 7.JUL, 28.VIN, 31.BAS, 53.MOS, 70.BAS, 77.MOS, 82.BAS, <u>83.MOS</u> , 85.BAS, 94.BAS	2.NORA, 4.NORA, 9.SAR, 11.VIN, 21.MIR, 35.JUL, 65.BAS, SAR , 66.NORA, JUL, 67.MIR, <u>68.VIN</u> , 75. SAR , 76.JUL, 77. SAR , 79.JUL, 86. SAR , 112.SAR, <u>113.NORA</u> , 123.MOS, <u>125.SAR</u> , MIR, JUL, 126.BAS, 128.VIN, JUL, 129.MIR, 131.BAS, 136.BAS, 138.MIR, 140.MOS, 143.MOS, 159.MIR
		<u>14.BAS</u> , 20.VIN, <u>26.VIN</u> , <u>48.BAS</u> , 59.VIN, JUL, 81.VIN .	<u>139.JUL</u>
	Album (dominante texte oralisé)	6.NORA, 8.BAS, <u>10.VIN</u> , <u>24.SAR</u> .BAS, 27.JUL, <u>28.SAR</u> , 29.MOS, 35.BAS, <u>41.SAR</u> , <u>42.JUL</u> , <u>43.BAS</u> , <u>47.SAR</u> , <u>54.BAS</u> , 57. SAR , <u>59.SAR</u> , 60.MIR, 64.MIR, 65. SAR , 67.MIR , 65. SAR , <u>71.SAR</u> , MIR, JUL, 72.MIR, <u>75.SAR</u> , 79.BAS, 86. SAR	10.NORA, 13.NORA, 16.NORA, <u>17.SAR</u> , 20.NORA, SAR , 23.MOS, 25.NORA, <u>26.SAR</u> , 27.MOS, <u>29.SAR</u> , 30.NORA, 30.MOS, 33.NORA, 34.MOS, 37.NORA, 39.NORA, 40.NORA, MOS , 44.NORA, 45. SAR , 46.MOS, <u>48.MOS</u> , <u>49.SAR</u> , 50.NORA, <u>51.VIN</u> , JUL, BAS, 53.SAR, NORA, 54.BAS, 55.MIR, 56.MOS, 58.JUL, 59.NORA, 62.NORA, JUL, <u>63.MOS</u> , 80. SAR , NORA, <u>82.JUL</u> , NORA. SAR , 83.VIN, 84.BAS, MIR, 88. SAR , MOS , NORA, JUL, 89.MIR, 91.MOS, 92.NORA, 96.MOS, NORA, <u>97.SAR</u> , JUL, BAS, 100.NORA, <u>102.MOS</u> , 105. SAR , NORA, 106.MOS, <u>108.SAR</u> , MOS , NORA, <u>115. NORA</u> , SAR , BAS, <u>117.JUL</u> , 118.MOS, 119.NORA, MOS , 120. SAR , BAS, JUL, VIN, 121.MIR, <u>135.NORA</u> ,

				<u>145.MOS</u> , <u>146.NORA</u> , <u>157.JUL</u> , <u>158.BAS</u> , <u>161.NORA</u> , <u>162.MOS</u> , <u>164.NORA</u> , <u>165.BAS</u>
			<i>12. MOS, 18 MOS, 22.MOS, 33.MOS,</i> <i>45.MOS, 53.MOS, 62.MOS,</i>	<i>14. MOS, 18. MOS, 42.MOS,</i> <i>73.MOS, 85.MOS, 111.MOS</i>
		Album (dominante texte écrit)		69.JUL, <u>70.SAR</u> , <u>71.NORA</u>
		Album (dominante image)	36.VIN, <u>38.MIR</u> , <u>51.SAR</u> , 87.VIN, <u>88.NORA</u> , <u>90.</u>	60.SAR, <u>61.MIR</u> , 94.MIR, 98.MIR, 103.MIR, <u>133.SAR</u> , 141.JUL, <u>148.MOS</u> , <u>149.BAS</u> , <u>155.NORA</u>
			<i>16.BAS</i>	
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	<u>42.MOS</u> , <u>71.SAR</u> , <u>MIR</u> , <u>JUL</u> , <u>75.SAR</u> , <u>88.NORA</u> , <u>90.SAR</u>	<u>82.JUL</u> , <u>NORA</u> , <u>SAR</u> , <u>125.SAR</u> , <u>MIR</u> , <u>JUL</u> , <u>151.MIR</u> , <u>153.SAR</u>
		Album - Pair (dominante verbale)	<u>3.NORA</u> , <u>39.MIR</u> , <u>83.MOS</u>	<u>7.JUL</u> , <u>17.SAR</u> , <u>26.SAR</u> , <u>31.MOS</u> , <u>61.MIR</u> , <u>68.VIN</u> , <u>70.SAR</u> , <u>71.NORA</u> , <u>113.NORA</u> , <u>149.BAS</u> , <u>155.NORA</u> , <u>158.BAS</u> , <u>162.MOS</u>
			<i>26.VIN</i>	
		Album - maitre	Album - Maitre (dominante paraverbale)	<u>24.SAR</u> , <u>BAS</u> , <u>27.JUL</u> , <u>28.SAR</u> , <u>41.SAR</u> , <u>42.JUL</u> , <u>43.BAS</u> , <u>47.SAR</u> , <u>54.BAS</u> , <u>59.SAR</u> , <u>60.MIR</u> , <u>64.MIR</u> , <u>92.SAR</u> , <u>95.</u>
			<i>44.VIN, 55.JUL, SAR, 61.JUL, BAS</i>	<i>101.SAR, 109.JUL, 110.VIN</i>
		Album - Maitre (dominante verbale)	<u>3.NORA</u> , <u>10.VIN</u>	

Tableau 27 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 - PP - LO d'Au lit les affreux !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au revoir – S2 et S3 - TGP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine	16. MAX , <u>18.FÉL</u> , 19. MAX		
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	2. <i>THI</i>	<u>4.GON</u>	
	Un énoncé de pair (hors album)	<u>5.MAX</u> , <u>6.GON</u> , <u>8.ROM</u> , <u>13.GON</u> , 14. <i>THI</i>	<u>4.GON</u> , 13.GON	
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	21.FÉL, 23.YAS, <u>24.MAX</u> , 30.YAS, <u>38.FÉL</u> , 45.GON, <u>21.FÉL</u> , <u>52.FL</u> , 54.FÉL, 56.FÉL, <u>67.MAX</u> , 77.FÉL, 79.MAX, 82.MAX	6.FÉL, 8.MAX, 10.YAS, 18.MAX, 20.GON, 22.YAS, 24.MAX, 26.MAX, 40.YAS, <u>41.GON</u> , <u>42.THI</u> , 47.FÉL, 53.FÉL, <u>55.THI</u> , <u>56.YAS</u> , 58.GON, 60.MAX	
		42.ROM, <u>60.GON</u> , <u>MAX</u> , <u>THI</u> , 69.YAS	<u>46.YAS</u>	
	Album (dominante texte oralisé)	<u>49.MAX</u> , 50.YAS, <u>51.GON</u> , 63.MAX, 66.FÉL, 71.FÉL, 72.MAX, <u>74.MAX</u> , <u>75.YAS</u> , <u>76.GON</u>	<u>28.MAX</u> , <u>29.GON</u> , <u>30.YAS</u> , <u>33.YAS</u> , <u>35.THI</u> , 38.YAS, 44.THI, 45.GON, <u>51.YAS</u>	
	Album (dominante texte écrit)	26.FÉL, 28.FÉL, 31.FÉL, 35.FÉL,		
	Album (dominante image)	40.FÉL, 58.FÉL, 61.FÉL, 84.FÉL,		
		69.ROM		
	Album - Pair (dominante paraverbale)	Album - Pair (dominante paraverbale)	<u>38.FÉL</u> , <u>50.YAS</u> , <u>51.GON</u> , <u>75.YAS</u> , <u>76.GON</u>	<u>30.YAS</u> , 31. <i>THI</i> , <u>36.MAX</u> , <u>46.YAS</u>
		Album - Pair (dominante verbale)	<u>24.MAX</u> , <u>52.FÉL</u> , 85.GON, 86.FÉL, 88.GON, 89.FÉL, 90.GON	54.MAX, <u>55.THI</u> , <u>56.YAS</u> , 59.FÉL
	Album - maitre	Album - Maitre (dominante paraverbale)	<u>49.MAX</u> , <u>74.MAX</u>	<u>28.MAX</u> , <u>29.GON</u> , <u>33.YAS</u> , <u>35.THI</u> , <u>41.GON</u> , <u>42.THI</u> , <u>51.YAS</u> ,
			37. <i>THI</i> , <u>60.GON</u> , <u>MAX</u> , <u>THI</u> , 69.YAS	<u>36.MAX</u> , 49.MAX,
Album - Maitre (dominante verbale)		4.FÉL, <u>5.MAX</u> , <u>6.GON</u> , 7.MAX, <u>8.ROM</u> , 10.THI, 12.THI, <u>13.GON</u> , <u>18.FÉL</u> , 33.FÉL, 81.FÉL	11.FÉL, 15.YAS 16.MAX	

Tableau 22 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 - TGP - LO d'Autisme !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

Bonne nuit Petit Ours Brun – S2 et S3 - TGP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine			
	Un énoncé de l'enseignante (hors texte oralisé)	9.GON, 10.FÉL	3.ROM	
	Un énoncé de pair (hors album)			
Source Composée	Album (Texte oralisé et image)	Album (texte oralisé et image)	12.FÉL, 18.MAX, 19.FÉL, 20.GON, 23.MAX, 24.GON, 25.FÉL, 29.FÉL, 31.MAX, 34.FÉL, 38.FÉL, 41.GON, 28.GON, YAS, 40.MAX, 46.GON, FÉL	5.GON, 6.MAX, 10.FÉL, 11.MAX, 12.GON, 14.GON, 16.GON, 17.CLÉ, 18.MAX, 17.CLÉ, 21.GON, 30.MAX, 37.GON
				20.CLÉ, 26.GON, 27.CLÉ, 29.GON, CLÉ, 34.GON, 35.CLÉ
	Album (dominante texte oralisé)	Album (dominante texte oralisé)	36.MAX	23.GON, 32.GON
		Album (dominante image)	44.GON, MAX, FÉL	8.MAX, 24.FÉL
	Album - pair	Album - Pair (dominante paraverbale)	32.GON, 42.MAX,	1.ROM
		Album – Pair (dominante verbale)	21.FÉL, MAX, 26.MAX, 31.MAX	11.MAX, 12.GON, 17.CLÉ, 18.MAX
	Album – maitre	Album – Maitre (dominante paraverbale)	41.GON	21.GON, 32.GON
			28.GON, YAS, 40.MAX, 46.GON, FÉL	20.CLÉ, 26.GON, 27. CLÉ, 29.GON, CLÉ
		Album – Maitre (dominante verbale)		

Tableau 2346 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – TGP - LO de Bonne Nuit Petit Ours Brun !

49.ADR : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique

51.IND : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au lit les affreux – S2 et S3 - TGP

		S2	S3	
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matérielle ou humaine		2.ROM	
	Un énoncé de l'enseignante (hors album)		51.YAS	
	Un énoncé de pair (hors album)			
Source composée	Album (Texte oralisé et image)	1.FÉL, 14.MAX, 16.FÉL, 18.FÉL, 24.FÉL, 26.YAS, 28.YAS, 31.FÉL, 35.YAS, 39.FÉL, 51.YAS, 53.MAX, 62.FÉL, 63.MAX, 64.YAS, 67.FÉL, 70.FÉL, 77.FÉL, 79.FÉL, 80.MAX, 82.FÉL, 87.YAS, 88.FÉL, 89. FÉL, 93.YAS, 95. FÉL, 97.FÉL, MAX, 99.MAX, 102.MAX	7.MAX, 9.MAX, 12.MAX, 14.FÉL, 17.ROM, 19.FÉL, 26.FÉL, 28.FÉL, 31.MAX, 32.ROM, 34.FÉL, 54.FÉL, 62.MAX, 71.FÉL, 73.YAS, 74.FÉL, 75.MAX, 77.FÉL, 80.MAX, 83.FÉL, 84.MAX,	
		18.YAS, 23.YAS, 32.MAX, YAS, 34.MAX, FÉL, 37.YAS, MAX, CLÉ, 41.FÉL, CLÉ, MAX, YAS, GON, 42.ROM, 55.MAX, 82.YAS, 85.FÉL, MAX, YAS	15.YAS, MAX, 22.YAS, CLÉ, 23.MAX, 24.FÉL, 29.YAS, 37.MAX, YAS, 39. FÉL, CLÉ, MAX, YAS, ROM, 52.MAX	
	Album (dominante texte oralisé)	21.FÉL, 44.FÉL, 46.FÉL, 48.FÉL, 50.FÉL, 60.FÉL, 66.MAX, 72.FÉL, 104.MAX	4. FÉL, 5.MAX, 11.FÉL, 44.FÉL, 46.FÉL, 56.FÉL, 59.FÉL, 61.FÉL, 64.MAX, 71.FÉL, 79.FÉL, 88.YAS	
	Album (dominante texte écrit)		89.ROM, 92.ROM	
	Album (dominante image)	11.FÉL, 12.ROM, 57.YAS, 58.FÉL, 69.YAS, 74.FÉL, 75.GON, 101.FÉL, YAS	36.FÉL, 42.MAX, 47.ROM, 57.MAX, 66.ROM, 68.ROM, 70.YAS, 86.FÉL, 90.MAX	
	Album - Pair (dominante paraverbale)	Album - Pair	6.MAX 32.MAX, YAS, 82.YAS	51.YAS, 70.YAS, 24.FÉL
		Album – Pair (dominante verbale)	2.YAS, 3.FÉL, 4.YAS, 5.FÉL, 9.GON, 12.ROM, 29.FÉL, 58.FÉL, 67. FÉL, 70.FÉL, 75.GON, 88.FÉL	5.MAX, 49.FÉL, 74.FÉL, 75.MAX, 84.MAX 29.YAS
	Album – maitre (dominante paraverbale)	Album – Maitre	50.FÉL, 62.FÉL, 80.MAX, 82.FÉL, 85.FÉL, MAX, YAS, 101.FÉL, YAS, 102.MAX	54.FÉL, 80.MAX, 92.ROM
			23.YAS, 34.MAX, FÉL, 55.MAX	15.YAS, MAX, 52.MAX,

		Album – Maître (dominante verbale)	<u>89.FÉL, 91.MAX, 93.YAS, 95.FÉL,</u> <u>97.FÉL, MAX</u>	41.FÉL
--	--	---------------------------------------	--	--------

Tableau 2447 : Répertoire des signes mettant en langage S2 et S3 – TGP - LO d' *Au lit les affreux !*

Annexe XV : Répertoire de l'activité langagière lors de la phase de LO

Au revoir ! - S2 et S3 - TPP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	28.ÉMI, 59.ROM(R), 38.ROM, LOR(R), <u>53.LOR, ÉMI, IND(R)</u>	25.ENZO, 36.ÉMI, ROM(R), 53. ENZO, ROM
	Transaction critique	<u>17.IND, ÉMI, ENZO</u> , 47.ADR, THI, 49.ADR, <u>53.LOR, ÉMI, IND</u>	19.ADR, 37.ADR
	Référence à la situation scolaire de lecture	5.THI, 18.THI, 21.ROM	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	19.LOR(R), 27.LOR(R), 68.ÉMI(R), 73.IND(R),	5.LOR, ENZO, IND(R), 17.LOR(R)
		30.LOR, <u>74.ÉMI</u> , 80.LOR	7.LOR, 29.ADR, 46.ÉMI, 48.ROM, 50.ADR, 55.ÉMI, 61.IND, 67.ADR, , 69.ÉMI, 70.IND, 71.LOR, 73.ENZO, 77.IND, 78.LOR, 80.LOR
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique	76. ENZO, 78.ENZO	
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>74.ÉMI</u>	
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	3.IND(R), <u>17.IND, ÉMI, ENZO(R)</u> , 26.IND, 31.ROM, 33.IND, ÉMI(R),	
		<u>1.ÉMI</u> , 12.ROM,	
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
Transaction expressive et créative	<u>51.IND</u> , 69.IND(R), 70.LOR(R), 72.LOR	3.ENZO(R), 12.ROM(R), 14.ROM, 22.IND, ROM, LOR(R), 23.ÉMI(R), 34.LOR, 35.IND(R), 41.ÉMI(R), 42.ROM(R), 44.ÉMI, LOR,	

			IND, ROM, ENZO (R), 56.IND(R), 57.ROM(R), 58.LOR(R), 59. ENZO (R), 64. ENZO (R), 65.ROM(R), 75.ROM(R), 79. ENZO (R)
		34. ENZO	2.IND, 8. ENZO , 10.IND, 14.ROM, 16. ENZO , 21. ENZO , 26.LOR, 27.ROM, 31. ENZO , 32.ROM, 39.IND, 40.LOR, 51.IND, 62.LOR, 63. ÉMI ,
	Transaction critique	<u>1. ÉMI</u>	
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>51.IND</u>	

Tableau 25 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO – S2 et S3 - *Au revoir!* - TPP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Bonne nuit, Petit Ours Brun ! - S2 et S3 - TPP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	58.IND, 62.IND	<u>111.THI</u>
	Transaction personnelle		<u>35.ENZO</u>
	Transaction intertextuelle		<u>35.ENZO</u>
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique	20.IND, <u>ÉLÉA</u> , <u>24.ENZO</u> , <u>25.ADR</u> , 47.THI, ROM, <u>48.IND</u> , 64. <u>ÉLÉA</u> , IND, THI, 73. <u>ÉLÉA</u> , IND, THI	
Référence à la situation scolaire de lecture	60.ENZO	<u>133.ENZO</u>	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	22.ROM(R), <u>25.ADR(R)</u> , 39. <u>ENZO(R)</u> , 57. <u>ENZO(R)</u>	<u>56.IND(R)</u> , 74.IND(R), 75.ADR(R), 77. <u>ENZO(R)</u> , 83. <u>ENZO(R)</u> , 84.ROM(R), <u>108.ENZO</u> , 116. <u>ENZO(R)</u> , <u>148.ENZO(R)</u> ,
		<u>24.ENZO</u> , 31. <u>ENZO</u> , 33. <u>ENZO</u> , 35. <u>ENZO</u> , 40.ROM, 42. <u>ENZO</u> , 44. <u>ENZO</u> , <u>48.IND</u>	45. <u>ÉLÉA</u> , 47. <u>ÉLÉA</u> ,57. <u>ENZO</u> , 70.IND, 72. <u>ENZO</u> , 88.IND, 93. <u>ÉMI</u> , 97.IND, 99. <u>ENZO</u> , <u>113.ÉLÉA</u> , 115.ROM, 126. <u>ÉLÉA</u> , 139. <u>ENZO</u> , 140. <u>ÉLÉA</u> , 142. <u>ENZO</u> , <u>145.IND</u> , 147.ADR
	Transaction personnelle		95. <u>ENZO</u>
	Transaction intertextuelle		<u>1.ÉLÉA</u> , <u>3.ÉLÉA</u> , <u>19.ÉLÉA</u> , <u>21.ÉLÉA</u> , <u>23.ÉLÉA</u>
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique		
	Référence à la situation scolaire de lecture		<u>1.ÉLÉA</u> , <u>3.ÉLÉA</u> , <u>19.ÉLÉA</u> , <u>21.ÉLÉA</u> , <u>23.ÉLÉA</u>
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	18.ROM, 37. <u>ENZO</u> , 50.ROM, 53.ADR, 67.ROM, 69.ROM, 71. <u>ENZO</u>	52.ROM(R), 60.ROM(R), <u>102.ROM(R)</u> , <u>109.IND(R)</u> , 128.ROM(R), <u>129.ENZO(R)</u> , <u>130.ROM(R)</u> , <u>131.ENZO(R)</u> ,

			144. ENZO (R)
			46. ENZO , 49.ROM, 51. ENZO , 55.ROM, 64.IND, 66. ENZO , <u>81.IND</u> , 86. ENZO , 87.ROM, 90.ROM, 91. ENZO , 92.ROM, 101. ENZO , 105. ENZO , <u>108.ENZO</u> , 127. ENZO , 137.ÉLÉA
	Transaction personnelle		33. ENZO , 79. ENZO , <u>110.ROM</u>
	Transaction intertextuelle		<u>7.ÉLÉA</u>
	Transaction expressive et créative	27. ENZO (R), 29. ENZO (R), 46. ENZO (R), 65. ENZO (R),	68. ENZO (R), <u>106.IND</u> (R), 118. ENZO , ROM(R), <u>119.ÉLÉA</u> (R), 120.ÉMI(R), <u>121.IND</u> (R), 123. ENZO , 124.ROM(R)
	Transaction critique	74.IND	
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>14.IND</u>	5.ÉLÉA, <u>7.ÉLÉA</u> , 9.ÉLÉA, 11.ÉLÉA, 17.ADR, 24. ENZO , 26.ROM, 31. ENZO , <u>102.ROM</u> (R), <u>110.ROM</u> , <u>129.ENZO</u> (R), 130.ROM(R), <u>131.ENZO</u> (R)

Tableau 26 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO – S2 et S3 – Bonne nuit, Petit Ours Brun ! - TPP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Au lit, les affreux ! - S2 et S3 - TPP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>3.IND</u> , <u>42.ENZO</u> , <u>57.ÉMI</u> , 71.ÉMI(R), 111.ADR, 114.ADR, 126.ENZO	62.IND(R), 141.ENZO, 142.ÉLÉA(R),
	Transaction critique	<u>3.IND</u> , <u>5.ÉLÉA</u> , THI, ADR, 20.ÉLÉA, 27.THI, 32.THI, 40.THI, 46.THI, 58.ADR, 48.IND, <u>57.ÉMI</u> , <u>75.THI</u> , IND, <u>76.ENZO</u> , <u>78.ÉMI</u> , 81.ADR, <u>82.IND</u> , <u>83.ENZO</u> , <u>88.IND</u> , ROM, THI, 91.ROM, 92.THI, <u>95.ÉMI</u> , 96.IND, THI, <u>100.ENZO</u> , IND, <u>104.ENZO</u> , <u>105.IND</u> , 106.ROM, THI,	8. THI, <u>11.ROM</u> , <u>18.ROM</u> , 31.THI, <u>43.ENZO</u> , 44.THI, 46.THI, <u>56.IND</u> , 68.ÉLÉA, <u>71.IND</u> , 75.ROM, <u>78.IND</u> , <u>79.ÉLÉA</u> , <u>93.ENZO</u> , IND, <u>ÉLÉA</u> , 95.IND, ÉLÉA, <u>99.ENZO</u> , <u>100.IND</u> , 101.ÉLÉA, <u>106.ÉLÉA</u> , <u>114.ÉLÉA</u> , <u>117.ENZO</u> , IND
		<u>115.ENZO</u> , <u>122.ÉMI</u> , 124.ROM, 127.ADR, THI, ÉLÉA, <u>128.IND</u>	
	Référence à la situation scolaire de lecture		7.ÉMI, <u>43.ENZO</u> , 48.ENZO, 63.THI, ÉLÉA, <u>78.IND</u> , 143.IND
Verbale	Transaction textuelle et iconique	6.IND(R), 35.ENZO(R), 48.IND(R), 75.THI, IND(R), <u>76.ENZO</u> (R), <u>78.ÉMI</u> (R), <u>95.ÉMI</u> (R), 117.IND(R),	36.IND(R), <u>93.ENZO</u> , IND, <u>ÉLÉA</u> (R), 95.IND, <u>ÉLÉA</u> (R), , 115.ENZO(R), <u>118.ÉLÉA</u> (R),
		<u>3.IND</u> , <u>7.ENZO</u> , 18.THI, ÉLÉA, 33.ENZO, 37.ENZO, 39.ENZO, 43.IND, 50.ENZO, 67.ENZO, 68.ÉMI, 79.ENZO, 85.ENZO, 88.IND, ROM, THI, 107.ENZO, 112.ENZO, <u>122.ÉMI</u>	58.ENZO, 59.ROM, 65.ROM, 66.ENZO, 76.ENZO, 79.ÉLÉA, 84.ENZO, 85.IND, 86.ÉLÉA, <u>106.ÉLÉA</u> , 107.ROM, 113.THI, <u>114.ÉLÉA</u> , <u>123.ENZO</u> , <u>124.IND</u>
	Transaction personnelle		52. IND
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	44.ENZO, 60.ENZO	54.ROM(R), <u>55.ENZO</u> (R), 81.IND(R), 134.ENZO, 135.ROM(R) 32.ENZO, 37.ENZO, 41.ENZO, 53.ENZO, 56.IND, 71.IND, 80.ENZO, 96.ENZO, 111.ENZO, 137.ENZO
	Transaction critique	<u>128.IND</u> , 19.ADR	
	Référence à la situation scolaire	<u>3.IND</u> , <u>19.ADR</u>	21.ENZO, 38.IND, 39.ENZO,

	de lecture		<u>55.ENZ</u> , 124.IND
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>52.IND(R)</u>	64.IND(R), <u>82.ROM(R)</u> , 122.ÉLÉA(R)
		13.ENZO, 25. ENZO , 97.ADR, 98. ENZO , <u>105.IND</u> , <u>109.ENZO</u> , 118. ENZO , 119.ÉLÉA, <u>121.ENZO</u>	<u>18.ROM</u> , <u>33.ROM</u> , 61. ENZO , 69. ENZO , 88.ÉLÉA, 89.IND, 91.ROM, 109.IND, ENZO , ROM, ÉLÉA, 110.ROM, 120. ENZO , 126. ENZO , 130.IND, 132. ENZO , 139.ÉLÉA
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	56.IND(R), 67. ENZO(R) , 70. ENZO(R) , 72. ÉMI(R) , <u>82.IND(R)</u> , <u>83.ENZO(R)</u> , 87. ENZO(R) , 90.IND, ENZO, ÉMI(R) , <u>100.ENZO</u> , <u>IND(R)</u>	19. ENZO , <u>73.ENZO(R)</u> , 74.IND(R), 90. ENZO(R) , <u>99.ENZO</u> , <u>100.IND(R)</u> , <u>103.ENZO(R)</u> , <u>105.ENZO</u> , <u>117.ENZO</u> , <u>IND(R)</u> , <u>128.ENZO(R)</u>
		23. ENZO , 30. ENZO , 47. ENZO , 54. ENZO , 73. ENZO , 101. ENZO , 102. ÉMI	
	Transaction critique	36.IND	
Référence à la situation scolaire de lecture	<u>2.THI</u> , <u>109.ENZO</u> , <u>121.ENZO</u>	<u>11.ROM</u> , 25.ROM, <u>33.ROM</u> , <u>82.ROM</u>	
Sonore		<u>115.ENZO</u> (Ref. situation scol.)	34. ENZO

Tableau 48 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - Au lit, les affreux ! - TPP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Au revoir ! - S2 et S3 - PP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	69. MOS , <u>MIR(R)</u> , 93.NORA(R) 41.VIN, 44.MIR, 66.BAS, <u>73.MIR</u> , 74.NORA, 82.MIR	14.VIN(R), <u>30.MOS</u> , 58.NORA(R), 71.JUL, SAR(R) , 80.MIR, 86. MOS
	Transaction critique	27.NORA, <u>43.BAS</u> , 47.VIN, <u>49.BAS</u> , NORA, <u>50.MIR</u> , 53.BAS, <u>58.BAS</u> , <u>72.BAS</u> , VIN, <u>73.MIR</u>	17.BAS, <u>19.SAR</u> , 22.VIN, 37.NORA, 40.NORA, 42.BAS, 45.NORA, 53.BAS, 55.MOS, 56.MIR, 60.BAS, VIN, MOS , NORA, 61.MIR, JUL, <u>62.SAR</u> , <u>64.SAR</u> , MIR, 65. MOS , JUL, 67.NORA, 81.NORA, 83.MIR, 84.BAS, 85.NORA, 88.VIN, 92.NORA, 95.BAS, 112.VIN, <u>123.NORA</u>
	Référence à la situation scolaire de lecture	6.MIR, 35. MOS , 37. MOS , <u>39.BAS</u>	32.JUL
Verbale	Transaction textuelle et iconique	13. SAR(R) , 84. MOS(R) 9. NORA, BAS, 12. NORA, BAS, VIN, 22.NORA, 61.BAS, 71. SAR	2.NORA(R), 7.VIN(R), 38.MIR(R), <u>55.MOS(R)</u> , 74.MIR(R), 75. SAR(R) , 98. MOS(R) , 100. MOS(R) , 11.MIR, <u>17.BAS</u> , 52. SAR , <u>53.BAS</u> , 73.SAR, BAS, MOS , JUL, SAR , 87. SAR , 101.NORA, 103.NORA
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique		
		Référence à la situation scolaire de lecture	33. SAR
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	17.NORA(R), 67. SAR(R) 15.NORA, 16. SAR , 24.NORA, 25.VIN, 29. MOS , 86. SAR , 88. SAR	<u>30.MOS(R)</u> , 38.MIR(R), <u>40.NORA(R)</u> , <u>56.MIR(R)</u> 8.NORA, 9. SAR , <u>19.SAR</u> , 24.MIR, 25. MOS , 27.VIN, 28. MOS , 34.BAS, 35.VIN, <u>37.NORA</u> , <u>67.NORA</u> , 104. SAR , 113.MIR
	Transaction personnelle		106. SAR , 107.BAS
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	8. MOS(R) , 11. MOS(R) , <u>50.MIR(R)</u> , 51.MOS(R), 55. MOS(R) , 56.NORA(R), 62. MOS(R) , 75. SAR(R) , 78.MIR(R), 92. MOS(R)	16.MIR(R), <u>22.VIN(R)</u> , , 61.MIR, JUL(R), 66. MOS(R) , 77. MOS(R) , <u>88.VIN(R)</u> <u>92.NORA(R)</u> , <u>123.NORA(R)</u>

		<u>39.BAS</u> , 40.MIR, <u>43.BAS</u> , <u>49.BAS</u> , <u>NORA</u> , <u>53.BAS</u> , 54.MIR, <u>58.BAS</u> , 59.MIR, MOS , NORA, 64.MIR, 65. MOS , <u>72.BAS</u> , VIN, 74.NORA, 77. MOS , 80. MOS , 81.BAS, 90. MOS	20.BAS, NORA, 21.MIR, <u>42.BAS</u> , 44. MOS , <u>45.NORA</u> 47. MOS , 48. SAR , 49.BAS, 50.MIR, <u>60.BAS</u> , <u>VIN</u> , MOS , NORA, 64. SAR , MIR, <u>65.MOS</u> , <u>JUL</u> , 69.BAS, MOS , MIR, 70.NORA, 79. MOS , <u>81.NORA</u> , 83.MIR, 84.BAS, <u>85.NORA</u> , 90. MOS ,91.MIR, 94. MOS , <u>95.BAS</u>
	Transaction critique	<u>31.MOS</u>	
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>31.MOS</u>	108. MOS

Tableau 28 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - Au revoir ! - PP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Bonne nuit, Petit Ours Brun ! - S2 et S3 – PP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		21.SAR, <u>32.SAR</u>
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>23.MOS</u> , <u>51.BAS (R)</u> , <u>57.MOS</u> , <u>74.BAS(R)</u>	<u>57.VIN(R)</u> , <u>78.VIN(R)</u> <u>55.SAR</u> , 64.VIN, <u>75.BAS</u> , <u>77.BAS</u> ,
	Transaction critique	<u>15.BAS</u> , <u>17.VIN</u> , <u>19.VIN</u> , <u>21.VIN</u> , <u>27.SAR</u> , <u>35.NORA</u> , <u>36.SAR</u> , 46.VIN, <u>47.SAR</u> , 50.NORA(R), <u>51.BAS</u> , <u>55.BAS</u> , <u>JUL. SAR</u> , 56.NORA, <u>61.BAS</u> , <u>63.VIN</u> , 66.NORA, 67.JUL, <u>74.BAS</u> , 80.BAS, VIN	<u>5.VIN</u> , <u>17.VIN</u> , <u>32.SAR</u> , <u>34.BAS</u> , <u>38.NORA</u> , <u>40.BAS</u> , <u>VIN</u> , <u>48.VIN</u> , <u>52.BAS</u> , <u>55.SAR</u> , <u>57.VIN</u> , <u>60.VIN</u> , <u>62.JUL</u> , <u>68.BAS</u> , <u>69.VIN</u> , <u>70.SAR</u> , <u>71.JUL</u> , <u>75.BAS</u> , <u>77.BAS</u> , <u>78.VIN</u>
Référence à la situation scolaire de lecture	2.MOS, 23.MOS, 29.MOS, 33.MOS, MIR, SAR, VIN, 38.MOS, 40.MOS, 44.MOS, SAR, 53.MOS, SAR, <u>57.MOS</u> , 59.MOS, 70.MOS, <u>72.MOS</u> , 78.MOS	7.MIR, 14.MOS, 19.MOS, 24.MOS, 25.VIN, SAR, 29.MOS, 32.MOS, 35.MOS, 45.MOS, 50.MOS, 53.MOS, 56.MOS, 66.MOS, 73.MOS	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>17.VIN(R)</u> , <u>42.SAR(R)</u> , <u>55.BAS</u> , <u>JUL. SAR</u> , <u>63.VIN(R)</u> , <u>66.NORA(R)</u>	12.VIN(R), <u>40.BAS</u> , <u>VIN(R)</u> ,
		13.VIN, <u>15.BAS</u> , <u>19.VIN</u> , <u>21.VIN</u> , 25.SAR, 27.SAR, 31.SAR, <u>61.BAS</u> , 75.NORA, 76.MIR	3.VIN, <u>5.VIN</u> , 6.SAR, 10.SAR, 11.BAS, 15.MIR, 16.NORA, <u>34.BAS</u> , 37.BAS, <u>38.NORA</u> , <u>40.BAS</u> , <u>60.VIN</u> , 61.BAS, SAR, <u>68.BAS</u>
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		27.NORA, 73.SAR
	Transaction critique		80.JUL
	Référence à la situation scolaire de lecture		
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>35.NORA</u> , <u>36.SAR</u> , 69.MIR	<u>17.VIN</u> , <u>22.VIN</u> , <u>41.MIR</u> , 43.MOS(R), 47.SAR, JUL, BAS, <u>48.VIN</u> , <u>58.MIR</u> , <u>17.VIN</u> , 22.VIN, <u>41.MIR</u> , 79.MOS
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>47.SAR(R)</u> , <u>48.BAS(R)</u> , 49.MOS(R), 50.NORA(R), 64.SAR(R), 65.MIR(R)	<u>70.SAR(R)</u> , <u>71.JUL(R)</u> <u>52.BAS</u> , <u>69.VIN</u>
	Transaction critique	62.MOS	
	Référence à la situation scolaire de lecture	3.SAR, <u>42.SAR</u>	

Sonore			
--------	--	--	--

Tableau 2949 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - *Bonne nuit, Petit Ours Brun!* - PP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Au lit, les affreux ! - S2 et S3 - PP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3	
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique			
	Transaction personnelle			
	Transaction intertextuelle			
	Transaction expressive et créative	16.BAS, <u>20.VIN</u> , <u>48.BAS</u> , <u>49.VIN</u> , <u>JUL</u> , 55.JUL, SAR, 61. JUL, BAS(R)		101.SAR(R), 109.JUL, 110.VIN, 139.JUL
	Transaction critique	<u>7.JUL</u> , <u>9.BAS</u> , <u>20.VIN</u> , <u>24.SAR</u> , <u>BAS</u> , <u>25.JUL</u> , 26. VIN, <u>29.MOS</u> , <u>31.BAS</u> , <u>35.BAS</u> , <u>45.MOS</u> , <u>48.BAS</u> , <u>49.VIN</u> , <u>JUL</u> , <u>53.MOS</u> , <u>59.SAR</u> , 76.MIR, 81. VIN, <u>82.BAS</u> , <u>85.BAS</u> , <u>94.BAS</u>		<u>11.VIN</u> , <u>20.NORA</u> , <u>SAR</u> , <u>29.SAR</u> , 65.BAS, <u>SAR</u> , 66.NORA, <u>JUL</u> , <u>126.BAS</u> , <u>136.BAS</u> , <u>137.MIR</u> , <u>159.MIR</u>
Référence à la situation scolaire de lecture	10. VIN, 12. <u>MOS</u> , 18. <u>MOS</u> , 22. <u>MOS</u> , <u>33.MOS</u> , <u>45.MOS</u> , <u>53.MOS</u> , 62. <u>MOS</u>		6.NORA, <u>9.SAR</u> , 14. <u>MOS</u> , <u>18.MOS</u> , <u>23.MOS</u> , 42. <u>MOS</u> , <u>73.MOS</u> , 85. <u>MOS</u> , 111. <u>MOS</u> , 152.NORA, <u>155.NORA</u> , <u>162.MOS</u>	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	3.NORA(R), 4.VIN(R), 6.NORA(R), <u>7.JUL(R)</u> , <u>35.BAS(R)</u> , <u>65.SAR(R)</u> , 67.MIR(R), 79.BAS(R), <u>82.BAS(R)</u> , 83. <u>MOS(R)</u> , <u>85.BAS(R)</u> , 86. <u>SAR(R)</u>		<u>11.VIN(R)</u> , <u>23.MOS(R)</u> , 27. <u>MOS(R)</u> , 34. <u>MOS(R)</u> , 37.NORA(R), 40.NORA, <u>MOS(R)</u> , 58.JUL(R), 59.NORA(R), 71.NORA(R), 113.NORA(R)
		1. VIN, <u>9.BAS</u> , 28. <u>SAR</u> , <u>29.MOS</u> , , 57. <u>SAR</u> , 68. <u>SAR</u> , 72.MIR, 74.NORA, JUL, <u>MOS</u> , 75. <u>SAR</u> , , 94.BAS		2.NORA, <u>9.SAR</u> , 10.NORA, 13.NORA, 16.NORA, 17. <u>SAR</u> , <u>20.NORA</u> , <u>SAR</u> , 25.NORA, 26. <u>SAR</u> , 30.NORA, 31. <u>MOS</u> , 33.NORA, 39.NORA, 44.NORA, 45. <u>SAR</u> , 46. <u>MOS</u> 53. <u>SAR</u> , NORA, 54.BAS, 55.MIR, 56. <u>MOS</u> , 66.NORA, <u>JUL</u> , 70. <u>SAR</u> , 77. <u>SAR</u> , 80. <u>SAR</u> , NORA, 86. <u>SAR</u> , 88. <u>SAR</u> , <u>MOS</u> , NORA, JUL, 89.MIR, 91. <u>MOS</u> , <u>92.NORA</u> , 94.MIR, 96. <u>MOS</u> , NORA, 103.MIR, 105. <u>SAR</u> , NORA, 106. <u>MOS</u> , 112. <u>SAR</u> , 119.NORA, <u>MOS</u> , 120. <u>SAR</u> , BAS, JUL, VIN, 121.MIR, <u>126.BAS</u> , <u>136.BAS</u> , <u>137.MIR</u> , 140. <u>MOS</u> , <u>14 3.MOS</u> , 157.JUL, <u>159.MIR</u> , 161.NORA , 164.NORA, 165.BAS
	Transaction personnelle		<u>21.MIR</u>	
	Transaction intertextuelle			
	Transaction expressive et créative			
Transaction critique	50. <u>MOS</u>		<u>21.MIR</u>	

	Référence à la situation scolaire de lecture	39. MOS , 95. SAR	4. NORA , 7. JUL, <u>92.NORA</u> , 151. MIR
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>51.SAR</u> , 87. VIN , <u>88.NORA</u> , <u>90.SAR</u>	102. MOS (R), 115. NORA , SAR , BAS (R), 116. JUL (R), 117. MOS (R), <u>162.MOS</u> (R), 35. JUL , 60. SAR , 69. JUL , 79. JUL , 82. JUL , NORA , SAR , 83. VIN , 84. BAS , MIR , 97. SAR , JUL , BAS , 98. MIR , 100. NORA , 108. SAR , MOS , NORA , 130. MIR , 133. SAR , 141. JUL , 147. MOS , 149. BAS , <u>155.NORA</u> , 158. BAS
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>31.BAS</u> (R), 54. BAS (R), <u>59.SAR</u> , 64. MIR (R)	<u>29.SAR</u> (R), 63. MOS (R), JUL (R), 128. VIN , JUL (R), 135. NORA (R), 146. NORA (R)
		<u>24.SAR</u> , BAS , 25. JUL , <u>36.VIN</u> , <u>38.MIR</u> , 41. SAR , 42. JUL , 43. BAS , 47. SAR , 60. MIR , 70. BAS , 71. SAR , MIR , JUL , 77. MOS	48. MOS , 49. SAR , 50. NORA , 51. VIN , JUL , BAS , 65. BAS , SAR , 67. MIR , 75. SAR , 76. JUL , 123. MOS , 125. SAR , MIR , 131. BAS , 145. MOS ,
	Transaction critique		
Référence à la situation scolaire de lecture	<u>36.VIN</u> , <u>38.MIR</u> , <u>88.NORA</u> , <u>90.SAR</u> , <u>92.SAR</u>	153. SAR	
Sonore			

Tableau 30: Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - *Au lit, les affreux !* - PP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Au revoir ! - S2 et S3 - TGP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	37. <u>THI(R)</u>	31. <u>THI(R)</u> , <u>46.YAS</u> , <u>49.MAX</u>
	Transaction critique	<u>23.YAS</u> , <u>24.MAX</u> , <u>30.YAS</u> , <u>38.FÉL</u> , <u>40.FÉL</u> , 42.ROM, 60.GON, <u>MAX</u> , THI, 64.YAS, 69.ROM, <u>74.MAX</u> , <u>79.MAX</u> , <u>82.MAX</u>	<u>10.YAS</u> , <u>15.YAS</u> , <u>16.MAX</u> , <u>18.MAX</u> , <u>22.YAS</u> , <u>29.GON</u> , <u>36.MAX</u> , <u>46.YAS</u> , <u>49.MAX</u> , <u>58.GON</u> , <u>60.MAX</u>
	Référence à la situation scolaire de lecture	2. <u>THI</u> , 33. <u>FÉL</u> , <u>50.YAS</u> , <u>75.YAS</u> , <u>76.GON</u>	
Verbale	Transaction textuelle et iconique	52. <u>FÉL</u> , 54. <u>FÉL</u> , 56. <u>FÉL</u> , 63. <u>MAX(R)</u> , 66. <u>FÉL(R)</u> , 67. <u>MAX</u> , 84. <u>FÉL</u> , <u>85.GON</u> , <u>86.FÉL</u> , <u>88.GON</u> , <u>89.FÉL</u>	<u>18.MAX(R)</u> , 38.YAS(R) 6. <u>FÉL</u> , 20.GON, <u>22.YAS</u> , 24. <u>MAX</u> , 26. <u>MAX</u> , 44. <u>THI</u> , 45.GON, <u>55.THI</u>
	Transaction personnelle	72. <u>MAX</u> , 77. <u>FÉL</u> , 90.GON	<u>58.GON</u>
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique		
	Référence à la situation scolaire de lecture	4. <u>FÉL</u> , 5. <u>MAX</u> , 6.GON, 8.ROM, 10.THI, 12.THI, 13.GON, 14.THI, <u>85.GON</u> , <u>86.FÉL</u> , <u>88.GON</u> , <u>89.FÉL</u>	4.GON, 11. <u>FÉL</u> , 13.GON, <u>15.YAS(R)</u> , <u>55.THI</u>
	Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	21. <u>FÉL</u> , 26. <u>FÉL</u> , 28. <u>FÉL</u> , 31. <u>FÉL</u> , 35. <u>FÉL</u> , YAS, 58. <u>FÉL</u> , 61. <u>FÉL</u> , 71. <u>FÉL</u>
Transaction personnelle			
Transaction intertextuelle			
	Transaction expressive et créative	<u>23.YAS(R)</u> , <u>24.MAX(R)</u> , <u>30.YAS(R)</u> , <u>38.FÉL(R)</u> , 51.GON(R), <u>74.MAX(R)</u> , <u>75.YAS(R)</u> , <u>76.GON(R)</u>	<u>10.YAS(R)</u> , <u>30.YAS(R)</u> , 40.YAS(R), 41.GON(R), 42.THI(R), 51.YAS(R)
		<u>40.FÉL</u> , 45.GON, <u>49.MAX</u> , <u>50.YAS</u> , <u>79.MAX</u> , <u>82.MAX</u>	8. <u>MAX</u> , <u>28.MAX</u> , <u>29.GON</u> , 33.YAS, 35.THI

	Transaction critique		
	Référence à la situation scolaire de lecture	7. MAX , 16. MAX , 18. FÉL , 19. MAX	<u>54.MAX</u> , 56. YAS , <u>59.FÉL</u>

Tableau 31 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO – S2 et S3 - *Au revoir!* - TGP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Bonne nuit, Petit Ours Brun ! - S2 et S3 - TGP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>32.GON(R)</u> , <u>42.MAX(R)</u>	<u>34.GON (R)</u>
		44.GON, MAX , FÉL	
	Transaction critique	<u>12. FÉL</u> , <u>16.FÉL</u> , <u>19.FÉL</u> , <u>25.FÉL</u> , 28.GON, YAS, <u>34.FÉL</u> , <u>38.FÉL</u> , 40. MAX , <u>41.GON</u> , <u>46.GON. FÉL</u>	<u>14.GON</u> , <u>21.GON</u> , <u>23.GON</u> , <u>26.GON</u> , <u>27.CLÉ</u> , <u>29.GON</u> , <u>CLÉ</u> , <u>32.GON</u> , <u>34.GON</u> , <u>35.CLÉ</u>
Référence à la situation scolaire de lecture	32.GON, <u>42.MAX</u>		
Verbale	Transaction textuelle et iconique	14. FÉL , 18. MAX , <u>19.FÉL</u> , 20.GON, 21. FÉL , MAX(R) , 23. MAX , 24. GON , <u>25.FÉL</u> , 29. FÉL , <u>34.FÉL</u> , 36. MAX(R)	<u>11.MAX(R)</u> , <u>17.CLÉ(R)</u> , <u>32.GON(R)</u> <u>10. FÉL</u> , 12.GON, 16.GON, <u>21.GON</u> , <u>24.FÉL</u> , <u>30.MAX</u>
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique		8. MAX , 23.GON,
Référence à la situation scolaire de lecture	<u>12. FÉL</u>	1.ROM, 3.ROM, 5.GON, 6.MAX	
Paraverbale et verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>16.FÉL</u> , <u>31.MAX</u> , <u>38.FÉL</u>	<u>14.GON</u> , 37.GON
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>41.GON (R)</u>	
	Transaction critique		
	Référence à la situation scolaire de lecture	9.GON, <u>10.FÉL</u> , <u>26.MAX</u> , <u>31.MAX</u> ,	

Tableau 32 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - Bonne nuit, Petit Ours brun! - TGP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Au lit, les affreux ! - S2 et S3 – TGP

Modalité	Nature de l'intervention langagière	S2	S3
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique		
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative		
	Transaction critique	<u>11. FÉL</u> , <u>16.FÉL</u> , 18.YAS, <u>19.FÉL</u> , 23.YAS, <u>24.FÉL</u> , <u>28.YAS</u> , <u>31.FÉL</u> , 32. MAX , YAS, 32. MAX , FÉL , <u>35.YAS</u> , 32. YAS, MAX , CLÉ, 39.FÉL, 41.FÉL, CLÉ, MAX , YAS, GON, 42.ROM, <u>51.YAS</u> , <u>52.MAX</u> , 55. MAX , <u>62.FÉL</u> , <u>63.MAX</u> , 64.YAS, <u>67.FÉL</u> , <u>70.FÉL</u> , <u>77.FÉL</u> , <u>79.FÉL</u> , <u>80.MAX</u> , <u>82.FÉL</u> , 83.YAS, <u>85.FÉL</u> , MAX , YAS	<u>12.MAX</u> , <u>14.FÉL</u> , 15.YAS, MAX , 17.ROM, <u>19.MAX</u> , 22.YAS, CLÉ, <u>23.MAX</u> , <u>24.FÉL</u> , <u>26.FÉL</u> , 29.YAS, <u>31.MAX</u> , <u>37.MAX</u> , YAS, 39.FÉL, CLÉ, MAX , YAS, ROM, 51.YAS, <u>52.MAX</u> , <u>77.FÉL</u> , <u>81.MAX</u> , <u>83.FÉL</u>
	Référence à la situation scolaire de lecture		<u>23.MAX</u> , <u>24.FÉL</u>
Verbale	Transaction textuelle et iconique	<u>16.FÉL</u> (R), <u>21.FÉL</u> (R), <u>24.FÉL</u> (R), 66. MAX (R), <u>67.FÉL</u> (R), <u>79.FÉL</u> (R), 100. MAX (R)	5. MAX (R), 20. <u>FÉL</u> (R), <u>41.FÉL</u> (R), <u>59.FÉL</u> (R),
		<u>11.FÉL</u> , 12.ROM, 14. MAX , <u>19.FÉL</u> , 26.YAS, <u>29.FÉL</u> , <u>35.YAS</u> , 44. FÉL , 46. FÉL , 48. FÉL , <u>51.YAS</u> , <u>52.MAX</u> , 57.YAS, 60. FÉL , <u>63.MAX</u> , <u>64.YAS</u> , <u>72.FÉL</u> , <u>77.FÉL</u> , <u>82.FÉL</u> , 87.YAS, <u>96.FÉL</u> , 98. FÉL , MAX , 102. FÉL , YAS, 103.MAX	4. FÉL , 11. FÉL , <u>12.MAX</u> , <u>14.FÉL</u> , 17.ROM, 19. MAX , <u>28.FÉL</u> , <u>31.MAX</u> , 34. FÉL , 42. MAX , 44. FÉL , 46. FÉL , <u>49.FÉL</u> , 56. FÉL , 61. FÉL , 62. MAX , 64. MAX , 65. FÉL , MAX , 68.ROM, 79. FÉL , 84. MAX , 86. FÉL , 88.YAS, 89.ROM, <u>92.ROM</u>
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle	9.GON	
	Transaction expressive et créative	3. FÉL , 4.YAS, <u>77.FÉL</u>	7. MAX , <u>74.FÉL</u> , <u>77.FÉL</u>
	Transaction critique		
	Référence à la situation scolaire de lecture	3. FÉL , 4.YAS, 9.GON, <u>29.FÉL</u> , <u>58.FÉL</u> , <u>96.FÉL</u> , 98. FÉL , MAX	2.ROM, 41. <u>FÉL</u> (R), 49. FÉL , <u>74.FÉL</u> , 90. MAX , 92.ROM
Paraverbale et	Transaction textuelle et	<u>70.FÉL</u> (R), <u>80.MAX</u> (R)	<u>26.FÉL</u> , <u>27.FÉL</u> , 32.ROM,

verbale	iconique	<u>28.YAS</u> , <u>58.FÉL</u> , 69.YAS, <u>88.FÉL</u> , <u>90.FÉL</u> , <u>91.MAX</u> , 93.YAS, 105.MAX	36.FÉL, 47.ROM, 54.FÉL, 57.MAX, 66.ROM, 70.YAS, 71.FÉL, <u>81.MAX(R)</u>
	Transaction personnelle		
	Transaction intertextuelle		
	Transaction expressive et créative	<u>1.FÉL</u> , 2.YAS, <u>5.FÉL</u> , <u>50.FÉL</u> , <u>62.FÉL</u> , 74.FÉL, <u>75.GON</u>	73.YAS, <u>75.MAX</u> , <u>83.FÉL</u> , <u>MAX</u>
	Transaction critique		9.MAX
	Référence à la situation scolaire de lecture	<u>1.FÉL</u> , 2.YAS, <u>5.FÉL</u> , 6.MAX, 75.GON, <u>88.FÉL</u> , <u>90.FÉL</u> , <u>91.MAX</u>	<u>51.YAS</u> , <u>75.MAX</u>

Tableau 33 : Modalités et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S2 et S3 - *Au lit, les affreux!* - TGP

18.NORA : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répertoriée deux fois

(R) : reprise en écho de l'intervention langagière N-1 ou N-2

Annexe XVII : Rappels de récit

Émilie (2 ; 11) fait le récit d'*Au revoir*
à sa mère et à sa grande sœur Coralie (5 ans environ)
(enregistrement audio 2'59'')

CL	
dp b	
dp t	
dp1	1. ÉMI :-- quand n'a joué / tout l'après-midi / fourmi / chambouli ! (<i>semblant sourire</i>) 2. MAM :-- bien ! 3. COR :-- très bien XXX voilà 4. MAM :-- chut !
dp2	5. ÉMI :-- quand tu viens là:: / tu viens / tu viens avec / moi::! (<i>semblant sourire</i>) 6. COR :-- tu viens avec moi/ très bien ! / c'est bien !
dp3	7. ÉMI:-- et là / quand///quand# 8. COR :-- attends / Émilie / j'ai cru que tu= / t'as li 9. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) chut ! / Coralie ! 10. ÉMI :-- bah heu / ça / c'est Nounou/ oh ! // me fait un gros câlin 11. COR :-- un gros câlin ? 12. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) chut ! / tais-toi ! / Coralie
dp4	13. ÉMI :-- quand je suis arr= / quand je suis chez Nounou / Papa me fait un gros câlin / ensuite# 14. COR :-- ça marche plus / Maman (<i>elle joue vraisemblablement avec une ardoise magique</i>) 15. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) chut / tais toi 16. COR :-- Maman /ça marche plus ! 17. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) chut ! / elle est magique celle-là !
dp5	18. ÉMI :-- quand je suis / au zoo / je veux toujours rester / ENCORE ! ENCORE ! ENCORE ! (<i>semblant sourire</i>) 19. COR :-- encore !
dp6	20. ÉMI :-- et là / au revoir les gira' ! / on reviendra :::! (<i>semblant sourire</i>) 21. COR :-- on reviendra
dp7	22. ÉMI:-- et là / tu pleures mon chouchou ! 23. COR :-- tu pleures ! / mon chouchou 24. ÉMI :-- XX / tu t'armuseras comme un fou ! 25. COR :-- comme un fou !
dp8	26. ÉMI :-- et là / l'a qui qui pleure / Maman ? //// l'a / qui qui pleure / le petit garçon ? 27. MAM :-- hum hum / raconte-moi 28. ÉMI :-- non ! //// au revoir/ Maman ! 29. COR :-- au revoir ! 30. ÉMI :-- le tra= / le train i'part / tchou tchou ! / tchou tchou:: ! 31. COR :-- tchou tchou ?
dp9	32. ÉMI :-- et ça ! // ah / quand je touche la mou'tache/ ç= pique/pique/la moustache ! 33. COR :-- ah ! ah ! (<i>semblant rire</i>) / pique / pique / pique / pique (<i>répétant 12 fois ce mot à des hauteurs de note différentes</i>)
dp10	34. ÉMI :-- au re= / vite ! vite ! à la fenêtre ! // au revoir/ Bon-Papa ! 35. COR :-- au r'voir= / au r'voir ma / man:: ! 36. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) Coralie ! / chu :t !

dp11	37. ÉMI :-- maintenant / c'est le soir / il faut aller / se couche::r 38. COR :-- il faut aller se couche:r
dp12	39. ÉMI :-- regarde là l=/ 'l a quoi ? 40. COR :-- mais c'est toi# 41. MAM :-- la lune ? 42. ÉMI :-- oui 43. COR :-- la lu:::ne
LF	44. COR :-- et voilà:::!! // encore une pet= /une fois !

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

Émilie (3 ; 2) fait le récit de *Bonne nuit POB*,
à sa mère et à sa grande sœur Coralie (5 ans environ)
(enregistrement audio 2'45'')

CL	1. MAM :-- c'est parti ! 2. ÉMI :-- (<i>elle rit</i>) / Petit Ou= 3. MAM :-- vas-y !
DpB	
DpT	
dp1	4. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) Petit Ours Brun 5. ÉMI :-- (<i>en chuchotant</i>) Petit Ours Brun 6. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) i'dort ! 7. ÉMI :-- i'do:rt // i'dort 8. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) i'dort !
dp2 (volet-porte fermé)	9. ÉMI :-- (<i>voix dynamique</i>) et i' / et il a=/ et Petit Ours Brun n'a pas son lutin ! / qui va lui rapporter ?
dp2 (volet-porte ouvert)	10. ÉMI :-- c'est Maman ! / dors / bien mon petit / dors / bien mon petit chéri ! 11. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) c'est Maman / ron pshit / ron / pshit
dp3 (volet-porte fermé)	12. ÉMI :-- mais / mais /pa=/ mais / mais / Petit Ours Brun n'a pas eu son histoire / qui va lui rappor / ter ?
dp3 (volet-porte ouvert)	13. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) Papa 14. ÉMI :-- Pa/ pa Ours / d'accord /d'accord / mais après / tu do::rs!
dp4	15. ÉMI :-- et mai=/ et Petit=/ et / et mai=/ et mai= son père/ i'r= / i' ch= i'ch= i' chuchote/ (<i>en chuchotant</i>) c'est l'heure de dor / mi ::r
dp5 (volet-porte fermé)	16. ÉMI :-- et m= / et Petit Ours Brun / il a vraiment soif ! / i' ré/clame/ À BOIRE ! À BOIRE !
dp5 (volet-porte ouvert)	17. ÉMI :-- et Maman / i'= / il est un peu / en colère / i' dit //(ton <i>fâché</i>) BOIS ÇA ET DORS !!! (<i>petit rire</i>)
dp6 (volet-porte fermé)	18. ÉMI :-- et m= / et Petit Ours Brun / la ma= / la= / i::: / i'veut des bisous / qui va le ra= / qui va lui faire un p'tit bisou ? / qui va l' raconter !
dp6 (volet-porte ouvert)	19. ÉMI:-- (<i>ton fâché</i>) t'as déjà eu / PLEIN bisous !
dp7	20. ÉMI :-- et Petit Ours Brun / i'finit par s'endormir/ tout / tout son lutin contre lui
dp8	21. ÉMI :-- et i'= / sa maman et son papa i' vient / encore de voir / dire / (<i>ton attendri</i>) il est mignon quand il dort ! (<i>semblant sourire</i>)
LF	

CL : couverture du livre

dpb : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé

POB : Petit Ours Brun



début de l'enregistrement

Émilie (3 ; 5) fait le récit d'*Au lit les affreux*,
à sa mère et à sa sœur Coralie (5 ans environ)
(enregistrement audio 7'34'')

CL	1. MAM :-- c'est très bien / t'es prête ? 2. ÉMI :-- oui 3. MAM :-- allez / c'est parti ! 4. ÉMI :-- hum / hum / hum / au lit les affreux
dpB	5. COR :-- oh ! (<i>sur un ton d'inquiétude jouée</i>) 6. ÉMI :-- c'est les affreux / tu connais pas ? / c'est moi les z'# 7. COR :-- vite / vite j'ai peur des méchants ! (<i>sa voix s'éloignant, elle semble partir se cacher</i>) 8. MAM :-- chu :t !
dpT	
dp1d	9. ÉMI :-- (<i>voix plaintive et aigüe</i>) hum / Maman ! / j'ai peur des mon::stres ! / (<i>voix normale</i>) ne t'in / quiète pas / mon= / Zéli::e / hum / hé bé / hé bé // ton= / ton p'tit chat / Sufi veille sur toi:: ! 10. COR :-- ça veut dire quoi / ça veut dire quoi / veille sur toi ? 11. MAM :-- chut ! 12. ÉMI :-- //// ça veut= / ça veut dire / protéger !// (<i>bruit de page qui se tourne</i>) mais si c'est là !
dp2g	13. MAM :-- non / t'as pas raconté ici ! 14. ÉMI :-- mais= / ah oui / j'avais oublié ! / ah oui j'avais oublié / hum / en fait / là / j'me rappelle encore / mais / mais j=/ mais j'réfléchis si m= si m= si il est= / si ma parole il=/ i's'= / i' s'est pas enfuie //// oui / i' s'est pas enfuie ! / alors ! / alors heu:: / alors là j'ai= alors / alors 15. COR :-- XXX 16. ÉMI :-- alors / non ! / maintenant je sais / hum/ en= / en disant / en répétant Zélie/ mon= hé bé / mon p'tit chat/ mon= / Sufi mon p'tit chat / veille sur moi ! / Sufi mon p'tit chat / veille sur moi ! / répétant en= / en = / en= 17. COR :-- XXX
dp3g	18. ÉMI :-- et le lit / i' se rev= / i'se mettait en rou::te! 19. COR :-- c'est un rêve ! 20. ÉMI :-- oui c'est un rêve // on peut pas dire des= / des mots quand je raconte les histoires ! 21. COR :-- bah ouais !
dp4g	22. ÉMI:-- hum / et= et le lit / i' / i'se pose à l'o::rée du gros bois 23. COR :-- (<i>elle rit</i>) 24. ÉMI :-- du bois / ou du gros bois
dp5g	25. ÉMI :-- et / et / et i' chante une petite chanson / (<i>en chantant</i>) prom'nons-nous dans les bois / tralala la lalala // quelqu'un l'est caché par ici / ou par là ?
dp5d	26. ÉMI :-- ouille ouille ouille 27. MAM :-- (<i>elle chuchote</i>) aïe aïe 28. ÉMI :-- aïe aïe aïe / la grosse / Sorciè::re !// aïe aïe aïe / la= non ! / ouille ouille ouille / ouille ouille ouille / la Sor/ciè::RRRe !
dp6g	29. ÉMI :-- allez Sufi ! / à l= / à l'attaque ! / allez Sufi / à l'attaque !
dp7d	30. ÉMI :-- //// CRRRR / RRRR /// crrrr prrr /// ah ! ah ! / la Sorcière elle fait / ah ! (<i>elle rit</i>)
dp8g	31. ÉMI :-- allez / à la queue leu leu / Sorcière ! 32. COR :-- (<i>en chuchotant</i>) XXXX le livre ! 33. ÉMI :-- allez / à la queue leu leu Sorcière ! / allez à la queue leu leu Sorcière ! / (<i>elle rit</i>) 34. MAM :-- (<i>petit rire</i>) 35. ÉMI :-- je l'a= / moi je l'appelle la Sorcière

dp9g	36. ÉMI :-- (<i>en chantant</i>) prom'nons nous dans les= / et i' chante encore une petite chanson / (<i>reprenant, en chantant plus aigü</i>) prom'nons nous dans les bois tralala la lal= / tralala la lal= / tralala trala= / lalala / (<i>ton fâché</i>) quelqu'un là s'est caché par ici / ou par-là ?
dp9d	37. ÉMI :-- 'la l= / heu / AÏE AÏE AÏE / L'OGRE ! le= le= l'O::gre ! / l'Ogre ! 38. MAM :-- hum (<i>elle acquiesce</i>)
dp10g	39. ÉMI :-- à la queue leu leu ! / heu non ! / ALLEZ SUFI ! / A L'ATTAQUE !
dp10d	40. ÉMI :-- CRRR/ CRRR / rrrr
dp11g	41. ÉMI :-- à la queue leu leu ! / (<i>sur un ton plus grave et plus autoritaire</i>) à la queue leu leu / l'Ogre ! / hum::
dp12g	42. ÉMI :-- XX chanson / j'entends encore une petite chanson / oh ! / en a marre des chansons ! / oh ! 43. COR :-- prom'nons-nous dans les= 44. MAM :-- chut ! 45. ÉMI :-- (<i>en chantant</i>) prom= / prom'nons nous dans les bois/ tralala lalala // i'chantait / la chanson / comme ça / pa= / pa'ce que il la connaît pas ! /// (<i>en chantant</i>) qu= / tralala lalala / lalala lalala / (<i>voix parlée, ton fâché</i>) quelqu'un l'est caché par ici ? / ou par-là ?
dp12d	46. COR :-- aïe# 47. ÉMI :-- (<i>ton enfantin amusé</i>) malheur de malheur ! / le Grand / Méchant Loup ! 48. COR :-- ro ! / XXX
dp13g	49. ÉMI :-- o:h ! / (<i>chantant une mélodie inédite</i>) dididididi didi / allez ! // allez Sufi ! / à l'attaque !/// PRRR ! /PRRR ! / RRRR / RRR
dp14g	50. ÉMI :-- (<i>onomatopée se rapprochant du cri du loup</i>) ouh ! / ouh !/ ouh ! / (<i>elle rit</i>) 51. COR :-- ouh ! 52. ÉMI :-- (<i>elle rit</i>) / ouh / ouh / ou::h ! / allez ! 53. COR :-- ouh ! 54. ÉMI :-- pyjama pour tout l'monde ! 55. COR et EMI :-- (<i>elles rient</i>)
dp15d	56. MAM :-- (<i>elle rit</i>) 57. ÉMI :-- tout l'monde l'a son pyjama ? / parfait ! / on avance ! / et au lit !
dp16d	58. COR :-- (<i>elle rit</i>) 59. ÉMI :-- (<i>sur un ton impératif</i>) tout l'monde ad= / dans= / dans leur lit ! / moi j'veux qu'tu dors ! 60. COR :-- (<i>elle rit</i>) 61. ÉMI :-- XXX (<i>elle rit</i>)
dp17d	62. ÉMI:-- (<i>en chuchotant</i>) ça= / ça y est !/ i's s'endorment / maintenant on peut / (<i>voix grave</i>) rentre::r 63. COR :-- à la maison ! 64. ÉMI :-- la maison ? non ! / pas perdu /// XX / XX 65. COR :-- (<i>elle rit</i>)
dp18g	66. ÉMI :-- (<i>en chuchotant</i>) chut ! / ron pschit / ron pschit 67. COR :-- (<i>elle rit</i>) 68. COR ; ÉMI :-- (<i>elles rient</i>) 69. ÉMI :-- et / et i'dort / très XXX dans le livre ! 70. MAM :-- ah ! / c'est fini / Emilie ? 71. ÉMI :-- oui 72. COR :-- et je peux la raconter ?
LF	

CL: couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

dpg : partie gauche de la double-page

dpd : partie droite de la double-page

LF : livre fermé

Enzo (3 ; 0) fait le récit d’Au revoir
à sa mère, qui filme de face
(vidéo 1’28’)

CL	
dpB	1. ENZO :-- é’ di’ / au re’oir / Papa !
dpT	2. ENZO :-- (<i>en chuchotant</i>) au re’oir Papa / (<i>il pose son nez au centre du livre ouvert</i>)
dp1	3. MAM :-- allez / sérieux ! 4. ENZO :-- mais mais Nounou non /// heu: / i’ met le baza’ pa’tout pa’tou / sou’bi chambouli ! (<i>faisant de son index un geste en spirale sur l’image</i>)
dp2	5. ENZO :-- é’ di’ / au re’oir XXXX !
dp3	6. ENZO:-- heu:/ é’ t’a chez Nounou
dp4	7. ENZO :-- t’arrive chez Nounou / Papa pas encore en’ouoir
dp5	8. ENZO :-- (<i>pointant Lou sur l’image</i>) i’= / i’s d’au zoo / coucou ! / d’encore ! (<i>tapant du poing sur la double-page</i>)
dp6	9. ENZO :-- mais a= / mais a’ec Papa / en re’oir / les / gira:fes !
dp7	10. ENZO :-- (<i>sur un ton attendri, dessinant brièvement le chemin d’une larme sur sa joue</i>) oh ! / tu pleures mon Lou! / ‘ras s’amuser comme des fous ! (<i>agitant vivement la tête et une main</i>)
dp8	11. ENZO :-- et / tchou (<i>faisant rapidement le geste du mécanicien qui actionne une manette en hauteur</i>) / là i’di’ / au revoir Maman ! (<i>faisant un geste d’au revoir</i>) /// tchou tchou ! (<i>renouvelant le geste du mécanicien</i>) le train / PART !
dp9	12. ENZO :-- Papa dans ses b’as / pique pique le::s mou’taches ! (<i>souriant, regardant sa mère, avec un geste répété de son index au-dessus de sa bouche</i>)
dp10	13. ENZO :-- vite ! à ‘a fenêt’e / dit / au re’ouoir les XXXX
dp11	14. ENZO :-- c’est le soi’ / l’heu’ do’mi
dp12	15. ENZO :-- et i’= / au re’ouoir !
dpb	16. ENZO :· début de l’enregistrement
LF	17. ENZO :-- et voilà ! / (<i>en souriant, il ferme livre, et le tend à sa mère</i>)

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé



début de l’enregistrement

Enzo (3 ; 4) fait le récit de *Bonne nuit POB*,
à ses parents qui filment de face, en présence de sa petite sœur Eva (1 an environ)

(vidéo 1'52'')

CL	
DpB	1. EVA :-- (<i>assise à côté d'Enzo, elle rit, se lève et se dirige vers ses parents</i>) 2. ENZO :-- (<i>il rit</i>) 3. MAM :-- <i>vas-y !/ attends / y a Enz#</i>
DpT	4. ENZO :-- <i>Petit Ou't / i' DORT ! (en souriant et regardant ses parents)</i> 5. MAM :-- <i>oui !</i> 6. PAPA :-- (<i>en chuchotant</i>) <i>Eva ! / mets-toi à coté de ton frère !</i> 7. EVA :-- (<i>elle vient s'asseoir à côté de son frère et observe ce qu'il fait avec attention</i>) 8. PAPA :-- (<i>en chuchotant</i>) <i>c'est bien / mon cœur !</i>
dp1	9. ENZO :-- <i>heu / qui veut= // mon lutin !/mon lutin ! / c'est qui va l'apporter ? / (il essaie de soulever le volet-porte, inexistant sur cette double-page)</i>
dp2 (volet-porte fermé)	10. ENZO :-- (<i>il soulève le volet-porte</i>)
dp2 (volet-porte ouvert)	11. ENZO :-- <i>c'est Maman / OURS / (pointant le personnage de POB puis tapant vivement, main à plat, sur le livre) qui dit / (ton fâché) tiens ! (pointant à nouveau POB)</i> 12. EVA :-- <i>maman ? XX XX / (elle se lève et s'en va)</i> 13. ENZO :-- (<i>il rit</i>) <i>heu:: / qui 'a apporter ?/ Maman Ours / au r'voir Maman !</i>
dp3 (volet-porte fermé)	14. ENZO :-- <i>des bisous ! des bisous ! / (le poing fermé en faisant un geste répété de bas en haut) qui 'a apporter ? / (pendant qu'il tourne la page, il regarde sa maman) après tu peux me montrer ?</i> 15. MAM :-- <i>oui</i>
dp3 (volet-porte ouvert)	16. ENZO :-- <i>Papa Ours / i' dit / de l'histoire / VIENS/ avec moi / (il referme le volet-porte)</i>
dp4	17. ENZO :-- <i>et= / et= / Papa Ou's / i' chuchote</i>
dp5 (volet-porte fermé)	18. ENZO :-- <i>et ap= / des câlins ! / des câlins ! / qui 'a apporter ?</i>
dp5 (volet-porte ouvert)	19. ENZO :-- <i>Maman Ours / elle est un peu / FASSÉE !</i>
dp6 (volet-porte fermé)	20. ENZO :-- <i>en attendant / tic ! (observant l'image)</i> 21. EVA :-- (<i>elle revient dans la pièce où Enzo est installé</i>) <i>XXX / maman ! / papa !</i> 22. ENZO :-- <i>je veux pas ! non ! / non ! / qui 'a apporter ?</i> 23. PAPA :-- <i>attends ma XXX / i'y a Enzo qui raconte</i>
dp6	24. ENZO:-- <i>PAPA / OU'S ! / il est / FACHÉ! (Eva revient s'asseoir à</i>

(volet-porte ouvert)	<i>côté de son frère)</i>
dp7	25. ENZO :-- oh / il est mignon / si i'd= / i'dort (<i>faisant plusieurs allers et retours de son index sur le personnage de POB</i>) 26. EVA :-- (<i>elle repart</i>) Maman ! Papa !
dp8	27. ENZO :-- (<i>faisant plusieurs allers et retours de sa main à plat les personnages des parents</i>) Papa et Maman / i'di'ça / oh ! comme / il est mignon !
LF	28. ENZO :-- c'est fini ! (<i>souriant et se levant en regardant sa mère</i>) / je peux voir ? 29. MAM :-- bravo mon chéri ! (<i>semblant sourire</i>)

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé

POB : Petit Ours Brun



début de l'enregistrement

Enzo (3 ; 7) fait le récit d’Au lit les affreux
à sa mère, qui filme de face, en présence de sa petite sœur Eva (1 an environ)

(vidéo 3’58’')

CL	
dpB	
dpT	1. ENZO :-- au lit / les affreux ! / <i>(il regarde sa mère, esquissant un sourire)</i>
dp1d	2. ENZO :-- c’est l’heure de dormir / heu:: / j’ai peur Maman ! / <i>(il regarde sa mère, en souriant) / heu:: / t’inquiète pas / i’y a ton chat ! / tralala / XX X tout c’qui a / (il regarde sa mère, esquissant un sourire)</i>
dp2g	3. ENZO :-- je dors/ ron <i>(faisant brièvement mine de ronfler)</i>
dp3g	4. ENZO :-- le= / le= / le= 5. EVA :-- hi::! 6. ENZO :-- le= / le= / <i>(esquissant de son index la trajectoire du lit sur l’image)</i> attends / je me souviens pleu= / plus trop 7. MAM :-- bon/ on le fera plus t= <i>(Reprise de la vidéo)</i> 8. MAM :-- allez ! 9. ENZO :-- un deux trois / <i>(en pointant brièvement du doigt le lit sur l’image)</i> i’ se met en route !
dp4g	10. ENZO :-- i’ se pose à l’oreu du bois <i>(réalisant de son index, des gestes de va et vient sur l’image, aux pieds des arbres)</i> 11. MAM :-- à l’orée du bois / oui 12. ENZO :-- à l’orée du bois
dp5g	13. ENZO :-- <i>(en chantant)</i> prom’nons-nous dans les bois / tralala lalalala! / lalalalala / lalalalalalala / où es-tu <i>(regardant brièvement sa mère)</i> / en= / m’attends-tu ?
dp5d	14. ENZO :-- oh non ! i’ y a la= / i’ y a le So’cière ! // // // la So’ciè::re !
dp6g	15. ENZO :-- attaque !
dp7d	16. ENZO :-- RRR
dp8 g	17. ENZO :-- prom’ner= / et là i’dit quoi ? / <i>(regardant sa mère)</i> là i’dit quoi maman ? 18. MAM :-- allez / la Sorcière= 19. ENZO :-- allez la Sorcière !
dp9g	20. ENZO :-- <i>(en chantant)</i> prom’nons-nous dans les bois / tralala lalalala! / kalalalala lalalalalalala / <i>(regardant brièvement sa mère et esquissant un sourire)</i> où es-tu / m’attends-tu ?
dp9d	21. ENZO :-- <i>(voix grave)</i> il est où ? / il est/ l’O::gre ! <i>(voulant passer à la page suivante, il se retrouve à la dp12)</i>
dp12	22. ENZO :-- attaque ! <i>(voulant revenir en arrière, il se retrouve à la dp9)</i>
dp9	23. ENZO :-- attaque <i>(voulant avancer, il se retrouve à la dp11)</i>
dp11	24. ENZO :-- attaque ! / ah non ! <i>(il revient en arrière et trouve la dp10)</i>
dp10g	25. ENZO :-- attaque !
dp10d	26. ENZO :-- RRR ! <i>(faisant mine de sortir ses griffes)</i>
dp11g	27. ENZO :-- hum / et là i’dit quoi ? <i>(regardant sa mère)</i> 28. MAM :-- allez / l’Ogre ! =

	29. ENZO :-- allez / l'Ogre ! <i>(voulant passer à la page suivante, il se retrouve à la dp13)</i>
dp13	30. ENZO :-- attaque ! / RRRrr! / non ! <i>(il se rend compte qu'il a sauté une page et retourne à la dp12)</i> 31. EVA :-- XX / RRR !
dp12g	32. ENZO :-- <i>(en chantant)</i> pro'nons-nous/ pro'nons-nous dans les bois / tralala lalalala / lalalalala lalalalilalala! / m'attends-tu ? / <i>(regardant brièvement sa mère)</i> m'entends tu ?# <i>(le téléphone avec lequel la mère filme se met à sonner...)</i> // // // // <i>(la regardant)</i> i' y a quelqu'un qui t'appelle 33. MAM :-- <i>(elle coupe la sonnerie)</i> c'est pas grave / vas-y / continue / chéri !
dp12d	34. ENZO :-- <i>(tournant la tête à puis à gauche puis à droite)</i> il est où::? / oh ! <i>(orientant son index au loin à sa droite)</i> / le Lou:::p !
dp13g	35. ENZO :-- attaque ! 36. EVA :-- NE TO ! 37. ENZO :-- RRRR ! <i>(joignant ses deux poings l'un contre l'autre)</i> 38. EVA :-- NAI PAS PUS ! 39. ENZO :-- Eva / Eva écoute ! <i>(la regardant et approchant brièvement sa main à plat devant elle)</i> / RRRR ! <i>(joignant ses deux poings l'un contre l'autre)</i>
dp14g	40. EVA :-- PAPA / ET LE LI::! 41. ENZO :-- <i>(la regardant jusqu'à ce qu'elle se taise)</i> Eva ! / Eva ! / tous là en pyjama ! <i>(passant rapidement son doigt sur les personnages alignés)</i> / tous en pyjama ! 42. EVA :-- <i>(pointant sur l'image le personnage du Loup)</i> A ! 43. ENZO :-- <i>(regardant Eva)</i> tous en pyjama ! !
dp15d	44. ENZO :-- ÇA Y EST ? // allez !
dp 6d	45. ENZO:-- au lit / les aFFREUX !
dp17d	46. ENZO :-- <i>(en chuchotant)</i> ah ! / <i>(pointant brièvement la Sorcière endormie)</i> ron pschit / <i>(regardant l'Ogre endormi)</i> ron pschit / <i>(regardant le Loup endormi)</i> ron pschit / <i>(regardant Zélie)</i> allez ! / on ropat à la maison ! / Zufi
dp18g	47. ENZO :-- bonne nuit ! / <i>(en chuchotant)</i> ron pshit
LF	48. ENZO :-- <i>(il referme rapidement l'album, sourit en regardant sa mère et s'approche d'elle)</i>

Cl : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

dpG : partie gauche de la double-page

dpD : partie droite de la double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

Mossa (3 ; 3) fait le récit d’Au revoir
à sa mère, qui filme de face
(vidéo 1’55’)

CL	
DpB	
DpT	
dp1	1. MOS :-- <i>(il s’apprête à tourner la page par le haut, à proximité de la reliure, avec lenteur)</i> 2. MAM :-- doucement ! 3. MOS :-- et béb=
dp2	4. MOS :-- là / i’ dit à tout monde / au revoir ! / la prochaine toi / c’est toi qui viennes / chez moi ! / <i>(il observe l’illustration 4 secondes puis cherche à tourner la page par le bas, au niveau du coin extérieur)</i>
dp3	5. MOS :-- <i>(il ne regarde ni l’illustration ni le texte et passe à la double-page suivante)</i>
dp4	6. MOS :-- m= / et moi je reste / et moi je pars !
dp5	7. MOS :-- <i>(il saute cette double-page sans sembler s’en apercevoir)</i>
dp6	8. MOS :-- ‘l i’ dit au= / en ‘voir les riva’ <i>(faisant un geste d’au revoir)</i> / on reviendra !
dp7	9. MOS :-- mais tu pleures mon Lou / <i>(il sourit)</i> / oh ! / mais tu verras / tu t’amuses / comme un fou !
dp8	10. MOS :-- i’ dit à tout l’monde / au revoir <i>(agitant vivement sa main et faisant un signe d’au revoir)</i>
dp9	11. MOS :-- <i>(il saute cette double-page sans sembler s’en apercevoir)</i>
dp10	12. MOS :-- vite on va à la fenêtre / i’ faut dire <i>(agitant vivement sa main en faisant un signe d’au revoir)</i> / au revoir Bon-Papa !
dp11	13. MOS :-- maintenant / c’est le soir / l’a l’heure de dormi::r
dp12	14. MOS:-- i’ dit à tout ‘e monde / au revoir / Maman ! / <i>(il regarde sa mère et porte un coin de l’album à sa bouche)</i>
LF	


CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé

 début de l’enregistrement

**Mossa (3 ; 6) fait le récit de *Bonne nuit POB*
à sa mère, qui filme de face
(vidéo 1'34'')**

CL	
dpB	
dpT	1. MOS :... brun (<i>pointant l'illustration</i>)
dp1	2. MOS :-- il est tard / il est l'heure de se coucher! (<i>il regarde brièvement sa mère</i>)
dp2 (volet-porte fermé)	3. MOS :-- (<i>il passe cette page sans sembler s'en rendre compte</i>)
dp2 (volet-porte ouvert)	4. MOS :-- allez ! / dors bien mon chéri !
dp3 (volet-porte fermé)	5. MOS :-- mais /(<i>il ouvre le volet-porte</i>) Petit Ours « Bien » n'a pas eu son histoire / (<i>il referme le volet-porte</i>) qui va l'apporter ? / Papa
dp3 (volet-porte ouvert)	6. MOS :-- d'accord / d'accord / mais après / tu dors !
dp4	7. MOS :-- il est ta::rd (<i>en souriant</i>) / il est l'heure de se coucher
dp5 (volet-porte fermé)	8. MOS :-- mais qu'est-ce qu' XX ? // heu / à boire / (<i>il soulève brièvement le volet-porte</i>) à boire / à boire ! / à boire !
dp5 (volet- porte ouvert)	9. MOS :-- allez dors et= / bois ça / et do::rs !
dp6 (volet-porte fermé)	10. MOS :-- Petit Ours X / des bisous !/ des bisous ! (<i>regardant sa mère et scandant la demande de POB en tapant à deux reprises sur l'album</i>)
dp6 (volet-porte ouvert)	11. MOS :-- des bisous / tu l'en as dazé dit PLEIN ! (<i>tapant sur l'album lors de l'énonciation de ce dernier mot</i>) / allez ! / dors !
dp7	12. MOS :-- Petit Ours Brun commence / par s'endormir
dp8	13. MOS : -- quand sa p= / quand sa papa et sa maman/ i'vient le voir/ i's= / (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) i' dit / tout bas / comme il est mignon quand il dort !
LF	14. MOS :-- fini !

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé

POB : Petit Ours Brun



début de l'enregistrement

Mossa (3 ; 9 mois) fait le récit d'*Au lit les affreux*
à sa mère, qui filme de face
(vidéo 2'20'')

CL	
dpB	
dpT	
dp1d	
dp2g	1. MOS :-- mon chat veille sur moi (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>)
dp3g	2. MOS :-- et le lit se te met en route (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) / on y va ? / miaou ! / dit le chat !
dp4g	3. MOS :-- on y va ? (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) / miaou ! / dit le chat !
dp5g	4. MOS :-- (<i>en souriant</i>)'dant ce temps / i'chante / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / l'a quelqu'un caché par ci ?/ ou / par là ? (<i>en souriant et manipulant l'album l'ouvrant tantôt à un angle de 30°, tantôt de 210°</i>)
dp5d	5. MOS :-- (<i>en souriant</i>) aïe / aïe aïe / la Sorcière !
dp6g	6. MOS :-- (<i>en souriant</i>) allez la Sorcière ! / à la queue leu leu ! / dit Zélie ! / (<i>il prend 2 secondes avant de tourner subitement la page qu'il ne parvient pourtant pas à tourner</i>) / FRRRRRRR ! / (<i>il renouvelle le geste subit, regardant sa mère en souriant</i>)
dp7d	7. MOS :-- FRRRRRRRR !
dp8 g	8. MOS :-- allez la Sorcière ! / à la queue leu leu ! /dit Zélie
dp9g	9. MOS :-- XXX / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / i'y a quelqu'un à= / caché par ci ?/ ou: / par là ?
dp9d	10. MOS :-- aïe aïe aïe (<i>regardant sa mère en souriant</i>) / c'est le l'Ogre !
dp13	11. MOS :-- RRRRRR ! / (<i>se rendant compte qu'il s'est trompé de page</i>) oh non / c'est pas ça ! (<i>il retourne en arrière</i>)
dp11g	12. MOS :-- il est où le l'ogre ? / allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! / dit Zélie
dp12g	13. MOS :-- elle chante / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / i'y a-t-il quelqu'un caché par ici ?/ ou / par là ?
dp12d	14. MOS :-- (<i>en souriant</i>) malheur 'e malheur/ le Grand / Méchant / Loup ! /// (<i>il prend son temps avant de tourner la page, se rendant compte qu'il a attrapé deux pages au lieu d'une, il réajuste son geste</i>) attends !
dp13g	15. MOS :-- (<i>en souriant</i>) RRR ! / rr !
dp14g	16. MOS :-- maintenant / un pyjama pour tout l'monde !
dp15d	17. MOS :-- (<i>en ralentissant son débit</i>) tout le monde est / PRÊ::T ?
dp16d	18. MOS :-- au lit / les a/FFReux !
dp17d	19. MOS :-- ron pschit / (<i>souriant et regardant sa mère</i>) ça y est / i' dorment / on peut rent'er / dit Zélie
dp18g	20. MOS :-- ron pschit/ ron pschit
LF	21. MOS :-- pap'/pap' (<i>pointant Sufi puis Zélie sur l'image</i>) / (<i>en souriant et regardant sa mère</i>) fini !

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

Sarah (2 ; 6) fait le récit d’Au revoir
à sa mère, assise à côté d’elle ; son père filme de face, en mode *selfie*
(vidéo 1’51’)

CL	
dpB	
dpT	
dp1	1. SAR :-- (regardant face à elle l’écran du téléphone la filmant en mode selfie et souriant) quand on joue tout l’après-midi / forbi / chambouli (posant l’album pour réaliser un mouvement de moulin avec ses avant-bras, elle semble rire de se voir à l’écran...) 2. MAM :-- (elle s’apprête à tourner la page) 3. SAR :-- (elle repousse la main de sa mère, se regarde une nouvelle fois sur l’écran puis tourne la page)
dp2	4. SAR :-- au r’voir ! (faisant un geste d’au revoir) / la prochaine fois / c’est toi qui viens chez moi ! (orientant son index face à elle puis le posant sur son buste, elle rit)
dp3	5. SAR :-- quand Papa= / (se tournant vers sa maman) j’arrive pas ! / (elle tourne la page) je tourne les pages
dp4	6. SAR :-- quand Papa va au travail
dp5	7. SAR :-- (souriant et regardant face à elle l’écran du téléphone) je veux toujours rester ! / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant du poing à trois reprises en souriant) / c’est Justin Bieber / ça ? (se tournant vers sa mère et pointant le visage en photo sur son T-shirt) / oui ? 8. MAM :-- continue / chérie ! 9. SAR :-- mais est-ce que c’est Justin Bieber ? 10. MAM :-- oui / ensuite ? / (elle tourne la page)
dp6	11. SAR :-- non mais il a les ch’veux longs ! (pointant les cheveux du visage en photo sur son T-shirt) 12. MAM :-- d’accord / ensuite ! (éloignant la main de sa fille du T-shirt et pointant le texte écrit) / alors... 13. SAR :-- alors / on dit / au revoir les girafes ! (faisant un geste d’au revoir et souriant)
dp7	14. SAR :-- (regardant face à elle, ton attendri, tête inclinée) oh ! / tu pleures / mon Lou / maintenant ! / mais tu t’amu’ras / tu t’amuseras / comme un fou ! (secouant joyeusement la tête, elle rit) 15. MAM :-- (elle tourne la page)
dp8	16. SAR :-- tchou tchou ! / on dit en r’voir / hum / au r’voir maman (faisant un geste d’au revoir) / TCHOU TCHOU ! / TCHOU TCHOU ! (souriant et reproduisant le geste du mécanicien qui tire sur la manette en regardant face à elle) 17. MAM :-- (elle s’apprête à tourner la page) 18. SAR :-- (retenant le geste de sa mère) le train pa::rt ! / (elle tourne la page)
dp9	19. SAR :-- quand Bon-Papa prend dans ses bras (regardant face à elle et mimant une étreinte) // (en souriant, ton attendri, tête inclinée) i’me prend dans ses bras ! / et pique ! pique ! la moustache ! (de ses doigts, elle pique le dessus de sa bouche) 20. MAM :-- (elle tourne la page)
dp10	21. SAR :-- vite à la fenêtre pour dire /// (elle se tourne brièvement vers sa mère) 22. MAM :-- (elle pointe un élément de l’image que l’on ne voit pas) 23. SAR :-- au revoir / ma= / Bon-Papa !
dp11	24. SAR :-- maintenant / c’est le soir / il est l’heure de se coucher / (elle se tourne vers sa

	<i>maman) / après on refait une fois !</i> 25. MAM :-- (<i>elle tourne la page</i>)
dp12	26. MAM :-- alors / finis-le (<i>pointant les caractères écrits</i>) 27. SAR :-- (<i>regardant l'image</i>) oh ! / et / et (<i>se tournant vers sa maman, l'air interrogateur</i>) 28. MAM :-- je dis à tout l'monde 29. SAR :-- au revoi::r ! (<i>se tournant vers sa mère</i>)
LF	30. SAR :-- encore ! / encore Maman !

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé

 début de l'enregistrement

Sarah (2 ; 9) fait le récit de *Bonne nuit POB*
à sa mère qui filme de face, en présence de sa petite sœur Élise (1 an environ)
(vidéo 1'48'')

CL	1. MAM :-- vas-y ! 2. SAR :-- Petit Ours Brun / bonne nuit Petit Ours Brun ! (<i>suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits de la deuxième ligne du titre</i>)
dpB	
dpT	3. SAR :-- bonne nuit Petit Ours Brun ! (<i>suivant de son index, de gauche à droite la deuxième ligne du titre puis elle regarde sa mère en souriant</i>)
dp1	4. SAR :-- Petit Ours Brun est au lit ! (<i>survolant rapidement de son index, de gauche à droite le texte écrit puis elle regarde sa mère en souriant</i>)
dp2 (volet-porte fermé)	5. SAR :-- mais / Petit Ours Brun n'a pas son lutin / qui va lui apporter ? (<i>regardant sa mère en souriant</i>) / Maman Ours elle dit
dp2 (volet-porte ouvert)	6. SAR :-- allez ! / dors bien mon chéri ! (<i>pointant un angle de la fenêtre sur l'illustration, souriant et regardant sa mère puis elle et referme le volet-porte</i>)
dp3 (volet-porte fermé)	7. ÉLI :-- érich / maman !/ maman ! 8. SAR :-- mais / Petit Ours Brun n'a pas lu son histoire / qui va lui apporter ? 9. ÉLI :-- maman / maman 10. SAR :-- Papa Ours/ i' dit
dp3 (volet-porte ouvert)	11. SAR :-- allez ! /// (<i>elle observe longuement l'illustration</i>) et après / tu / dors / (<i>elle referme le volet-porte puis regarde sa mère en souriant</i>)
dp4	12. SAR :-- mais / (<i>le pointant sur l'illustration</i>) Papa Ours i' chuchote et i' dit / il est tard / il est l'heure de dormi:r !
dp5 (volet-porte fermé)	13. SAR :-- mais / que veut encore Petit ours Brun ? / i' réc= / (<i>elle soulève légèrement le volet-porte</i>) / i' réclame/ À BOIRE ! / À BOIRE ! (<i>souriant, regardant sa mère et faisant mine de taper des poings</i>)
dp5 (volet-porte ouvert)	14. SAR :-- mais / Maman Ours elle dit / ALLEZ ! / BOIS ÇA / ET DORS ! (<i>souriant, regardant sa mère pointant un index autoritaire face à elle</i>) 15. ÉLI :-- (<i>elle rit</i>)
dp6 (volet-porte fermé)	16. SAR :-- mais / Petit= / mais que veut encore Petit Ours Brun ? / des bisous / des bisous ! (<i>serrant les poings à proximité de ses épaules</i>)
dp6 (volet-porte ouvert)	17. SAR :-- (<i>avec une voix grave</i>) des bisous ? / tu n'en as déjà eu (<i>regardant brièvement sa mère et posant sa main à plat sur le personnage de POB</i>) / PLEIN ! (<i>pointant un index autoritaire face à elle puis elle referme le volet porte</i>)
dp7	18. SAR :-- mais / Petit Ours Brun 19. ELI :-- oh mon / oh main ! 20. SAR :-- i' s'est / i' s'est couché (<i>regardant brièvement sa mère</i>) / il est l'heure de dormir
dp8	21. SAR :-- mais Papa et Maman viennent voir Petit Ours Brun 22. MAM :-- qu'est ce qu'i' disent ?/ qu'il est= ? 23. SAR :-- qu'il est mignon quand i' dort ! (<i>ton attendri, tête inclinée regardant sa mère</i>)
LF	24. SAR :-- (<i>souriant et regardant sa mère</i>) voilà:!

CL: couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

Sarah (3 ;0) fait le récit d’Au lit les affreux
à sa mère, qui filme de face
(vidéo 3’22’)

CL	
dpB	
dpT	1. SAR :-- au lit les affreux !
dp1d	2. SAR :-- il est l’heure de coucher (<i>souriant et regardant sa mère</i>) /il faut dormir Zélie !/ mais maman / j’ai peur des monstres ! / te= ton petit chat= / t’inquiète ! / ton petit chat veille= / Sufi ton petit chat veille sur toi ! (<i>regardant sa mère et faisant le geste d’appuyer son propos avec sa main semi ouverte</i>)
dp 2g	3. SAR :-- (<i>les yeux fermés et scandant son énoncé de sa main close face à elle</i>) Sufi mon= / Sufi mon petit chat / vieille sur moi / Sufi mon petit chat / veille sur moi / (<i>elle rouvre les yeux, regardant sa mère et souriant</i>) répète enc= / plusieurs faire
dp 3g	4. SAR :-- et le lit se met en route / (<i>elle regarde sa mère en souriant puis essaie de tourner la page, mais devant la difficulté, sa mère l’aide</i>)
dp 4g	5. SAR :-- (<i>regardant sa mère et baissant la voix</i>) il se pose à l’orée du bois /(<i>interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard</i>) 6. MAM :-- vas-y ! 7. SAR :-- miaou / fait le chat !
dp 5g	8. SAR :-- /// et elle chante/ (<i>en chantant et produisant des gestes de chef de chœur marquant le tempo</i>) pro’nons nous / pro’nons’noi / tralala / tralalalala / (<i>voix parlée</i>) i’a quelqu’un caché car ici ou par là ? (<i>en souriant, montrant de son index à droite puis à gauche</i>)
dp 5d	9. SAR :-- aïe / aïe / aïe/ la Sorcière ! 10. MAM :-- (<i>elle commence à tourner la page</i>)
dp 6g	11. SAR :-- (<i>tournant elle-même la page</i>) / à l’attaque !
dp 7d	12. SAR :-- RRRRR ! (<i>faisant mine de sortir ses griffes, lâchant alors l’album qui commence à glisser, elle le rattrape à temps et rit en regardant sa mère</i>)
dp 8 g	13. SAR :-- allez / à la queue leu leu/ la Sorcière (<i>regardant sa mère, souriant et reproduisant un geste autoritaire dans la même direction que celle indiquée par Zélie sur l’image ; nouvelle interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard</i>)
dp 9g	14. MAM :-- ensuite 15. SAR :-- ////////////// i’chante /(<i>en chantant</i>) pro’nons nous /pronon’nois/ tralala / tralalala / (<i>voix parlée</i>) i’y a quelqu’un caché par ici ? / ou par là ? (<i>montrant de son index à gauche puis à gauche</i>)
dp 9d	16. SAR :--aïe aïe aïe= / heu ! (<i>regardant sa mère</i>) / aïe aïe ouille / c’est l’Org’!
dp12	17. SAR :--Sufi/dit Zélie (<i>elle tourne la page et atteint la dp12, se rendant compte qu’elle a sauté une double-page, elle revient en arrière et reprend</i>)
dp10g	18. SAR :-- Suf# / (<i>elle revient encore en arrière</i>)
dp9	19. SAR :-- Sufi ! / dit Zélie !
dp10d	20. SAR :-- RRRR ! (<i>en souriant, regardant sa mère et faisant mine de sortir ses griffes</i>)
dp11g	21. SAR :-- allez / à la queue leu leu / l’Ogre ! (<i>reproduisant le geste fait par Zélie sur l’image, regardant sa mère ; elle rit brièvement</i>)
dp12g	22. SAR :-- elle chante /(<i>en chantant, souriant et regardant sa mère</i>) pro’nons nous / pronon’noi / tralala / tralalala / i’y a quelqu’un caché par ici ? / ou / par là ?/ (<i>souriant et indiquant de son index en face puis à gauche</i>) / i’y a quelqu’un caché par ici ? / ou / par-là ? (<i>souriant et indiquant de son index à droite puis à gauche ; nouvelle interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard</i>)

dp12d	23. SAR :-- j'peux faire ? 24. MAM :-- vas-y ! 25. SAR :-- malheur de malheur / le Grand Méchant / Loup ! / à l'attaque / dit Zélie !
dp13g	26. SAR :-- RRRR ! (<i>faisant mine de sortir ses griffes, regardant sa mère avec une mimique féroce</i>)
dp14g	27. SAR :-- maint'nant / (<i>regardant sa mère, et pointant un index autoritaire comme les personnages sur l'image</i>) pyjama pour tout le monde ! / dit le chat
dp15d	28. SAR :-- vous êtes prêts à vous coucher ?
dp16d	29. SAR :-- au lit / les affreux ! (<i>pointant deux index autoritaires face à elle, regardant sa mère et souriant</i>)
dp17d	30. SAR :-- (<i>en chuchotant et souriant</i>) ça y est / i'peut dormir / ron pschit ! / ça y est / i'peut dormir / on peut rentrer !
dp18g	31. SAR :-- bonne nuit / dit Zélie / dit le chat ! (<i>regardant sa mère en souriant</i>)
LF	

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double- page

dpg : partie gauche de la double-page

dpd : partie droite de la double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

**Félix (3 ; 5) fait le récit d’Au revoir !
à sa mère, qui le filme de face**

(vidéo 2’51’)

Cl	<p>1. FÉL :-- mais je sais pas ! (<i>regardant sa mère</i>)</p> <p>2. MAM :-- mais si ! / alors qu’est-ce qu’elle raconte/cette histoire ?</p> <p>3. FÉL :-- heu / (<i>il regarde l’album</i>) au revoir (<i>en souriant</i>)</p> <p>4. MAM :-- oui //// alors ?</p> <p>5. FÉL :-- la prochaine fois / ce s’ra / chez MOI ! (<i>en souriant et pointant son index sur son buste</i>)</p> <p>6. MAM :-- mm (<i>elle semble amusée</i>) / d’accord / alors raconte / tu tournes les pages pour raconter à Maman ?</p>
dpB	
dpTt	7. FÉL :-- la prochaine fois / c’est toi / qui viendrais / chez moi ! (<i>en suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits du titre</i>)
dp1	<p>8. FÉL :-- sourmbouli / c’est TOUT en bazar ! / regarde (<i>il montre le fourbi sur l’image, en souriant</i>)</p> <p>9. MAM :-- ah oui !</p>
dp2	10. FÉL :-- maintenant / c’est / AU REVOIR ! (<i>en souriant et regardant sa mère, il fait longuement un signe d’au revoir, de sa main droite puis bascule brièvement l’album pour qu’elle voie bien la double-page</i>)
dp3	11. FÉL :-- (<i>il observe l’image 5 secondes</i>) quand j’arrive chez ma Nounou/ c’est / X rest’ / et hum / j’vais / y aller /au travail / (<i>il regarde sa mère</i>)
dp4	<p>12. FÉL :-- (<i>il observe l’image 2 secondes et s’approche de sa mère en tendant les bras et souriant, comme sur l’image de cette double-page</i>)</p> <p>13. MAM :-- raconte / raconte à maman !</p> <p>14. FÉL :-- mais je sais pas raconter !</p> <p>15. MAM :-- bien sûr qu’tu sais raconter!</p> <p>16. FÉL :-- hum / (<i>il observe l’image 3 secondes</i>) / au revoir/ Papa ! (<i>en souriant et regardant sa mère, il fait un signe d’au revoir, avec la main droite</i>)</p>
dp5	17. FÉL :-- et i’dit / encore !/encore ! (<i>en souriant et tapant du poing à deux reprises tout en regardant sa mère</i>)
dp7	<p>18. MAM :-- ah ! / j’pense que t’as raté des pages</p> <p>19. FÉL :-- (<i>il a effectivement tourné 2 pages en même temps, il rattrape cette erreur alors que sa mère formule cette remarque</i>)</p> <p>20. MAM :-- oui</p>
dp6	<p>21. MAM :-- qu’est-ce qu’i’ se#</p> <p>22. FÉL :-- au revoir / les girafes ! (<i>faisant un signe d’au revoir, en regardant sa mère et souriant</i>)</p> <p>23. MAM :-- hum hum (<i>acquiescement</i>)</p>
dp7	24. FÉL :-- mais oui / tu pleures ///// mais / la prochaine fois / tu joueras/ comme un fou ! (<i>mimant l’excitation d’un jeune enfant, agitant la tête, les mains, en souriant et regardant sa mère</i>)
dp8	25. FÉL :-- touch / touch // tchou/tchou ! (<i>répétant un mouvement de va et vient de haut en bas</i>)
dp9	26. FÉL :-- oh !/ i’ pique la moustache/ i’ pique ! (<i>souriant, regardant sa mère et dessinant vivement de son index une moustache au-dessus de ses lèvres</i>)
dp10	27. FÉL :-- vite !/ vite !/ avant qu’bon Papa s’en aille ! (<i>il regarde brièvement sa mère en souriant</i>)
dp11	28. FÉL :-- et maintenant/ c’est l’heure /// de dormi::r
dp12	29. FÉL :-- je dis au revoir à TOUT de monde ! (<i>en souriant</i>)
LF	30. FÉL :-- et voilà ! (<i>regardant sa mère et souriant</i>)

CL : couverture du livre

**Félix (3 ; 9) fait le récit de *Bonne nuit POB*,
à sa mère, assise à côté de lui ; son père filme de face
(vidéo 3'38'')**

CL	<p>1. FÉL :--(<i>en chuchotant et souriant</i>) ... va au lit (<i>suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite et regardant son père</i>)</p> <p>2. MAM :-- alors dis-nous / raconte nous l'histoire / de Petit Ours Brun</p> <p>3. PAPA :-- allez / vas-y !</p>
dpB	4. FÉL :-- POB va au lit
dpT	
dp1	5. MAM :-- i'y a rien à raconter / sur cette page ?
dp2	6. FÉL :-- sur cette page-là ? (<i>il retourne à la dp1</i>)
dp1	<p>7. MAM :-- bah oui !</p> <p>8. FÉL :-- heu / non / on peut pas / heu / enl'ver (<i>montrant que le volet-porte ne peut pas se soulever</i>)</p> <p>9. MAM :-- et i' se passe rien / là ?</p> <p>10. FÉL :-- non / pa'ce que c'est quand il est / debout</p> <p>11. MAM :-- d'accord</p>
dp2 (volet-porte fermé)	12. FÉL :-- ce= / i'veut son / lutin ! (<i>se tournant vers sa mère en souriant</i>) / qui va le lui / amener ?
dp2 (volet-porte ouvert)	13. FÉL :-- c'est Maman !
dp3 (volet-porte fermé)	<p>14. FÉL :-- à boire ! / à boire / j'crois que c'est /// à boire / (<i>il soulève rapidement le volet-porte pour vérifier</i>) / ah non !</p> <p>15. MAM :-- il faudrait peut-être que tu regardes bien les images / non ?</p> <p>16. FÉL :-- non / c'est pas ça</p> <p>17. MAM :-- ah bon !</p> <p>18. FÉL :-- c'est pas quand c'est comme ça (<i>ouvrant le volet-porte</i>)</p>
dp3 (volet-porte ouvert)	<p>19. FÉL :-- après quand on dit pas</p> <p>20. MAM :-- d'accord</p>
dp3 (volet-porte fermé)	<p>21. FÉL :-- une histoire ! / une histoire ! / après i'dit quoi le chat [voulant probablement dire « le papa », comme il le fait en 23]? (<i>se tournant vers sa mère</i>)</p> <p>22. MAM/-- ah bah / je sais pas / moi / j'connais pas cette histoire / c'est toi qui la raconte !</p> <p>23. FÉL :-- mais moi je= / (<i>s'adressant à son père</i>) Papa / i'dit quoi le / le papa ?</p> <p>24. PAPA :-- je sais pas / qu'est-ce qu'i' fait ?</p> <p>25. MAM :-- c'est le papa qui lit l'histoire ?</p> <p>26. FÉL :-- oui</p> <p>27. MAM :-- d'accord /// il est content le papa ?</p> <p>28. FÉL :-- oui / regarde / i'sourit ! (<i>en souriant et pointant le sourire du papa sur l'illustration</i>)</p> <p>29. MAM :-- et alors / qu'est-ce qu'i' dit le papa /là ?</p>

	30. FÉL :-- heu / i' dit / d'accord / mais après / tu dors ! 31. MAM :-- voilà ! / très bien !
dp4	32. FÉL :-- après il chuchote / c'est l'heure de dormir 33. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) i' chu / i' chuchote ? 34. FÉL :-- (<i>il regarde sa mère en souriant</i>)
dp5 (volet- porte fermé)	35. FÉL :-- et après / i'veut / (<i>ton plaintif</i>) à boire ! / à boire !
dp5 (volet- porte ouvert)	36. FÉL :-- bois ça et après / tu dors ! 37. MAM :-- elle est= / elle a l'air en colère / non ? 38. FÉL :-- oui ! / regarde ! / i'y a des esca'iers (<i>pointant les rides sur le front de la maman de POB</i>) 39. MAM :-- i'y a des escaliers s= / où ça ? 40. FÉL :-- là (<i>pointant à nouveau les rides</i>) 41. MAM :-- ah ! 42. FÉL :-- on dirait presque des esca'iers (<i>se tournant vers sa mère</i>) / ou / des vagues 43. MAM :-- c'est sur quoi / ça ? / c'est sur son ? 44. FÉL :-- front (<i>portant son index à son front et se tournant vers sa mère</i>)
dp6 (volet- porte fermé)	45. FÉL :-- des bisous / des bisous !
dp6 (volet- porte ouvert)	46. FÉL :-- des bisous ! / tu n'en n'as eu déjà / PLEIN ! / (<i>son regard se pose sur le personnage du chat qu'il pointe</i>) oh ! / il est monté jusqu'en haut ! (<i>se tournant vers sa mère en souriant</i>) 47. MAM :-- le 'ti chat / ah oui ! 48. FÉL :-- ouais / il est trop fort ! 49. MAMA :-- il est fort / il est fort ! 50. FÉL :-- et le chien aussi / i' peut monter jusqu'en haut là ! (<i>faisant glisser son index du bas de l'étagère dessinée vers le haut, regardant sa mère en souriant</i>) 51. MAM :-- mm / mm
dp7	52. FÉL :-- (<i>il vérifie que le volet-porte ne peut pas se soulever</i>) 53. MAM :-- i' y a rien à raconter sur cette page / Félix ?
dp8	54. FÉL :-- non 55. MAM :-- qu'est-ce qu'i' se passe / dans le= / dans la page d'avant ? /// rien ? 56. FÉL :-- (<i>faisant non de la tête</i>) rien 57. MAM :-- ah ! / tu es sûr ! 58. FÉL :-- il est sage ! 59. MAM :-- i'y a des pages de livres qui racontent rien ? 60. FÉL :-- quand i' / i' i'do:rt !
dpB	61. FÉL :-- et voilà ! (<i>souriant et regardant sa mère puis son père</i>)
LF	62. MAM :-- d'accord ! / merci Félix ! 63. FÉL :-- de rien 64. PAPA :-- merci Félix! 65. FÉL :-- (<i>s'approchant de son père</i>) fais 'oir ?

POB : Petit Ours Brun

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dp : double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

Félix (3 ;11) fait le récit d'*Au lit les affreux*,
à sa mère assise à côté de lui ; son père filme, face à eux

(vidéo 6'24'')

CL	1. FÉL :-- au lit / les affreux !
dpB	
dpT	2. FÉL :-- au lit / les affreux ! (<i>suivant vivement du doigt les caractères écrits de gauche à droite, puis regardant sa mère</i>) 3. MAM :-- hum hum (<i>semblant acquiescer</i>) 4. FÉL :-- attends ! / (<i>il a du mal à tourner la page</i>) 5. MAM :-- (<i>tout en l'aidant</i>) n'abime pas la page
dp1d	6. FÉL :-- mais j'ai peur des mo:::nstres !//dit / r= hum/ Zélie (<i>la pointant sur l'image</i>) / mais ton petit chat veille sur toi ! (<i>pointant Sufi sur l'image</i>)
dp2g	7. FÉL :-- Zélie = heu / déjà l'chat / i's'appelle comment ? (<i>le pointant et regardant sa mère</i>) 8. MAM :-- i' s'appelle Sufi 9. FÉL :-- Sufi / mon petit chat (<i>le pointant</i>) / veille sur t=/moi (<i>suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite</i>)
dp3g	10. FÉL :-- et le lit se / (<i>il semble marquer un temps d'arrêt pour chercher les caractères écrits</i>) metta en route (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>)
dp4g	11. FÉL :-- hum / (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la première phrase</i>) / dans les bois ! // et après / et après / ce mot / i's'appelle comment ? (<i>suivant du doigt les caractères écrits d'une autre phrase</i>) 12. MAM :-- le chat ? 13. FÉL :--non ça / ce mot (<i>pointant du doigt le début de cette autre phrase</i>) 14. MAM :-- ah bah / c'est toi qui raconte l'histoire / chaton / c'est pas maman qui le lit/ qu'est-ce / qu'est-ce qu'i'# 15. FÉL :--miaou ! (<i>pointant du doigt le début de cette autre phrase</i>) 16. MAM :-- ah bon / qu'est-ce qu'i' s' passe dans cette image ? 17. FÉL :-- j'sais pas ! (<i>haussant légèrement les épaules et s'apprêtant à tourner la page</i>)
dp5g	18. FÉL :-- (<i>en chantant</i>) / pro'nons-nous dans les bois = attends ! / i'y avait une page (<i>vérifiant s'il n'a pas sauté une page</i>) / promenons-nous dans les bois/ p= / et après c'est quoi ?
dp5d	19. FÉL :-- ouille ouille ouille/aïe aïe aïe/// c'est la Sorcière ! (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la dp5g</i>)
dp6g	20. FÉL :-- attaque ! / attends (<i>il vérifie la page précédente</i>) / attaque ! attaque !/ hum / attaque ! / attaque 21. MAM :--Sufi 22. FÉL :-- attaque / Sufi ! (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la dernière ligne de la page</i>)
dp7d	23. FÉL :-- RRRRRRRRRRRRRR // RRRRRRRRRRRRRRRR (<i>suivant du doigt les caractères écrit pour la reprise de cette onomatopée</i>)
dp8 g	24. FÉL :-- (<i>il pointe Zélie / puis la Sorcière puis, suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits</i>) à la queue leu leu ! / la Sorcière !
dp9g	25. FÉL :-- ouille ou= / (<i>en chantant</i>) pro'nons-nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas (<i>passant son index, de gauche à droite, sur les personnages alignés</i>) / aïe aïe aïe attends/c'est où ? (<i>semblant chercher les caractères écrits</i>) / aïe aïe aïe (<i>suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits situés en bas de la double-page</i>)
dp9d	26. FÉL :-- c'est l'Ogre ! (<i>suivant du doigt les caractères écrits de cette page</i>)
dp10g	27. FÉL :-- (<i>regardant le personnage de la Sorcière, utilisant une petite voix apeurée et resserrant brièvement les jambes</i>) a:h !

dp10d	28. FÉL :-- RRRRRRRR ! (suivant du doigt les caractères écrits de cette page) // (regardant le personnage de l'Ogre et utilisant une petite voix apeurée) a:h !
dp11g	29. FÉL :-- mal= / prom=/ à la queue leu leu ! (suivant du doigt, de gauche à droite, les dessins des personnages qui sont à la queue leu leu)
dp 12g	30. ROM :-- (en chantant) pro'nons-nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas / et après / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits figurant sur cette page) ouille ouille ouille / heu 31. MAM :-- qu'est-ce qu'i'dit ?
dp12d	32. FÉL:-- c'est le Loup ! (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits)
dp13g	33. FÉL :-- et après //(il cherche des yeux les caractères écrits sur la double-page) bah i'sont pas là ! / oh ! c'est Gab[in] ç'ui là ! (montrant le G de GRRRR et regardant sa mère) 34. MAM :-- hum hum (semblant acquiescer) 35. FÉL :-- GRRRRRR (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits de RAWW)= RAWW ! / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits de GRRR) GRRRRR !
dp14g	36. FÉL :-- hum / après /c'est / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits) q= pyjama pour tout l'monde ! // moi j'prends lui / lui et lui (pointant la veste, les chaussons puis le pantalon de la tenue de nuit de l'Ogre) / ok Maman (la regardant) ? 37. MAM :-- d'accord / c'est celui que tu préfères ? 38. FÉL :-- mm (il acquiesce) 39. MAM :-- bon !
dp15d	40. FÉL :-- heu / au / lit ! / les af= / attends ! (il tourne la page car semble se souvenir que cet énoncé ne correspond pas à cette double-page, mais à la suivante)
dp16d	41. FÉL :-- au lit // les affreux ! // au lit / les affreux ! (suivant du doigt les 4 lits de la page de gauche, de gauche à droite, à deux reprises) / ça c'est le lit de la Sorcière (en le pointant) 42. MAM :-- ah bon ? 43. FÉL :-- le lit d'l'Ogre (en le pointant) 44. MAM :-- mmm 45. FÉL :-- le lit du:: Loup (en le pointant) et là / c'est le lit / de la p'tite fille (en le pointant) // et le p'tit chat (le pointant) i'veut se promener (en souriant) 46. MAM :-- i's'en va / s'prom'ner ou quoi ? 47. FÉL :-- mm (acquiesce en souriant)/ i'croit que c'est là (pointant le coin gauche de la double-page) / ça / le lit là (le pointant sur la côté droit de la double-page) 48. MAM :-- ah bon / i'part dans la mauvaise direction 49. FÉL :-- mm (il acquiesce en souriant)
dp17d	50. FÉL :-- (en chuchotant et en suivant du doigt les caractères écrits de la page) c'est bon / i'dorment / on peut y aller / à la maison
dpB	51. FÉL :-- attend ! / (se rendant compte qu'il a sauté une page, il revient à la dp18g)
dp18g	52. FÉL :-- (en chuchotant) ron pisch'/ron pisch'
LF	53. FÉL :-- là / il lui fait un bisou / parce que i's'ont gagn= / attends ! on recommence ! (regardant sa mère) 54. MAM :-- ah oui / pourquoi ? 55. FÉL :-- pa'ce que 56. MAM:-- tu veux recommencer ? 57. FÉL :-- (il acquiesce légèrement) 58. MAM :-- tu es sûr ? 59. FÉL :-- (il acquiesce tout aussi légèrement) 60. MAM :-- alors tu peux recommencer !
dpB	61. FÉL :-- (en chuchotant) ouais !
DpT	62. FÉL :-- je / je / mais je / je / ok ? 63. MAM :-- ah bah / si on recommence / on recommence du début ! 64. FÉL :-- ok alors / on recommence pas du début (tournant les pages jusqu'à 72. FÉL, semblant chercher un passage précis)

	<p>65. MAM :-- ah bon / et pourquoi ?</p> <p>66. FÉL :-- pa'ce que / je= / c'était où ?</p> <p>67. MAM :-- tu as raté quelque chose / ou quoi ?</p> <p>68. FÉL :-- oui / j'ai raté un truc</p> <p>69. MAM :-- alors qu'est-ce que tu as raté ?</p> <p>70. FÉL :-- ah oui / c'était quand c'était la fin !</p> <p>71. MAM :-- qu'est-ce que tu as raté / alors ?</p> <p>72. FÉL :-- j'ai raté / ça (<i>s'arrêtant sur la dp17d</i>)</p>
dp17d	<p>73. FÉL :-- (<i>pointant Zélie et Sufi</i>) là / i'sont / hum / (<i>pointant rapidement les caractères écrits puis repointant les deux personnages</i>) là / en fait / il lui fait un câlin pa'ce que i'sont gagnants / (<i>faisant non de la tête</i>) / gagné !</p> <p>74. MAM :-- ah ! / i's ont gagné ! / i's ont gagné quoi ?</p> <p>75. FÉL :-- i's ont gagné d'attaquer les / les trois ogres (<i>faisant glisser son index sur leurs lits, dp17g</i>)</p>
Dp17g	<p>76. MAM :-- ah / oui !</p> <p>77. FÉL :-- enfin / le Loup et l'Ogre et la Sorcière / quoi ! (<i>les pointant successivement</i>)</p> <p>78. MAM :-- d'accord / et i's ont gagné quoi ?</p> <p>79. FÉL :-- i's ont gagné eux / eux / et eux (<i>montrant successivement chacun des « affreux »</i>)</p> <p>80. MAM :-- et i's ont réussi à quoi ?</p> <p>81. FÉL :-- ben / à faire RRRRRRRRRRRR / et après / i's ont gagné eux (<i>faisant vivement glisser sa main sur les trois « affreux »</i>)</p> <p>82. MAM :-- i's ont gagné que tout le monde s'est endormi ?</p> <p>83. FÉL :-- mm (<i>il acquiesce</i>)</p> <p>84. MAM :-- et après ça fini comment ?</p>
LF	<p>85. FÉL :-- rah ! (<i>fermant le livre en souriant</i>)</p> <p>86. MAM :-- c'est fini ! / d'accord</p> <p>87. FÉL :-- et un autre jour / on pourra / lire... ?</p>

dp : double-page

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dpG : partie gauche de la double-page

dpD : partie droite de la double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

**Maxime (3 ; 10) fait le récit d'*Au revoir*
à sa mère, puis à son père**

(audio 4'26'')

CL	<p>1. MAM :-- c'est parti ! / c'est Maxime qui raconte l'histoire !</p> <p>2. MAX :-- au revoir ! // il faut pas l'abîmer !</p> <p>3. MAM :-- d'accord !</p>
dpB	
dpT	4. MAX :-- au revoir !
dp1	<p>5. MAX :-- ça veut dire quoi quand on met du bazar dans la chambre ?</p> <p>6. MAM :-- ça veut dire qu'on a bien joué !</p> <p>7. MAX :-- non / mais / mais / i'dit que= / ma maitresse i' dit tout l'temps ça / et ça / i'dit que:: c'est / que / que i's ont pas bien rangé dans leur chambre ! / c'est pour ça XXX</p> <p>8. MAM :-- c'est pa'ce que / i's ont beaucoup joué ?</p> <p>9. MAX :-- hum (<i>semblant acquiescer</i>) / i's ont mis l'bazar / i'vou= i'voulaient jouer / i's ont mis / les doudous / les habits / les livres // les chaussettes /// les poupées / voilà // c'est marqué quoi ?</p> <p>10. MAM :-- bah c'est toi qui dois m'raconter l'histoire !</p> <p>11. MAX :-- mais j'me rappelle plus comment ça s'appellent</p> <p>12. MAM :-- c'est pas grave ! / continue</p> <p>13. MAX :-- po / pi / ça i's'appelle popi et ça / i' dit au revoir / alors c'est au revoir !/// popy // et i's'appelle /// oh !oh !oh !</p> <p>14. MAM :-- alors ensuite / tu tournes la page ? / qu'est-ce qu'i's'passe dans cette histoire ?</p>
dp2	15. MAX :-- toi ! / tu vas venir dans ma maison !
dp3	<p>16. MAM :-- ensuite</p> <p>17. MAX :-- t'as vu / i' retire les chaussures ! (<i>ton amusé</i>)</p> <p>18. MAM :-- pourquoi ?</p> <p>19. MAX :-- pa'ce que / il veut jouer avec les chaussures (<i>ton amusé</i>)</p>
dp4	20. MAX :-- et Papa s'en va ! / t'as vu / il a que ses chauss= il a que ses chaussettes !
dp5	<p>21. MAX :-- encore ! encore ! et encore !</p> <p>22. MAM :-- encore quoi ?</p> <p>23. MAX :-- i'veut rester encore au zoo / c'est pour ça qu'i'dit encore</p>
dp6	24. MAX :-- au revoi:r !
dp7	25. MAX:- tu pleures / mon Lou / tu vas jouer comme un fou !
dp8	<p>26. MAX :-- tchou / tchou ! / le train part !</p> <p>27. MAM :-- et qui est dans le train ?</p> <p>28. MAX :-- au revoir et sa mamie !</p> <p>29. MAM :-- i's'appelle au revoir / le p'tit garçon ?</p> <p>30. MAX :-- mm (<i>semblant acquiescer</i>) pa'ce qu'i' dit au revoir / i'y a= i'y a au revoir là !/ c'est pour ça qu'i' dit / c'est pour ça qu'i' s'appelle au revoir!</p>
dp9	31. MAM :-- alors / t'as sauté une page !

	<p>32.MAX :-- ça pique la moustache ! (<i>ton amusé</i>)</p> <p>33.MAM :-- c'est qui ?</p> <p>34.MAX :-- c'est Bon-Papa</p> <p>35.MAM :-- hum hum (<i>semblant acquiescer</i>)</p> <p>36.MAX :-- comme mon= / comme le f= / comme mon papy de Bonne Maman-Catherine / i' s'appelle Bon-Papa</p> <p>37.MAM :--oui</p>
dp10	<p>38.MAX:-- au revoi:r ! / et là / c'est#</p> <p>39.MAM :-- i'dit au revoir à qui ?</p> <p>40.MAX :-- à son papy et à sa mamie /// i'dit au revoir à sa papy et à sa mamie !</p> <p>41.MAM :-- d'acco::rd !</p>
dp11	<p>42.MAX :-- c'est l'heure de se coucher / Maman / des autres / i'dit que i's'est fait mal !</p> <p>43.MAM :-- ah bon ?</p> <p>44.MAX :-- mais i'monte !</p>
dp12	<p>45.MAX :-- et / i'dit au revoir / à demain !</p>
LF	<p>46.MAX :-- et c'est fini !</p> <p>47.MAM :-- alors / quand c'est fini / tu appuies sur stop</p> <p>48.MAX :-- là ?</p>

Deuxième rappel de récit d'*Au revoir*, **Maxime**, avec son père, absent lors du précédent
(audio 4'42'')

CI	<p>1. MAX :-- au revoir !</p> <p>2. PAPA :-- alors / c'est quoi / comment i's'appelle ce livre ?</p> <p>3. MAX :-- bah / au revoir !</p> <p>4. PAPA :-- ah ! / i's'appelle au revoir !</p> <p>5. MAX :-- c'est marqué / AU / RE / VOIR</p> <p>6. PAPA :--d'accord ! / d'accord ! / alors tu m'racontes l'histoire ?</p> <p>7. MAX :-- t'as vu/ i'dit au r'voir !</p>
DpB	
DpT	
dp1	<p>8. PAPA :-- vas-y / raconte-moi l'histoire</p> <p>9. MAX :-- alors !#</p> <p>10. PAPA :-- je vois pas les images / là !</p> <p>11. MAX :-- lui / lui / lui / elle elle s'appelle popi /elle é' s'appelle au revoir</p> <p>12. PAPA :-- ah ! popi et au r'voir/ d'accord ! // et alors / qu'est-ce qu'i's'passe ?</p> <p>13. MAX :-- alors ! / le bazar ça veut dire que // que léo et popi= / pop et au revoir / i's ont tout mis dans la chambre et i's ont tout faire de bazar !</p> <p>14. PAPA :-- d'accord !</p> <p>15. MAX :-- c'est pour ça que il faut l'appelle comme ça !</p> <p>16. PAPA :-- d'accord ! / i's ont fait l'bazar !</p> <p>17. MAX :-- regarde / i's ont mis / le doudou / les poupées / les livres // les habits</p> <p>18. PAPA :-- oh là là/oui !</p>

	<p>19. MAX :-- les voitures ! 20. PAPA :-- d'accord ! 21. MAX :-- alors ! 22. PAPA :-- on tourne la page 23. MAX :-- non j'veis XXX de lire / parce que j'ai pas li 24. PAPA :-- d'accord / d'accord ! 25. MAX :-- ce matin/ léo et popi 26. PAPA :-- oui ! 27. MAX :-- = et popi et au r'voir / i's ont fait l'baza:r ! 28. PAPA :-- a:h ! // alors / on tourne la page !</p>
dp2	<p>29. MAX :-- toi / tu vas venir chez / moi ! // elle / é' dit toi /tu vas venir chez moi ! 30. PAPA :-- quand / quand ça ? 31. MAX :-- bah ! elle / é'dit / tu vas venir chez moi ! 32. PAPA :-- a:h! elle lui dit ça ? 33. MAX :-- hum (<i>semblant acquiescer</i>) 34. PAPA :-- d'acco::rd !</p>
dp3	<p>35. MAX :-- il rit avec nous / Papa part ! 36. PAPA :-- ils arrivent où là? // ils sont chez qui? 37. MAX :-- chez Mamie et son papy 38. PAPA :-- chez Mamie ou chez Nounou ?? 39. MAX :-- chez Papy et et et Mamie ? 40. PAPA :-- et ça / c'est qui ? 41. MAX :-- Papa 42. PAPA :-- a:h / et ça ? 43. MAX :-- c'est p'tit garçon ! 44. PAPA :-- d'accord ! 45. MAX :-- (<i>en chuchotant</i>) ses XXXX 46. PAPA :-- d'accord ! 47. MAX :-- il était chez / Mamie /et Papy ! 48. PAPA :-- d'accord ! je comprends / et maintenant /qu'est-ce qu'i's'passe ?</p>
dp4	<p>49. MAX :-- Papa rit avec nous 50. PAPA :-- oh !/oui ! 51. MAX :-- il enlève les chaussettes ! 52. PAPA :-- oui ! / et qu'est-ce qu'i' dit ? // i' dit quoi?</p>
dp5	<p>53. MAX :-- encore ! encore ! et encore ! 54. PAPA :-- d'accord ! // i'sont où là ? 55. MAX :-- bah / i'sont au zoo ! 56. PAPA :-- avec qui ? 57. MAX :-- avec son papa 58. PAPA :-- avec son papa/ i'sont allés au zoo ! 59. MAX :-- et i'dit / encore ! encore et encore ! 60. PAPA :-- ah !d'accord !</p>
dp6	<p>61. MAX :-- i'dit /au revoir/ les girafes ! / au revoir ! 62. PAPA :-- oh ! c'est quoi ça ? / au revoir les girafes ? 63. MAX :-- oui ! 64. PAPA :-- ah / d'accord !/d'accord !</p>
dp7	<p>65. MAX:-- tu pleures mon Lou / tu v= / tu vas jouer COMME UN FOU ! 66. PAPA :-- quoi ? 67. MAX :-- i'va jouer comme un fou / lui ! 68. PAPA :-- comme un FOU ? / o:h ! / et pourquoi i' pleure ? 69. MAX :-- pa'c'que i'veut= / i'veut voir sa maman mais / il est= / i' va au travail / sa maman 70. PAPA :-- ah d'accord !</p>
dp8	<p>71. MAX :-- le train !</p>

	72. PAPA :-- et qu'est-ce qu'i'dit à sa maman ? 73. MAX :-- au revoir:r ! / 74. PAPA :-- au revoir / et ? 75. MAX :-- à tout à l'heure ! 76. PAPA :-- au revoir et ? // et bon ? 77. MAX :-- joyage le train PART ! / tchou tchou:!! (<i>ton amusé</i>) 78. PAPA :-- tchou tchou / bon voyage ! /// c'est bien / ça !
dp9	79. MAX :-- ça pique / la moustache ! (<i>ton amusé</i>) 80. PAPA :-- c'est la moustache de qui ? 81. MAX :-- de Bon-Papa 82. PAPA :-- a:h ! / oui
dp10	83. MAX :-- et i'dit / au revoir bon p= ma= Papy et Mamie ! 84. PAPA :-- au revoir / Papy et Mamie !
dp11	85. PAPA :-- et maintenant / on est quand ? 86. MAX:-- c'est l'heure de se coucher ! 87. PAPA :-- ah !/c'est l'heure de se coucher ! 88. MAX :-- mais les enfants de ma classe / i'dit qu'i's'est fait mal / mais i'monte ! 89. PAPA :-- ah bon ? / i's'est fait mal / tu crois ? 90. MAX :-- oui / mais les enfants de ma classe // 91. PAPA :-- hum hum 92. MAX :-- i's di't que i' s'est fait mal 93. PAPA :-- c'est qui les enfants de ta classe ?// i'y a= / i'y avait qui ? 94. MAX :-- Romain / mais on vu la sœur de / de c'était la= l'école était finie on a vu Gabin passer / on a= / on était partis en voiture / on // 95. PAPA :-- allez ! / finis l'histoire ! / qu'est-ce que c'est après ? / c'est l'heure d'aller dormir ! 96. MAX :-- c'est l'heure d'aller dormir !
dp12	97. PAPA :-- oh ! qu'est-ce qu'i'dit là ? 98. MAX :-- au // revoir/ à demain ! 99. PAPA :-- c'est tout à fait c'qui est écrit ! 100. MAX :-- et c'est fini !
LF	101. PAPA :-- et c'est fini ! / merci Maxime !

CL : couverture du livre

dpB :double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT: double-page sur laquelle apparaît le titre

dp :double-page

LF : livre fermé



début de l'enregistrement

**Maxime (4 ; 2) fait le récit de *Bonne nuit POB*
à sa mère, assise à côté d'elle ; son père filme de face**

(vidéo 3'53'')

CL	<p>1. PAPA :-- c'est bon !</p> <p>2. MAM :-- c'est bon ? / (<i>se tournant vers Maxime</i>) tu nous racontes ce livre ?</p> <p>3. MAX :-- non / (<i>d'une voix timide semblant réfléchir</i>) je réfléchis un p'tit peu // (<i>en souriant avec une voix subitement claire et plus forte</i>) bonne nuit / Petit Ours Brun !</p>
dpT	4. MAX :-- bonne nuit / Petit Ours Brun !
dp1	5. MAX :-- heu / heu (<i>en souriant et regardant sa mère</i>) Petit Ours Brun veut pas dormi:r ! / c'est l'heure de se coucher / Petit Ours Brun est au lit
dp2 (volet- porte fermé)	6. MAX :-- qu'est-ce qu'i'veut ? /// (<i>avec une petite voix et souriant</i>) mon doudou ! / mon doudou !
dp2 (volet- porte ouvert)	<p>7. MAX :-- (<i>en souriant, elle détourne le regard de l'illustration pour ne pas voir le personnage de la maman</i>) c'est qui qui va lui rapporter ? (<i>en souriant et se tournant vers sa mère</i>)</p> <p>8. MAM :-- alors / c'est qui ?</p> <p>9. MAX :-- (<i>s'adressant à sa mère en souriant et orientant à deux reprises son index vers le volet porte ouvert</i>) dis-le / dis-le !</p> <p>10. MAM :-- non / c'est toi qui m'raconte</p> <p>11. MAX :-- non / c'est / c'est toi qui dis ! (<i>en souriant et posant son index sur l'illustration</i>)</p> <p>12. MAM :-- non / c'est toi qui dis</p> <p>13. MAX :-- non / mais maman / à chaque fois (<i>prenant l'album ouvert, contre elle</i>) qu'i'vient / tu le dis / c'est pas moi#!</p> <p>14. MAM :-- non / c'est toi qui dois me raconter l'histoire mon chér#</p> <p>15. MAX :-- non ! (<i>fronçant les sourcils</i>)</p> <p>16. MAM :-- moi / j'la connais pas</p> <p>17. MAX :- ah bah moi / j'ai / j'ai / j'ai déjà dit tout à l'heure (<i>elle se cache 5 secondes derrière l'album et reprend d'une petite voix</i>) c'est Maman !</p> <p>18. MAM :-- tu le poses ? / comme ça / j'vois aussi les images / pose-le sur la table (<i>saisissant doucement l'album pour le poser</i>)</p> <p>19. MAX :-- (<i>en souriant et reprenant l'album en main</i>) attendez que j'ai dit= attends / encore la dernière page et après je / je t'XX / (<i>elle se cache à nouveau derrière l'album et marmonne en semblant regarder le personnage du chat</i>) et bé / i'réfléchit un p'tit peu / un p'tit peu encore / (<i>voix normale</i>) tu te rappelles ici ? / il avait fait tomber / (<i>en cherchant une autre double-page</i>) / tu vois / i'dort sur= ah bala (<i>secouant la tête, comme pour se ressaisir</i>)</p>
dp2 (volet- porte fermé)	20. MAX :-- qui va lui apporter ?
dp2 (volet- porte ouvert)	21. MAX :-- c'est Maman !
dp3 (volet-	22. MAX :-- i'veut quoi après ? (<i>elle soulève rapidement le volet-porte puis reprend d'une voix plaintive tout en souriant</i>) mon histoire ! / mon histoire ! / qui va l'apport= / qui

porte fermé)	va le lire ?
dp3 (volet- porte ouvert)	23. MAM :-- oh ! (<i>s'exclamant doucement en souriant</i>) 24. MAX :-- Papa ! //// (<i>marmonnant</i>) bibouli / goubouli / (<i>reprenant une voix claire, en souriant et pointant un index autoritaire</i>) mais après / tu dors ! (<i>regardant son père en souriant</i>) 25. MAM :-- ok ! / alors / est-ce qu'i' va s'coucher finalement ?
dp4	26. MAX :-- Papa chuchote / (<i>en souriant, chuchotant et regardant son père puis sa mère</i>) / maint'ant i' faut dormir 27. MAM :-- (<i>elle acquiesce en souriant</i>)
dp5 (volet- porte fermé)	28. MAX :-- (<i>posant ses mains sur le volet-porte qui a tendance à se soulever et s'adressant à sa mère</i>) faut pas que tu voies ! 29. MAM :-- attention au livre / tu vas abimer les images ! / qu'est-ce qu'i's'passe maintn'ant# 30. MAX :-- (<i>voix plaintive</i>) à boire ! / à boire ! (<i>en souriant, chuchotant et regardant son père puis sa mère</i>) 31. MAM :-- (<i>elle rit brièvement</i>) 32. MAX :-- qui va lui apporter ?
dp5 (volet- porte ouvert)	33. MAX :-- Maman / elle se fâche ! (<i>fronçant les sourcils et serrant les poings tout en souriant</i>) 34. MAM:-- elle est un peu fâchée ! / elle lui apporte à boire finalement ? 35. MAX :-- oui / tu vois i= / elle a un verre (<i>le pointant sur l'illustration</i>) 36. MAM :-- (<i>elle acquiesce</i>) 37. MAX :-- (<i>regardant sa mère</i>) c'est pas bien / le papa ! / on pose pas les livres par terre ! (<i>avec un index de mise en garde puis pointant le livre sur l'illustration</i>) 38. MAM :-- c'est vrai ! / alors est-ce qu'il va boire après avoir bu= / est-ce qu'il va dormir / après avoir bu ?
dp6 (volet- porte fermé)	39. MAX :-- (<i>appuyant fermement sur le volet porte pour que personne ne voit ce qu'il y a derrière et entonnant d'une voix plaintive tout en souriant</i>) des bisous / des bisous !
dp6 (volet- porte ouvert)	40. MAX :-- (<i>préparant derrière sa tête un index en position de mise en garde tout en souriant et se tournant vers sa mère</i>) Papa se f= / il est un p'tit peu énervé / Papa /// t'en as= / des bisous / t'en as déjà eu PLEIN ! (<i>ce dernier mot étant synchronisé avec le geste de mise en garde</i>) 41. MAM :-- ah !
dp7	42. MAM :-- alors / qu'est-ce qu'i's'passe ensuite ? 43. MAX :-- (<i>en souriant et regardant sa mère</i>) Petit Ours Brun / DO::RT ! 44. MAM :-- (<i>elle acquiesce</i>)
dp8	45. MAM :-- et là / qu'est-ce qu'i'spasse ? 46. MAX :-- le chat s'en va ! / i'va peut-être RENcontrer des chats / hou ! (<i>semblant exprimer le suspense</i>) / (<i>son regard se porte sur le personnage de POB</i>) qu'est-ce qu'il est mignon quand il dort ! (<i>en souriant</i>)
dpB	47. MAX :-- et voilà::! (<i>elle ferme l'album en regardant sa mère puis son père</i>)
LF	48. MAX :-- fini ! 49. MAM :-- super / bravo pour cette histoire ! 50. MAX :-- (<i>tendant l'album à sa mère</i>) maint'nant c'est toi le lis !

POB : Petit Ours Brun

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

**Maxime (4 ; 4), fait le récit d’*Au lit les affreux*
à ses parents filmant de face**

(vidéo 6’44’)

CL	1. MAX :-- au lit / les affreux ! (<i>de son index, elle pointe chacun des mots puis glisse de gauche à droite sur les caractères écrits du titre</i>)
dpB	2. MAX :--les affreux // le Loup / l’Ogre / et la Sorcière ! (<i>de son index, elle pointe chacun des personnages au fur et à mesure qu’elle les nomme</i>)
dpT	3. MAX :-- au lit / les affreux ! (<i>suivant de son index les caractères écrits du titre, de gauche à droite</i>)
dp1d	4. MAX:-- heu / (<i>souriant et regardant son père puis sa mère</i>) c’est l’heure du coucher 5. MAM :-- hum hum (<i>elle acquiesce</i>) 6. MAX :-- (<i>voix plaintive en souriant</i>) j’ai peur ! / des / des / j’ai peur des mon::stres ! / die Zélie 7. MAM :-- qui a peur des monstres ? / c’est qui ? 8. MAX :-- (<i>elle montre Zélie</i>) 9. PAPA :-- c’est qui / là ? 10. MAX :-- c’est Zélie ! 11. MAM :-- d’accord ! 12. MAX :-- heu / lui / je sais pas (<i>pointant Sufi</i>) / heu::
dp2g	13. MAX :-- mon petit chat= / heu / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / dit plusieurs fois Zél= heu/ Sufi / Zélie ! // Zélie / Zélie et Sufi (<i>pointant tour à tour la petite fille puis le chat</i>) 14. MAM :-- hum ! / super !
dp3g	15. MAX :-- le lit (<i>pointant le toit de la maison</i>) / le lit / se met en route (<i>suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits de la phrase</i>) 16. MAM :-- oh !
dp4g	17. MAX :-- (<i>regardant ses parents</i>) il se pose à l’orée du bois // (<i>regardant l’album puis à nouveau ses parents</i>) miaou / dit le chat !
dp5g	18. MAX :-- (<i>en chantant</i>) promenons-nous dans les bois / tralala tralalala// (<i>voix parlée</i>) heu / i’y a quelqu’un par= / caché par ici / ou / par là ? (<i>souriant et orientant son bras droit à sa droite puis à sa gauche</i>)
dp5d	19. MAX :-- aïe aïe aïe / c’est la Sorcière ! (<i>souriant et regardant ses parents</i>) 20. MAM :-- ouh / une sorcière !
dp6g	21. MAX :-- i’/i’/i’ (<i>ricanant comme une sorcière et fronçant les sourcils</i>) 22. MAM :-- oh ! 23. MAX :-- elle a ses verrues (<i>les pointant sur l’image et regardant ses parents</i>) 24. MAM :-- hum hum (<i>semblant attendre la suite</i>) 25. MAX :-- (<i>d’une petite voix en regardant les caractères écrits à côté du museau du chat « snif »</i>) monstre / monstre / (<i>regardant ses parents et souriant</i>) ATTAQUE ! / Zélie ! 26. MAM :-- qu’est-ce qu’elle dit / la Sorcière ? 27. MAX :-- elle dit rien 28. MAM :-- ah !
dp7d	29. MAX :-- RRRR / (<i>elle s’apprête à tourner la page</i>) 30. MAM :-- tourne les pages doucement / Maxime / s’il te plaît // qu’est- ce qu’i’s’passe là ?
dp8 g	31. MAX :-- (<i>en chantant</i>) prom= / (<i>voix parlée</i>) à la queue leu leu ! // à la queue leu leu ! la Sorcière !// (<i>voix tremblante</i>) elle tremble !
dp9g	32. MAX :-- (<i>en chantant</i>) promenons-nous dans les bois / tralala / tralalala 33. MAM :-- d’accord / qui est-ce qui chante cette chanson ?

	<p>34. MAX :-- (elle pointe successivement Zélie et la Sorcière)</p> <p>35. PAPA :-- c'est qui ?</p> <p>36. MAX :-- (elle pointe à nouveau Zélie et la Sorcière)</p> <p>37. PAPA :-- c'est qui ?</p> <p>38. MAM :-- bah ! / j'vois pas bien moi / faut nous l'dire ! (Maxime retourne le livre et s'apprête à l'approcher de ses parents)</p> <p>39. PAPA :-- non mais faut le dire / c'est qui ?</p> <p>40. MAX :-- mais je sais p= / (se cachant sous puis derrière l'album) heu / la Sorcière / et Zélie</p> <p>41. MAM :-- très bien:: / et elles chantent ensemble ! // qu'est-ce qu'i's'passe après ? (elle repose l'album sur la table)</p> <p>42. MAX :-- une fille ! / et une fille ! (pointant Zélie puis la Sorcière)</p> <p>43. MAM :-- hum hum (elle acquiesce)</p> <p>44. MAX :-- alors ! / (en chantant et s'apprêtant à tourner la page) promenons-nous dans les bois / tralala / tralalala</p> <p>45. PAPA :-- 'tention avec les pages !</p> <p>46. MAX :-- i'y a quelqu'un par= / caché par ici / ou par là ? (souriant et orientant son bras droit à sa droite puis à sa gauche)</p>
dp9d	<p>47. MAX :-- aïe aïe aïe / c'est l'Ogre !</p> <p>48. MAM :-- oh ! (faisant mine d'être effrayée)</p>
dp10g	<p>49. MAX :-- qu'est-ce qu'i' dit / là ? (pointant les caractères écrits)</p> <p>50. MAM :-- je ne sais pas/ c'est toi qui doit nous raconter // la Sorcière et Zélie se parlent ? / qu'est-ce que= qu'elles se disent ?</p> <p>51. MAX :-- (en souriant) elle dit / attaque s'il te plaît</p> <p>52. MAM :-- ah / elle parle au chat !</p>
dp10d	<p>53. MAX :-- et Sufi / RRRR !</p>
dp11g	<p>54. ROM :-- à la queue leu leu /l'Ogre ! (réalisant le même geste autoritaire que Zélie)</p> <p>55. MAM :-- ah !</p> <p>56. MAX :-- regarde là! (pointant les caractères écrits à côté du museau du chat- « ron ron »- puis la phrase impérative) XXXXX</p>
dp12g	<p>57. PAPA :-- attention avec les pages !</p> <p>58. MAM :-- tourne les pages pré= avec précaution !</p> <p>59. PAPA :-- doucement / Maxime / doucement</p> <p>60. MAX :--(semblant contrariée, elle se cache derrière l'album) / hum</p> <p>61. MAM :-- alors/ qu'est-ce qu'i's'passe ensuite/ i'y a l'Ogre / qui est à la queue leu leu ? // et ensuite ?</p> <p>62. MAX :-- (montrant ses yeux par-dessus l'album, commençant à sourire) la Sorcière</p> <p>63. MAM :-- oui // et ensuite ?</p> <p>64. MAX :-- faut pas qu'tu voies / c'est terrible !</p> <p>65. MAM :-- alors !</p> <p>66. MAX :-- (se cachant à nouveau derrière l'album posé verticalement face à elle et chantant) promenons-nous dans les bois / tralalalalalalala / (voix parlée) i'y a quelqu'un ca= pa= caché par ici ?/ou par-là ? (orientant sa tête à sa droite puis à sa gauche)</p>
dp12d	<p>67. MAX :-- a=/ a= / aïe aïe aïe= / ouille ouille ouille / (souriant et faisant réapparaître son visage par-dessus l'album) c'est le Grand Méchant Loup !</p> <p>68. MAM :-- hum ! (faisant mine d'être effrayée)</p>
dp13g	<p>69. MAX :-- (à nouveau cachée derrière l'album) RRRRRRRRR</p> <p>70. MAM :-- i' f=/ qu'est-ce qu'i' fait le loup ? / j'ai pas bien ent= / compris</p> <p>71. MAX :--il fait RRRRRRRRR</p> <p>72. MAM :--c'est le loup qui fait ça ?</p> <p>73. MAX :-- et/ et aussi l'chat</p>
dp14g	<p>74. MAX :-- at'= / maint'nant / pyjama pour tout l'monde ! (reproduisant le geste autoritaire de Zélie)</p> <p>75. MAM :-- est-ce que tu peux baisser le livre / pour qu'on puisse te voir / s'il te plaît ?</p>

	76. MAX :-- (<i>elle baisse le livre</i>) 77. MAM :-- j'comprends= / voilà j'comprends mieux !
dp15d	78. MAX :-- (<i>elle repositionne l'album verticalement entre elle et ses parents</i>) 79. PAPA :-- tu nous racontes ? 80. MAM :-- qu'est-ce qu'i's'passe ? 81. PAPA :-- ben / on veut connaître la fin / nous ! 82. MAM :-- je t'entends pas bien /si t'mets ta bouche derrière le livre ! / pose-le ! 83. MAX :-- (<i>elle fait apparaître ses yeux par-dessus l'album</i>) 84. MAM :-- pose le livre ! / comme ça je vois ta bouche / et j'entends ! 85. MAX :-- (<i>elle incline l'album de telle sorte qu'on voit aussi sa bouche</i>) 86. MAM :-- qu'est-ce qu'i' s'passe ensuite / i's sont encore dans la forêt ? 87. MAX :-- oui 88. MAM :-- qu'est-ce qu'ils font dans la forêt ? 89. MAX :-- heu /// maintenant / tout le monde est prêt ? / oui ! (<i>le parent qui filme s'est levé pour être plus en hauteur et voir son visage</i>)
dp16d	90. MAX :-- (<i>elle met l'album à plat sur la table</i>) maintenant / au lit / les affreux ! (<i>réalisant le geste autoritaire de Zélie</i>)
dp17	91. MAX :-- (<i>en chuchotant</i>) i'dorment / ron psch //ron psch//ron psch (<i>suivant du doigt les caractères écrits à côté de la tête de chacun des affreux « ron psch... »</i>) 92. MAM :-- qui est-ce qui dort ? / qui dort ? 93. MAX :-- (<i>elle fait rapidement glisser son index de gauche à droite sur les trois lits dessiné</i>) / le= / heu / la Sorcière // l'Ogre // et le Loup ! (<i>indiquant progressivement, avec les constellations de doigts correspondant, la quantité d'« affreux »</i>) 94. MAM :-- ah ! / d'accord ! 95. MAX :-- (<i>en chuchotant et souriant</i>) hé ! / on peut rentrer maint'nant ! (<i>posant son regard puis son doigt sur Zélie et Sufi qui s'apprêtent à quitter la forêt</i>) / i'sont endormis / (<i>voix normale</i>) on peut rentrer à la maison !
dp18g	96. MAX :-- et v= / ron psch / et voilà / ils dorment // c'est fini !
LF	97. MAX :-- oui / et voilà / fini ! / (<i>en souriant, elle pointe Sufi puis Zélie sur l'image</i>) 98. MAM :-- bravo ! (<i>en applaudissant</i>)

dp : double-page

CL : couverture du livre

dpB : double-page de couleur bleue, sans caractère écrit avec un dessin représentant les 3 « affreux »

dpT : double-page sur laquelle apparaît le titre

dpG : partie gauche de la double-page

dpD : partie droite de la double-page

LF: livre fermé



début de l'enregistrement

Annexe XVII : « Spectre » de l'activité langagière des rappels de récit

Reprise à l'identique du texte de l'album (vert)

Reformulation du texte de l'album (violet)

Intervention verbale ou gestuelle adressée à l'auditoire (orange)

Intervention verbale ou gestuelle référant à l'activité de lecteur·rice (bleu)

Reprise à l'identique du texte de l'album suite à une intervention de l'auditoire (orange et vert)

Intervention référant à l'activité de lecteur·rice adressée à l'auditoire (orange et bleu)

Rappel de récit d'Émilie - AR	
CL	
dp b	
dp t	
dp1	45. ÉMI :-- quand n'a joué / tout l'après-midi / fourmi / chambouli ! (semblant sourire) 46. MAM :-- bien ! 47. COR :-- très bien XXX voilà 48. MAM :-- chut !
dp2	49. ÉMI :-- quand tu viens là:: / tu viens / tu viens avec / moi::! (semblant sourire) 50. COR :-- tu viens avec moi/ très bien ! / c'est bien !
dp3	51. ÉMI:-- et là / quand///quand# 52. COR :-- attends / Émilie / j'ai cru que tu= / t'as li 53. MAM :-- (en chuchotant) chut ! / Coralie ! 54. ÉMI :-- bah heu / ça / c'est Nounou/ oh ! // me fait un gros câlin 55. COR :-- un gros câlin ? 56. MAM :-- (en chuchotant) chut ! / tais-toi ! / Coralie
dp4	57. ÉMI :-- quand je suis arr= / quand je suis chez Nounou / Papa me fait un gros câlin / ensuite# 58. COR :-- ça marche plus / Maman (elle joue vraisemblablement avec une ardoise magique) 59. MAM :-- (en chuchotant) chut / tais toi 60. COR :-- Maman /ça marche plus ! 61. MAM :-- (en chuchotant) chut ! / elle est magique celle-là !
dp5	62. ÉMI :-- quand je suis / au zoo / je veux toujours rester / ENCORE ! ENCORE ! ENCORE ! (semblant sourire) 63. COR :-- encore !
dp6	64. ÉMI :-- et là / au revoir les gira' ! / on reviendra :::! (semblant sourire) 65. COR :-- on reviendra
dp7	66. ÉMI:-- et là / tu pleures mon chouchou ! 67. COR :-- tu pleures ! / mon chouchou 68. ÉMI :-- XX / tu t'amuseras comme un fou ! 69. COR :-- comme un fou !
dp8	70. ÉMI :-- et là / l'a qui qui pleure / Maman ? //// l'a / qui qui pleure / le petit garçon ? 71. MAM :-- hum hum / raconte-moi 72. ÉMI :-- non ! //// au revoir/ Maman ! 73. COR :-- au revoir ! 74. ÉMI :-- le tra= / le train i'part / tchou tchou ! / tchou tchou:: !

	75. COR :-- tchou tchou ?
dp9	76. ÉMI :-- et ça ! // ah / quand je touche la mou'tache/ ç= pique/pique/la moustache ! 77. COR :-- ah ! ah ! (semblant rire) / pique / pique / pique / pique (répétant 12 fois ce mot à des hauteurs de note différentes)
dp10	78. ÉMI :-- au re= / vite ! vite ! à la fenêtre ! // au revoir/ Bon-Papa ! 79. COR :-- au r'voir= / au r'voir ma / man:: ! 80. MAM :-- (en chuchotant) Coralie ! / chu ::t !
dp11	81. ÉMI :-- maintenant / c'est le soir / il faut aller / se couche::r 82. COR :-- il faut aller se couche:r
dp12	83. ÉMI :-- regarde là l=/ 'l a quoi ? 84. COR :-- mais c'est toi# 85. MAM :-- la lune ? 86. ÉMI :-- oui 87. COR :-- la lu::ne
LF	88. COR :-- et voilà::: ! // encore une pet= /une fois !

	Rappel de récit d'Émilie - BNPOB
CI	22. MAM :-- c'est parti ! 23. ÉMI :-- (elle rit) / Petit Ou= 24. MAM :-- vas-y !
DpB	
DpT	
dp1	25. COR :-- (en chuchotant) Petit Ours Brun 26. ÉMI :-- (en chuchotant) Petit Ours Brun 27. COR :-- (en chuchotant) i'dort ! 28. ÉMI :-- i'do:rt // i'dort 29. COR :-- (en chuchotant) i'dort !
dp2 (volet-porte fermé)	30. ÉMI :-- (voix dynamique) et i'/ et il a=/ et Petit Ours Brun n'a pas son lutin ! / qui va lui rapporter ?
dp2 (volet-porte ouvert)	31. ÉMI :-- c'est Maman ! / dors / bien mon petit / dors / bien mon petit chéri ! 32. COR :-- (en chuchotant) c'est Maman / ron pshit / ron / pshit
dp3 (volet-porte fermé)	33. ÉMI :-- mais / mais /pa=/ mais / mais / Petit Ours Brun n'a pas eu son histoire / qui va lui rappor / ter ?
dp3 (volet-porte ouvert)	34. COR :-- (en chuchotant) Papa 35. ÉMI :-- Pa/ pa Ours / d'accord /d'accord / mais après / tu do::rs!
dp4	36. ÉMI :-- et mai= / et Petit= / et / et mai= / et mai= son père/ i'r= / i' ch= i'ch= i' chuchote/ (en chuchotant) c'est l'heure de dor / mi ::r
dp5	37. ÉMI :-- et m= / et Petit Ours Brun / il a vraiment soif ! / i' ré/clame/ À BOIRE ! À BOIRE !

(volet-porte fermé)	
dp5 (volet-porte ouvert)	38. ÉMI :-- et Maman / i'= / il est un peu / en colère / i' dit / (ton fâché) BOIS ÇA ET DORS !!! (petit rire)
dp6 (volet-porte fermé)	39. ÉMI :-- et m= / et Petit Ours Brun / la ma= / la= / i:: / i'veut des bisous / qui va le ra= / qui va lui faire un p'tit bisou ? / qui va l' raconter !
dp6 (volet-porte ouvert)	40. ÉMI:-- (ton fâché) t'as déjà eu / PLEIN bisous !
dp7	41. ÉMI :-- et Petit Ours Brun / i' finit par s'endormir/ tout / tout son lutin contre lui
dp8	42. ÉMI :-- et i'= / sa maman et son papa i' vient / encore de voir / dire / (ton attendri) il est mignon quand il dort ! (semblant sourire)
LF	

Rappel de récit d'Émilie - ALA	
CL	73. MAM :-- c'est très bien / t'es prête ? 74. ÉMI :-- oui 75. MAM :-- allez / c'est parti ! 76. ÉMI :-- hum / hum / hum / au lit les affreux
dpB	77. COR :-- oh ! (sur un ton d'inquiétude jouée) 78. ÉMI :-- c'est les affreux / tu connais pas ? / c'est moi les z'# 79. COR :-- vite / vite j'ai peur des méchants ! (sa voix s'éloignant, elle semble partir se cacher) 80. MAM :-- chu ::t !
dpT	
dp1d	81. ÉMI :-- (voix plaintive et aigüe) hum / Maman ! / j'ai peur des mon::stres ! / (voix normale) ne t'in / quiète pas / mon= / Zéli::e / hum / hé bé / hé bé // ton= / ton p'tit chat / Sufi veille sur toi:: ! 82. COR :-- ça veut dire quoi / ça veut dire quoi / veille sur toi ? 83. MAM :-- chut ! 84. ÉMI :-- //// ça veut= / ça veut dire / protéger !!! (bruit de page qui se tourne) mais si c'est là !
dp2g	85. MAM :-- non / t'as pas raconté ici ! 86. ÉMI :-- mais= / ah oui / j'avais oublié ! / ah oui j'avais oublié / hum / en fait / là / j'me rappelle encore / mais / mais j=/ mais j'réfléchis si m= si m= si il est= / si ma parole il= / i's'= / i' s'est pas enfuie //// oui / i' s'est pas enfuie ! / alors ! /alors heu:: / alors là j'ai= alors / alors 87. COR :-- XXX 88. ÉMI :-- alors / non ! / maintenant je sais / hum/ en= / en disant / en répétant Zélie/ mon= / hé bé / mon p'tit chat/ mon= / Sufi mon p'tit chat / veille sur moi ! / Sufi mon p'tit chat / veille sur moi ! / répétant en= / en = / en= 89. COR :-- XXX
dp3g	90. ÉMI :-- et le lit/ i' se rev= / i'se mettait en rou::te! 91. COR :-- c'est un rêve ! 92. ÉMI :-- oui c'est un rêve // on peut pas dire des= / des mots quand je raconte les histoires ! 93. COR :-- bah ouais !

dp4g	94. ÉMI:-- hum / et= et le lit / i' / i'se pose à l'o::rée du gros bois 95. COR :-- (elle rit) 96. ÉMI :-- du bois / ou du gros bois
dp5g	97. ÉMI :-- et / et / et i'chante une petite chanson / (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala la lalala // (voix parlée) quelqu'un l'est caché par ici / ou par là ?
dp5d	98. ÉMI :-- ouille ouille ouille 99. MAM :-- (elle chuchote) aïe aïe 100. ÉMI :-- aïe aïe aïe / la grosse / Sorciè::re !// aïe aïe aïe / la= non ! / ouille ouille ouille / ouille ouille ouille / la Sor/ciè::RRRe !
dp6g	101. ÉMI :-- allez Sufi ! / à l= / à l'attaque ! / allez Sufi / à l'attaque !
dp7d	102. ÉMI :-- //// CRRRR / RRRR /// crrrr prrr /// ah ! ah ! / la Sorcière elle fait / ah ! (elle rit)
dp8g	103. ÉMI :-- allez / à la queue leu leu / Sorcière ! 104. COR :-- (en chuchotant) XXXX le livre ! 105. ÉMI :-- allez / à la queue leu leu Sorcière ! / allez à la queue leu leu Sorcière ! / (elle rit) 106. MAM :-- (petit rire) 107. ÉMI :-- je l'a= / moi je l'appelle la Sorcière
dp9g	108. ÉMI :-- (en chantant) prom'nons nous dans les= / et i'chante encore une petite chanson / (reprenant, en chantant plus aigü) prom'nons nous dans les bois tralala la lal= / tralala la lal= / tralala trala= / lalala / (voix parlée, ton fâché) quelqu'un là s'est caché par ici / ou par là ?
dp9d	109. ÉMI :-- 'la l= / heu / AÏE AÏE AÏE / L'OGRE ! le= le= l'O::gre ! / l'Ogre ! 110. MAM :-- hum (elle acquiesce)
dp10g	111. ÉMI :-- à la queue leu leu ! / heu non ! / ALLEZ SUFI ! / A L'ATTAQUE !
dp10d	112. ÉMI :-- CRRR/ CRRR / rrrr
dp11g	113. ÉMI :-- à la queue leu leu ! / (sur un ton plus grave et plus autoritaire) à la queue leu leu / l'Ogre ! / hum::
dp12g	114. ÉMI :-- XX chanson / j'entends encore une petite chanson / oh ! / en a marre des chansons ! / oh ! 115. COR :-- prom'nons-nous dans les= 116. MAM :-- chut ! 117. ÉMI :-- (en chantant) prom= / prom'nons nous dans les bois/ tralala lalala // i'chantait / la chanson / comme ça / pa= / pa'ce que il la connaît pas ! // (en chantant) qu= / tralala lalala / lalala lalala / (voix parlée, ton fâché) quelqu'un l'est caché par ici ? / ou par là ?
dp12d	118. COR :-- aïe# 119. ÉMI :-- (ton enfantin amusé) malheur de malheur ! / le Grand / Méchant Loup ! 120. COR :-- ro ! / XXX
dp13g	121. ÉMI :-- o:h ! / (chantant une mélodie inédite) dididididi didi / allez ! // allez Sufi ! / à l'attaque !// PRRR !/PRRR ! / RRRR / RRR
dp14g	122. ÉMI :-- (onomatopée se rapprochant du cri du loup) ouh ! / ouh ! / ouh ! / (elle rit) 123. COR :-- ouh ! 124. ÉMI :-- (elle rit) / ouh / ouh / ou::h ! / allez ! 125. COR :-- ouh ! 126. ÉMI :-- pyjama pour tout l'monde ! 127. COR et EMI :-- (elles rient)
dp15d	128. MAM :-- (elle rit) 129. ÉMI :-- tout l'monde l'a son pyjama ? / parfait ! / on avance ! / et au lit !
dp16d	130. COR :-- (elle rit) 131. ÉMI :-- (sur un ton impératif) tout l'monde ad= / dans= / dans leur lit ! / moi j'veux qu'tu dors !

	132. COR :-- (<i>elle rit</i>) 133. ÉMI :-- XXX (<i>elle rit</i>)
dp17d	134. ÉMI:-- (<i>en chuchotant</i>) ça= / ça y est ! / i's s'endorment / maintenant on peut / (<i>voix grave</i>) rentre::r 135. COR :-- à la maison ! 136. ÉMI :-- <i>la maison ? non ! / pas perdu</i> /// XX / XX 137. COR :-- (<i>elle rit</i>)
dp18g	138. ÉMI :-- (<i>en chuchotant</i>) <i>chut ! / ron pschit / ron pschit</i> 139. COR :-- (<i>elle rit</i>) 140. COR ; ÉMI :-- (<i>elles rient</i>) 141. ÉMI :-- <i>et / et i'dort / très XXX dans le livre !</i> 142. MAM :-- <i>ah ! / c'est fini / Emilie ?</i> 143. ÉMI :-- <i>oui</i> 144. COR :-- <i>et je peux la raconter ?</i>
LF	

Rappel de récit d'ENZO - AR	
CL	
dpB	1. ENZO :-- <i>é' di' / au re'oir / Papa !</i>
dpT	18. ENZO :-- (<i>en chuchotant</i>) <i>au re'oir Papa / (il pose son nez au centre du livre ouvert)</i>
dp1	19. MAM :-- <i>allez / sérieux !</i> 20. ENZO :-- <i>mais mais Nounou non</i> /// <i>heu: / i' met le baza' pa'tout pa'tou / sou'bi chambouli ! (faisant de son index un geste en spirale sur l'image)</i>
dp2	21. ENZO :-- <i>é' di' / au re'oir XXXX !</i>
dp3	22. ENZO:-- <i>heu:/ é' t'a chez Nounou</i>
dp4	23. ENZO :-- <i>t'arrive chez Nounou / Papa pas encore en'ouoir</i>
dp5	24. ENZO :-- (<i>pointant Lou sur l'image</i>) <i>i'= / i's d'au zoo / coucou ! / d'encore ! (tapant du poing sur la double-page)</i>
dp6	25. ENZO :-- <i>mais a= / mais a'ec Papa / en re'oir / les / gira:fes !</i>
dp7	26. ENZO :-- (<i>sur un ton attendri, dessinant brièvement le chemin d'une larme sur sa joue</i>) <i>oh ! / tu pleures mon Lou! / 'ras s'amuser comme des fous ! (agitant vivement la tête et une main)</i>
dp8	27. ENZO :-- <i>et / tchou (faisant rapidement le geste du mécanicien qui actionne une manette en hauteur) / là i'di' / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir) //// tchou tchou ! (renouvelant le geste du mécanicien) le train / PART !</i>
dp9	28. ENZO :-- <i>Papa dans ses b'as / pique pique le::s mou'taches ! (souriant, regardant sa mère, avec un geste répété de son index au-dessus de sa bouche)</i>
dp10	29. ENZO :-- <i>vite ! à 'a fenêt'e / dit / au re'ouoir les XXXX</i>
dp11	30. ENZO :-- <i>c'est le soi' / l'heu' do'mi</i>
dp12	31. ENZO :-- <i>et i'= / au re'ouoir !</i>
dpb	32. ENZO :-- <i>et= / ou= / et= / au re'ouoir !</i>
LF	33. ENZO :-- <i>et voilà ! / (en souriant, il ferme livre, et le tend à sa mère)</i>

	Rappel de récit d'ENZO - BNPOB
CL	
DpB	30. EVA :-- (assise à côté d'Enzo, elle rit, se lève et se dirige vers ses parents) 31. ENZO :-- (il rit) 32. MAM :-- vas-y !/ attends / y a Enz#
DpT	33. ENZO :-- Petit Ou't / i' DORT ! (en souriant et regardant ses parents) 34. MAM :-- oui ! 35. PAPA :-- (en chuchotant) Eva ! / mets-toi à coté de ton frère ! 36. EVA :-- (elle vient s'asseoir à côté de son frère et observe ce qu'il fait avec attention) 37. PAPA :-- (en chuchotant) c'est bien / mon cœur !
dp1	38. ENZO :-- heu / qui veut= // mon lutin ! / mon lutin ! / c'est qui va l'apporter ? / (il essaie de soulever le volet-porte, inexistant sur cette double-page)
dp2 (volet-porte fermé)	39. ENZO :-- (il soulève le volet-porte)
dp2 (volet-porte ouvert)	40. ENZO :-- c'est Maman / OURS / (pointant le personnage de POB puis tapant vivement, main à plat, sur le livre) qui dit / (ton fâché) tiens ! (pointant à nouveau POB) 41. EVA :-- maman ? XX XX / (elle se lève et s'en va) 42. ENZO :-- (il rit) heu:: / qui 'a apporter ?/ Maman Ours / au r'voir Maman !
dp3 (volet-porte fermé)	43. ENZO :-- des bisous ! des bisous ! / (le poing fermé en faisant un geste répété de bas en haut) qui 'a apporter ? / (pendant qu'il tourne la page, il regarde sa maman) après tu peux me montrer ? 44. MAM :-- oui
dp3 (volet-porte ouvert)	45. ENZO :-- Papa Ours / i' dit / de l'histoire / VIENS/ avec moi / (il referme le volet-porte)
dp4	46. ENZO :-- et= / et= / Papa Ou's / i' chuchote
dp5 (volet-porte fermé)	47. ENZO :-- et ap= / des câlins ! / des câlins ! / qui 'a apporter ?
dp5 (volet-porte ouvert)	48. ENZO :-- Maman Ours / elle est un peu / FASSÉE !
dp6 (volet-porte fermé)	49. ENZO :-- en attendant / tic ! (observant l'image) 50. EVA :-- (elle revient dans la pièce où Enzo est installé) XXX / maman ! / papa ! 51. ENZO :-- je veux pas ! non ! / non ! / qui 'a apporter ? 52. PAPA :-- attends ma XXX / i'y a Enzo qui raconte
dp6 (volet-porte ouvert)	53. ENZO:-- PAPA / OU'S ! / il est / FACHÉ! (Eva revient s'asseoir à côté de son frère)
dp7	54. ENZO :-- oh / il est mignon / si i'd= / i'dort (faisant plusieurs allers et retours de son index sur le personnage de POB)

	55. EVA :-- (elle repart) Maman ! Papa !
dp8	56. ENZO :-- (faisant plusieurs allers et retours de sa main à plat les personnages des parents) Papa et Maman / i'di'ça / oh ! comme / il est mignon !
LF	57. ENZO :-- c'est fini ! (souriant et se levant en regardant sa mère) / je peux voir ? 58. MAM :-- bravo mon chéri ! (semblant sourire)

Rappel de récit d'ENZO - ALA	
CL	
dpB	
dpT	49. ENZO :-- au lit / les affreux ! / (il regarde sa mère, esquissant un sourire)
dp1d	50. ENZO :-- c'est l'heure de dormir / heu:: / j'ai peur Maman ! / (il regarde sa mère, en souriant) / heu:: / t'inquiète pas / i'y a ton chat ! / tralala / XX X tout c'qui a / (il regarde sa mère, esquissant un sourire)
dp2g	51. ENZO :-- je dors/ ron (faisant brièvement mine de ronfler)
dp3g	52. ENZO :-- le= / le= / le= 53. EVA :-- hi::! 54. ENZO :-- le= / le= / (esquissant de son index la trajectoire du lit sur l'image) attends / je me souviens pleu= / plus trop 55. MAM :-- bon/ on le fera plus t= (Reprise de la vidéo) 56. MAM :-- allez ! 57. ENZO :-- un deux trois / (en pointant brièvement du doigt le lit sur l'image) i' se met en route !
dp4g	58. ENZO:-- i'se pose à l'oreu du bois (réalisant de son index, des gestes de va et vient sur l'image, aux pieds des arbres) 59. MAM :-- à l'orée du bois / oui 60. ENZO :-- à l'orée du bois
dp5g	61. ENZO :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala ! / lalalalala / lalalalalalala / où es-tu (regardant brièvement sa mère) / en= / m'attends-tu ?
dp5d	62. ENZO:-- oh non ! i' y a la= / i' y a le So'cière ! //// la So'ciè::re !
dp6g	63. ENZO :-- attaque !
dp7d	64. ENZO :-- RRR
dp8 g	65. ENZO :-- prom'ner= / et là i'dit quoi ? / (regardant sa mère) là i'dit quoi maman ? 66. MAM :-- allez / la Sorcière= ! 67. ENZO :-- allez la Sorcière !
dp9g	68. ENZO :-- (en chantant) prom'nons-nous dans les bois / tralala lalalala ! / kalalalala lalalalalalala / (regardant brièvement sa mère et esquissant un sourire) où es-tu / m'attends-tu ?
dp9d	69. ENZO :-- (voix grave) il est où ? / il est / l'O::gre ! (voulant passer à la page suivante, il se retrouve à la dp12)
dp12	70. ENZO :-- attaque ! (voulant revenir en arrière, il se retrouve à la dp9)
dp9	71. ENZO :-- attaque ! (voulant avancer, il se retrouve à la dp11)

dp11	72. ENZO :-- attaque ! / ah non ! (il revient en arrière et trouve la dp10)
dp10g	73. ENZO :-- attaque !
dp10d	74. ENZO :-- RRR ! (faisant mine de sortir ses griffes)
dp11g	75. ENZO :-- hum / et là i' dit quoi ? (regardant sa mère) 76. MAM :-- allez / l'Ogre ! = 77. ENZO :-- allez / l'Ogre ! (voulant passer à la page suivante, il se retrouve à la dp13)
dp13	78. ENZO :-- attaque ! / RRRrr! / non ! (il se rend compte qu'il a sauté une page et retourne à la dp12) 79. EVA :-- XX / RRR !
dp12g	80. ENZO :-- (en chantant) pro'nons-nous/ pro'nons-nous dans les bois / tralala lalalala / lalalalala lalalalilalala! / m'attends-tu ? / (regardant brièvement sa mère) m'entends tu ?# (le téléphone avec lequel la mère filme se met à sonner...) // // // (la regardant) i' y a quelqu'un qui t'appelle 81. MAM :-- (elle coupe la sonnerie) c'est pas grave / vas-y / continue / chéri !
dp12d	82. ENZO :-- (tournant la tête à puis à gauche puis à droite) il est où::? / oh ! (orientant son index au loin à sa droite) / le Lou:::p !
dp13g	83. ENZO :-- attaque ! 84. EVA :-- NE TO ! 85. ENZO :-- RRRR ! (joignant ses deux poings l'un contre l'autre) 86. EVA :-- NAI PAS PUS ! 87. ENZO :-- Eva / Eva écoute ! (la regardant et approchant brièvement sa main à plat devant elle) / RRRR ! (joignant ses deux poings l'un contre l'autre)
dp14g	88. EVA :-- PAPA / ET LE LI::! 89. ENZO :-- (la regardant jusqu'à ce qu'elle se taise) Eva ! / Eva ! / tous là en pyjama ! (passant rapidement son doigt sur les personnages alignés) / tous en pyjama ! 90. EVA :-- (pointant sur l'image le personnage du Loup) A ! 91. ENZO :-- (regardant Eva) tous en pyjama !
dp15d	92. ENZO :-- ÇA Y EST ? // allez !
dp 6d	93. ENZO:-- au lit / les aFFREUX !
dp17d	94. ENZO :-- (en chuchotant) ah ! / (pointant brièvement la Sorcière endormie) ron pschit / (regardant l'Ogre endormi) ron pschit / (regardant le Loup endormi) ron pschit / (regardant Zélie) allez ! / on ropat à la maison ! / Zufi
dp18g	95. ENZO :-- bonne nuit ! / (en chuchotant) ron pshit
LF	96. ENZO :-- (il referme rapidement l'album, sourit en regardant sa mère et s'approche d'elle)

	Rappel de récit de MOSSA - AR
CL	
DpB	
DpT	
dp1	15. MOS :-- (il s'apprête à tourner la page par le haut, à proximité de la reliure, avec lenteur) 16. MAM :-- doucement ! 17. MOS :-- et béb=
dp2	18. MOS :-- là / i' dit à tout monde / au revoir ! / la prochaine toi / c'est toi qui

	<i>viennes / chez moi ! / (il observe l'illustration 4 secondes puis cherche à tourner la page par le bas, au niveau du coin extérieur)</i>
dp3	19. MOS :-- <i>(il ne regarde ni l'illustration ni le texte et passe à la double-page suivante)</i>
dp4	20. MOS : -- <i>m= / et moi je reste / et moi je pars !</i>
dp5	21. MOS :-- <i>(il saute cette double-page sans sembler s'en apercevoir)</i>
dp6	22. MOS :-- <i>'l i'dit au= / en 'voir les riva' (faisant un geste d'au revoir) / on reviendra !</i>
dp7	23. MOS :-- <i>mais tu pleures mon Lou / (il sourit) / oh ! / mais tu verras / tu t'amuses / comme un fou !</i>
dp8	24. MOS :-- <i>i'dit à tout l'monde / au revoir (agitant vivement sa main et faisant un signe d'au revoir)</i>
dp9	25. MOS :-- <i>(il saute cette double-page sans sembler s'en apercevoir)</i>
dp10	26. MOS :-- <i>vite on va à la fenêtre / i' faut dire (agitant vivement sa main en faisant un signe d'au revoir) / au revoir Bon-Papa !</i>
dp11	27. MOS :-- <i>maintenant / c'est le soir / l'a l'heure de dormi::r</i>
dp12	28. MOS:-- <i>i'dit à tout 'e monde / au revoir / Maman ! / (il regarde sa mère et porte un coin de l'album à sa bouche)</i>
LF	

	Rappel de récit de MOSSA - BNPOB
CL	
dpB	
dpT	15. MOS :... <i>brun (pointant l'illustration)</i>
dp1	16. MOS :-- <i>il est tard / il est l'heure de se coucher! (il regarde brièvement sa mère)</i>
dp2 (volet-porte fermé)	17. MOS :-- <i>(il passe cette page sans sembler s'en rendre compte)</i>
dp2 (volet-porte ouvert)	18. MOS :-- <i>allez ! / dors bien mon chéri !</i>
dp3 (volet-porte fermé)	19. MOS :-- <i>mais /(il ouvre le volet-porte) Petit Ours « Bien » n'a pas eu son histoire / (il referme le volet-porte) qui va l'apporter ? / Papa</i>
dp3 (volet-porte ouvert)	20. MOS :-- <i>d'accord / d'accord / mais après / tu dors !</i>
dp4	21. MOS :-- <i>il est ta::rd (en souriant) / il est l'heure de se coucher</i>
dp5 (volet-porte fermé)	22. MOS :-- <i>mais qu'est-ce qu' XX ? // heu / à boire / (il soulève brièvement le volet-porte) à boire / à boire ! / à boire !</i>

dp5 (volet- porte ouvert)	23. MOS :-- allez dors et= / bois ça / et do::rs !
dp6 (volet-porte fermé)	24. MOS :-- Petit Ours X / des bisous !/ des bisous ! (<i>regardant sa mère et scandant la demande de POB en tapant à deux reprises sur l'album</i>)
dp6 (volet-porte ouvert)	25. MOS :-- des bisous ! / tu l'en as dazé dit PLEIN ! (<i>tapant sur l'album lors de l'énonciation de ce dernier mot</i>) / allez ! / dors !
dp7	26. MOS :-- Petit Ours Brun commence / par s'endormir
dp8	27. MOS : -- quand sa p= / quand sa papa et sa maman/ i'vient le voir/ i's= / (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) i'dit / tout bas / comme il est mignon quand il dort !
LF	28. MOS :-- fini !

Rappel de récit de MOSSA - ALA	
CL	
dpB	
dpT	
dp1d	
dp2g	22. MOS :-- mon chat veille sur moi (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>)
dp3g	23. MOS :-- et le lit se te met en route (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) / on y va ? / miaou ! / dit le chat !
dp4g	24. MOS :-- on y va ? (<i>regardant brièvement sa mère en souriant</i>) / miaou ! / dit le chat !
dp5g	25. MOS :-- (<i>en souriant</i>)'dant ce temps / i'chante / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / (<i>voix parlée</i>) l'a quelqu'un caché par ci ?/ ou / par là ? (<i>en souriant et manipulant l'album l'ouvrant tantôt à un angle de 30°, tantôt de 210°</i>)
dp5d	26. MOS :-- (<i>en souriant</i>) aïe / aïe aïe / la Sorcière !
dp6g	27. MOS :-- (<i>en souriant</i>) allez la Sorcière ! / à la queue leu leu ! / dit Zélie ! / (<i>il prend 2 secondes avant de tourner subitement la page qu'il ne parvient pourtant pas à tourner</i>) / FRRRRRRR ! / (<i>il renouvelle le geste subit, regardant sa mère en souriant</i>)
dp7d	28. MOS :-- FRRRRRRRR !
dp8 g	29. MOS :-- allez la Sorcière ! / à la queue leu leu ! / dit Zélie
dp9g	30. MOS :-- XXX / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / (<i>voix parlée</i>) i'y a quelqu'un à= / caché par ci ?/ ou: / par là ?
dp9d	31. MOS :-- aïe aïe aïe (<i>regardant sa mère en souriant</i>) / c'est le l'Ogre !
dp13	32. MOS :-- RRRRRR ! / (<i>se rendant compte qu'il s'est trompé de page</i>) oh non / c'est pas ça ! (<i>il retourne en arrière</i>)
dp11g	33. MOS :-- il est où le l'ogre ? / allez / l'Ogre / à la queue leu leu ! / dit Zélie
dp12g	34. MOS :-- elle chante / (<i>en chantant</i>) tralala lalalala / (<i>voix parlée</i>) i'y a-t-il quelqu'un caché par ici ?/ ou / par là ?
dp12d	35. MOS :-- (<i>en souriant</i>) malheur 'e malheur/ le Grand / Méchant / Loup ! /// (<i>il prend son temps avant de tourner la page, se rendant compte qu'il a attrapé deux pages au lieu d'une, il</i>

	<i>réajuste son geste) attends !</i>
dp13g	36. MOS :-- (<i>en souriant</i>) RRR ! / rr !
dp14g	37. MOS :-- maintenant / un pyjama pour tout l'monde !
dp15d	38. MOS :-- (<i>en ralentissant son débit</i>) tout le monde est / PRÊ::T ?
dp16d	39. MOS :-- au lit / les a/FFReux !
dp17d	40. MOS :-- ron pschit / (<i>souriant et regardant sa mère</i>) ça y est / i' dorment / on peut rent'er / dit Zélie
dp18g	41. MOS :-- ron pschit / ron pschit
LF	42. MOS :-- pap'/pap' (<i>pointant Sufi puis Zélie sur l'image</i>) / (<i>en souriant et regardant sa mère</i>) fini !

Rappel de récit de SARAH - AR	
CL	
dpB	
dpT	
dp1	<p>31. SAR :-- (regardant face à elle l'écran du téléphone la filmant en mode selfie et souriant) quand on joue tout l'après-midi / forbi / chambouli (posant l'album pour réaliser un mouvement de moulin avec ses avant-bras, elle semble rire de se voir à l'écran...)</p> <p>32. MAM :-- (elle s'apprête à tourner la page)</p> <p>33. SAR :-- (elle repousse la main de sa mère, se regarde une nouvelle fois sur l'écran puis tourne la page)</p>
dp2	34. SAR :-- au r'voir ! (faisant un geste d'au revoir) / la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi ! (orientant son index face à elle puis le posant sur son buste, elle rit)
dp3	35. SAR :-- quand Papa= / (se tournant vers sa maman) j'arrive pas ! / (elle tourne la page) je tourne les pages
dp4	36. SAR :-- quand Papa va au travail
dp5	<p>37. SAR :-- (souriant et regardant face à elle l'écran du téléphone) je veux toujours rester ! / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant du poing à trois reprises en souriant) / c'est Justin Bieber / ça ? (se tournant vers sa mère et pointant le visage en photo sur son T-shirt) / oui ?</p> <p>38. MAM :-- continue / chérie !</p> <p>39. SAR :-- mais est-ce que c'est Justin Bieber ?</p> <p>40. MAM :-- oui / ensuite ? / (elle tourne la page)</p>
dp6	<p>41. SAR :-- non mais il a les ch'veux longs ! (pointant les cheveux du visage en photo sur son T-shirt)</p> <p>42. MAM :-- d'accord / ensuite ! (éloignant la main de sa fille du T-shirt et pointant le texte écrit) / alors...</p> <p>43. SAR :-- alors / on dit / au revoir les girafes ! (faisant un geste d'au revoir et souriant)</p>
dp7	<p>44. SAR :-- (regardant face à elle, ton attendri, tête inclinée) oh ! / tu pleures / mon Lou / maintenant ! / mais tu t'amu'ras / tu t'amuseras / comme un fou ! (secouant joyeusement la tête, elle rit)</p> <p>45. MAM :-- (elle tourne la page)</p>
dp8	<p>46. SAR :-- tchou tchou ! / on dit en r'voir / hum / au r'voir maman (faisant un geste d'au revoir) / TCHOU TCHOU ! / TCHOU TCHOU ! (souriant et reproduisant le geste du mécanicien qui tire sur la manette en regardant face à elle)</p> <p>47. MAM :-- (elle s'apprête à tourner la page)</p> <p>48. SAR :-- (retenant le geste de sa mère) le train pa::rt ! / (elle tourne la page)</p>
dp9	<p>49. SAR :-- quand Bon-Papa prend dans ses bras (regardant face à elle et mimant une étreinte) / (en souriant, ton attendri, tête inclinée) i'me prend dans ses bras ! / et pique ! pique ! la moustache ! (de ses doigts, elle pique le dessus de sa bouche)</p> <p>50. MAM :-- (elle tourne la page)</p>
dp10	<p>51. SAR :-- vite à la fenêtre pour dire !!! (elle se tourne brièvement vers sa mère)</p> <p>52. MAM :-- (elle pointe un élément de l'image que l'on ne voit pas)</p> <p>53. SAR :-- au revoir / ma= / Bon-Papa !</p>
dp11	<p>54. SAR :-- maintenant / c'est le soir / il est l'heure de se coucher / (elle se tourne vers sa maman) / après on refait une fois !</p> <p>55. MAM :-- (elle tourne la page)</p>
dp12	<p>56. MAM :-- alors / finis-le (pointant les caractères écrits)</p> <p>57. SAR :-- (regardant l'image) oh ! / et / et (se tournant vers sa maman, l'air interrogateur)</p> <p>58. MAM :-- je dis à tout l'monde</p> <p>59. SAR :-- au revoi::r ! (se tournant vers sa mère)</p>

LF	60. SAR :-- encore ! / encore Maman !
----	---------------------------------------

Rappel de récit de SARAH - BNPOB	
CL	25. MAM :-- vas-y ! 26. SAR :-- Petit Ours Brun / bonne nuit Petit Ours Brun ! (suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits de la deuxième ligne du titre)
dpB	
dpT	27. SAR :-- bonne nuit Petit Ours Brun ! (suivant de son index, de gauche à droite la deuxième ligne du titre puis elle regarde sa mère en souriant)
dp1	28. SAR :-- Petit Ours Brun est au lit ! (survolant rapidement de son index, de gauche à droite le texte écrit puis elle regarde sa mère en souriant)
dp2 (volet-porte fermé)	29. SAR :-- mais / Petit Ours Brun n'a pas son lutin / qui va lui apporter ? (regardant sa mère en souriant) / Maman Ours elle dit
dp2 (volet-porte ouvert)	30. SAR :-- allez ! / dors bien mon chéri ! (pointant un angle de la fenêtre sur l'illustration, souriant et regardant sa mère puis elle et referme le volet-porte)
dp3 (volet-porte fermé)	31. ÉLI :-- érich / maman ! / maman ! 32. SAR :-- mais / Petit Ours Brun n'a pas lu son histoire / qui va lui apporter ? 33. ÉLI :-- maman / maman 34. SAR :-- Papa Ours / i' dit
dp3 (volet-porte ouvert)	35. SAR :-- allez ! /// (elle observe longuement l'illustration) et après / tu / dors / (elle referme le volet-porte puis regarde sa mère en souriant)
dp4	36. SAR :-- mais / (le pointant sur l'illustration) Papa Ours i' chuchote et i' dit / il est tard / il est l'heure de dormi:r !
dp5 (volet-porte fermé)	37. SAR :-- mais / que veut encore Petit Ours Brun ? / i' réc= / (elle soulève légèrement le volet-porte) / i' réclame / À BOIRE ! / À BOIRE ! (souriant, regardant sa mère et faisant mine de taper des poings)
dp5 (volet-porte ouvert)	38. SAR :-- mais / Maman Ours elle dit / ALLEZ ! / BOIS ÇA / ET DORS ! (souriant, regardant sa mère pointant un index autoritaire face à elle) 39. ÉLI :-- (elle rit)
dp6 (volet-porte fermé)	40. SAR :-- mais / Petit= / mais que veut encore Petit Ours Brun ? / des bisous / des bisous ! (serrant les poings à proximité de ses épaules)
dp6 (volet-porte ouvert)	41. SAR :-- (avec une voix grave) des bisous ? / tu n'en as déjà eu (regardant brièvement sa mère et posant sa main à plat sur le personnage de POB) / PLEIN ! (pointant un index autoritaire face à elle puis elle referme le volet-porte)
dp7	42. SAR :-- mais / Petit Ours Brun 43. ÉLI :-- oh mon / oh main ! 44. SAR :-- i' s'est / i' s'est couché (regardant brièvement sa mère) / il est l'heure de

	dormir
dp8	45. SAR :-- mais Papa et Maman viennent voir Petit Ours Brun 46. MAM :-- qu'est ce qu'i' disent ?/ qu'il est= ? 47. SAR :-- qu'il est mignon quand i'dort ! (ton attendri, tête inclinée regardant sa mère)
LF	48. SAR :-- (souriant et regardant sa mère) voilà::!

Rappel de récit de SARAH - ALA	
CL	
dpB	
dpT	32. SAR :-- au lit les affreux !
dp1d	33. SAR :-- il est l'heure de coucher (souriant et regardant sa mère) /il faut dormir Zélie !/ mais maman / j'ai peur des monstres ! / te= ton petit chat= / t'inquiète ! / ton petit chat veille= / Sufi ton petit chat veille sur toi ! (regardant sa mère et faisant le geste d'appuyer son propos avec sa main semi ouverte)
dp 2g	34. SAR :-- (les yeux fermés et scandant son énoncé de sa main close face à elle) Sufi mon= / Sufi mon petit chat / veille sur moi / Sufi mon petit chat / veille sur moi / (elle rouvre les yeux, regardant sa mère et souriant) répète enc= / plusieurs faire
dp 3g	35. SAR :-- et le lit se met en route / (elle regarde sa mère en souriant puis essaie de tourner la page, mais devant la difficulté, sa mère l'aide)
dp 4g	36. SAR :-- (regardant sa mère et baissant la voix) il se pose à l'orée du bois / (interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard) 37. MAM :-- vas-y ! 38. SAR :-- miaou / fait le chat !
dp 5g	39. SAR :-- /// et elle chante/ (en chantant et produisant des gestes de chef de chœur marquant le tempo) pro'nons nous / pro'nons'noi / tralala / tralalalala / (voix parlée) i'y a quelqu'un caché car ici ou par là ? (en souriant, montrant de son index à droite puis à gauche)
dp 5d	40. SAR :-- aïe / aïe / aïe/ la Sorcière ! 41. MAM :-- (elle commence à tourner la page)
dp 6g	42. SAR :-- (tournant elle-même la page) / à l'attaque !
dp 7d	43. SAR :-- RRRRR ! (faisant mine de sortir ses griffes, lâchant alors l'album qui commence à glisser, elle le rattrape à temps et rit en regardant sa mère)
dp 8 g	44. SAR :-- allez / à la queue leu leu/ la Sorcière (regardant sa mère, souriant et reproduisant un geste autoritaire dans la même direction que celle indiquée par Zélie sur l'image ; nouvelle interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard)
dp 9g	45. MAM :-- ensuite 46. SAR :-- // // // // // i's chantent / (en chantant) pro'nons nous / pronon'nois/ tralala / tralalala / (voix parlée) i'y a quelqu'un caché par ici ? / ou par là ? (montrant de son index à gauche puis à droite)
dp 9d	47. SAR :-- aïe aïe aïe= / heu ! (regardant sa mère) / aïe aïe ouille / c'est l'Org'!
dp12	48. SAR :-- Sufi ! / dit Zélie (elle tourne la page et atteint la dp12, se rendant compte qu'elle a sauté une double-page, elle revient en arrière et reprend)
dp10g	49. SAR :-- Suf= / (elle revient encore en arrière)
dp9	50. SAR :-- Sufi ! / dit Zélie !
dp10d	51. SAR :-- RRRR ! (en souriant, regardant sa mère et faisant mine de sortir ses griffes)
dp11g	52. SAR :-- allez / à la queue leu leu / l'Ogre ! (reproduisant le geste fait par Zélie sur l'image, regardant sa mère ; elle rit brièvement)

dp12g	53. SAR :-- elle chante <i>(en chantant, souriant et regardant sa mère)</i> pro`nons nous / pronon`noi / tralala / tralalala / i`y a quelqu`un caché par ici ? / ou / par là ? / <i>(souriant et indiquant de son index en face puis à gauche)</i> / i`y a quelqu`un caché par ici ? / ou / par là ? <i>(souriant et indiquant de son index à droite puis à gauche ; nouvelle interruption de la captation, faute de place sur le téléphone, reprise quelques instants plus tard)</i>
dp12d	54. SAR :-- j`peux faire ? 55. MAM :-- vas-y ! 56. SAR :-- malheur de malheur / le Grand Méchant / Loup ! / à l`attaque / dit Zélie !
dp13g	57. SAR :-- RRRR ! <i>(faisant mine de sortir ses griffes, regardant sa mère avec une mimique féroce)</i>
dp14g	58. SAR :-- maint`nant / <i>(regardant sa mère, et pointant un index autoritaire comme les personnages sur l`image)</i> pyjama pour tout le monde ! / dit le chat
dp15d	59. SAR :-- vous êtes prêts à vous coucher ?
dp16d	60. SAR :-- au lit / les affreux ! <i>(pointant deux index autoritaires face à elle, regardant sa mère et souriant)</i>
dp17d	61. SAR :-- <i>(en chuchotant et souriant)</i> ça y est / i`s peu`t dormir / ron pschit ! / ça y est / i`s peu`t dormir / on peut rentrer !
dp18g	62. SAR :-- bonne nuit / dit Zélie / dit le chat ! <i>(regardant sa mère en souriant)</i>
LF	

Rappel de récit de FÉLIX - AR	
CI	31. FÉL :-- mais je sais pas ! <i>(regardant sa mère)</i> 32. MAM :-- mais si ! / alors qu`est-ce qu`elle raconte/cette histoire ? 33. FÉL :-- heu / <i>(il regarde l`album)</i> au revoir <i>(en souriant)</i> 34. MAM :-- oui //// alors ? 35. FÉL :-- la prochaine fois / ce s`ra / chez MOI ! <i>(en souriant et pointant son index sur son buste)</i> 36. MAM :-- mm <i>(elle semble amusée)</i> / d`accord / alors raconte / tu tournes les pages pour raconter à Maman ?
dpB	
dpTt	37. FÉL :-- la prochaine fois / c`est toi / qui viendrais / chez moi ! <i>(en suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits du titre)</i>
dp1	38. FÉL :-- sourmbouli / c`est TOUT en bazar ! / regarde <i>(il montre le fourbi sur l`image, en souriant)</i> 39. MAM :-- ah oui !
dp2	40. FÉL :-- maintenant / c`est / AU REVOIR ! <i>(en souriant et regardant sa mère, il fait longuement un signe d`au revoir, de sa main droite puis bascule brièvement l`album pour qu`elle voie bien la double-page)</i>
dp3	41. FÉL :-- <i>(il observe l`image 5 secondes)</i> quand j`arrive chez ma Nounou/ c`est / X rest` / et hum / j`vais / y aller / au travail / <i>(il regarde sa mère)</i>
dp4	42. FÉL :-- <i>(il observe l`image 2 secondes et s`approche de sa mère en tendant les bras et souriant, comme sur l`image de cette double-page)</i> 43. MAM :-- raconte / raconte à maman ! 44. FÉL :-- mais je sais pas raconter ! 45. MAM :-- bien sûr qu`tu sais raconter! 46. FÉL :-- hum <i>(il observe l`image 3 secondes)</i> / au revoir/ Papa ! <i>(en souriant et regardant sa mère, il fait un signe d`au revoir, avec la main droite)</i>

dp5	47. FÉL :-- et i'dit / encore ! / encore ! (<i>en souriant et tapant du poing à deux reprises tout en regardant sa mère</i>)
dp7	48. MAM :-- ah ! / j'pense que t'as raté des pages 49. FÉL :-- (<i>il a effectivement tourné 2 pages en même temps, il rattrape cette erreur alors que sa mère formule cette remarque</i>) 50. MAM :-- oui
dp6	51. MAM :-- qu'est-ce qu'i' se# 52. FÉL :-- au revoir / les girafes ! (<i>faisant un signe d'au revoir, en regardant sa mère et souriant</i>) 53. MAM :-- hum hum (<i>acquiescement</i>)
dp7	54. FÉL :-- mais oui / tu pleures // // // // // mais / la prochaine fois / tu joueras/ comme un fou ! (<i>mimant l'excitation d'un jeune enfant, agitant la tête, les mains, en souriant et regardant sa mère</i>)
dp8	55. FÉL :-- touch / touch // tchou/tchou ! (<i>répétant un mouvement de va et vient de haut en bas</i>)
dp9	56. FÉL :-- oh ! / i' pique la moustache/ i' pique ! (<i>souriant, regardant sa mère et dessinant vivement de son index une moustache au-dessus de ses lèvres</i>)
dp10	57. FÉL :-- vite ! / vite ! / avant qu'Bon-Papa s'en aille ! (<i>il regarde brièvement sa mère en souriant</i>)
dp11	58. FÉL :-- et maintenant/ c'est l'heure // de dormir
dp12	59. FÉL :-- je dis au revoir à TOUT de monde ! (<i>en souriant</i>)
LF	60. FÉL :-- et voilà ! (<i>regardant sa mère et souriant</i>)

Rappel de récit de FÉLIX – BNPOB	
CL	66. FÉL :--(<i>en chuchotant et souriant</i>) ... va au lit (<i>suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite et regardant son père</i>) 67. MAM :-- alors dis-nous / raconte nous l'histoire / de Petit Ours Brun 68. PAPA :-- allez / vas-y !
dpB	69. FÉL :-- POB va au lit
dpT	
dp1	70. MAM :-- i'y a rien à raconter / sur cette page ?
dp2	71. FÉL :-- sur cette page-là ? (<i>il retourne à la dp1</i>)
dp1	72. MAM :-- bah oui ! 73. FÉL :-- heu / non / on peut pas / heu / enl'ver (<i>montrant que le volet-porte ne peut pas se soulever</i>) 74. MAM :-- et i' se passe rien / là ? 75. FÉL :-- non / pa'ce que c'est quand il est / debout 76. MAM :-- d'accord
dp2 (volet-porte fermé)	77. FÉL :-- ce= / i'veut son / lutin ! (<i>se tournant vers sa mère en souriant</i>) / qui va le lui / amener ?
dp2 (volet-porte ouvert)	78. FÉL :-- c'est Maman !
dp3 (volet-porte fermé)	79. FÉL :-- à boire ! / à boire / j'crois que c'est // à boire / (<i>il soulève rapidement le volet-porte pour vérifier</i>) / ah non ! 80. MAM :-- il faudrait peut-être que tu regardes bien les images / non ? 81. FÉL :-- non / c'est pas ça 82. MAM :-- ah bon ! 83. FÉL :-- c'est pas quand c'est comme ça (<i>ouvrant le volet-porte</i>)

dp3 (volet- porte ouvert)	84. FÉL :-- après quand on dit pas 85. MAM :-- d'accord
dp3 (volet-porte fermé)	86. FÉL :-- une histoire ! / une histoire ! / après i' dit quoi / le chat [voulant probablement dire « le papa », comme il le fait en 23.]? (<i>se tournant vers sa mère</i>) 87. MAM/-- ah bah / je sais pas / moi / j'connais pas cette histoire / c'est toi qui la raconte ! 88. FÉL :-- mais moi je= / (<i>s'adressant à son père</i>) Papa / i' dit quoi le= / le papa ? 89. PAPA :-- je sais pas / qu'est-ce qu'i' fait ? 90. MAM :-- c'est le papa qui lit l'histoire ? 91. FÉL :-- oui 92. MAM :-- d'accord /// il est content le papa ? 93. FÉL :-- oui / regarde / i'sourit ! (<i>en souriant et pointant le sourire du papa sur l'illustration</i>) 94. MAM :-- et alors / qu'est-ce qu'i' dit le papa /là ? 95. FÉL :-- heu / i' dit / d'accord / mais après / tu dors ! 96. MAM :-- voilà ! / très bien !
dp4	97. FÉL :-- après il chuchote / c'est l'heure de dormir 98. MAM :-- (<i>en chuchotant</i>) i'chu= / i'chuchote ? 99. FÉL :-- (<i>il regarde sa mère en souriant et acquiesçant</i>)
dp5 (volet-porte fermé)	100. FÉL :-- et après / i'veut / (<i>ton plaintif</i>) à boire ! / à boire !
dp5 (volet- porte ouvert)	101. FÉL :-- bois ça et après / tu dors ! 102. MAM :-- elle est= / elle a l'air en colère / non ? 103. FÉL :-- oui ! / regarde ! / i'y a des esca'iers (<i>pointant les rides sur le front de la maman de POB</i>) 104. MAM :-- i'y a des escaliers s= / où ça ? 105. FÉL :-- là (<i>pointant à nouveau les rides</i>) 106. MAM :-- ah ! 107. FÉL :-- on dirait presque des esca'iers (<i>se tournant vers sa mère</i>) / ou / des vagues 108. MAM :-- c'est sur quoi / ça ? / c'est sur son ? 109. FÉL :-- front (<i>portant son index à son front et se tournant vers sa mère</i>)
dp6 (volet-porte fermé)	110. FÉL :-- des bisous / des bisous !
dp6 (volet-porte ouvert)	111. FÉL :-- des bisous ! / tu n'en n'as eu déjà / PLEIN ! // (<i>son regard se pose sur le personnage du chat qu'il pointe</i>) oh ! / il est monté jusqu'en haut ! (<i>se tournant vers sa mère en souriant</i>) 112. MAM :-- le 'ti chat / ah oui ! 113. FÉL :-- ouais / il est trop fort ! 114. MAMA :-- il est fort / il est fort ! 115. FÉL :-- et le chien aussi / i'peut monter jusqu'en haut là ! (<i>faisant glisser son index du bas de l'étagère dessinée vers le haut, regardant sa mère en souriant</i>) 116. MAM :-- mm / mm
dp7	117. FÉL :-- (<i>il vérifie que le volet-porte ne peut pas se soulever</i>) 118. MAM :-- i' y a rien à raconter sur cette page / Félix ?
dp8	119. FÉL :-- non 120. MAM :-- qu'est-ce qu'i' se passe / dans le= / dans la page d'avant ? /// rien ? 121. FÉL :-- (<i>faisant non de la tête</i>) rien 122. MAM :-- ah ! / tu es sûr ! 123. FÉL :-- il est sage !

	124. MAM :-- i'y a des pages de livres qui racontent rien ? 125. FÉL :-- quand i' / i' i'do:rt !
dpB	126. FÉL :-- et voilà ! (<i>souriant et regardant sa mère puis son père</i>)
LF	127. MAM :-- d'accord ! / merci Félix ! 128. FÉL :-- de rien 129. PAPA :-- merci Félix! 130. FÉL :-- (<i>s'approchant de son père</i>) fais 'oir ?

Rappel de récit de FÉLIX - ALA	
CL	88. FÉL :-- au lit / les affreux !
dpB	
dpT	89. FÉL :-- au lit / les affreux ! (<i>suivant vivement du doigt les caractères écrits de gauche à droite, puis regardant sa mère</i>) 90. MAM :-- hum hum (<i>semblant acquiescer</i>) 91. FÉL :-- attends ! / (<i>il a du mal à tourner la page</i>) 92. MAM :-- (<i>tout en l'aidant</i>) n'abime pas la page
dp1d	93. FÉL :-- mais j'ai peur des mo::nstres ! // dit / r= hum/ Zélie (<i>la pointant sur l'image</i>) / mais ton petit chat veille sur toi ! (<i>pointant Sufi sur l'image</i>)
dp2g	94. FÉL :-- Zélie= heu / déjà l'chat / i's'appelle comment ? (<i>le pointant et regardant sa mère</i>) 95. MAM :-- i' s'appelle Sufi 96. FÉL :-- Sufi / mon petit chat (<i>le pointant</i>) / veille sur t=/moi (<i>suivant du doigt les caractères écrits de gauche à droite</i>)
dp3g	97. FÉL :-- et le lit se / (<i>il semble marquer un temps d'arrêt pour chercher les caractères écrits</i>) metta en route (<i>suivant du doigt les caractères écrits</i>)
dp4g	98. FÉL :-- hum / (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la première phrase</i>) / dans les bois ! // et après / et après / ce mot / i's'appelle comment ? (<i>suivant du doigt les caractères écrits d'une autre phrase</i>) 99. MAM :-- le chat ? 100. FÉL :--non ça / ce mot (<i>pointant du doigt le début de cette autre phrase</i>) 101. MAM :-- ah bah/ c'est toi qui raconte l'histoire / chaton / c'est pas maman qui le lit/ qu'est-ce / qu'est-ce qu'i'# 102. FÉL :--miaou ! (<i>pointant du doigt le début de cette autre phrase</i>) 103. MAM :-- ah bon / qu'est-ce qu'i' s' passe dans cette image ? 104. FÉL :-- j'sais pas ! (<i>haussant légèrement les épaules et s'apprêtant à tourner la page</i>)
dp5g	105. FÉL :-- (<i>en chantant</i>) / pro'nons-nous dans les bois= attends ! / i'y avait une page (<i>vérifiant s'il n'a pas sauté une page</i>) / promenons-nous dans les bois/ p= / et après c'est quoi ?
dp5d	106. FÉL :-- ouille ouille ouille / aïe aïe aïe /// c'est la Sorcière ! (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la dp5g</i>)
dp6g	107. FÉL :-- attaque ! / attends (<i>il vérifie la page précédente</i>) / attaque ! attaque ! / hum / attaque ! / attaque 108. MAM :--Sufi 109. FÉL :-- attaque / Sufi ! (<i>suivant du doigt les caractères écrits de la dernière ligne de la page</i>)
dp7d	110. FÉL :-- RRRRRRRRRRRR // RRRRRRRRRRRRRR (<i>suivant du doigt les</i>

	<i>caractères écrit pour la reprise de cette onomatopée)</i>
dp8 g	111. FÉL :-- (il pointe Zélie / puis la Sorcière puis, suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits) à la queue leu leu ! / la Sorcière !
dp9g	112. FÉL :-- ouille ou= / (en chantant) pro'nons-nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas (passant son index, de gauche à droite, sur les personnages alignés) / aïe aïe aïe attends / c'est où ? (semblant chercher les caractères écrits) / aïe aïe aïe (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits situés en bas de la double-page)
dp9d	113. FÉL :-- c'est l'Ogre ! (suivant du doigt les caractères écrits de cette page)
dp10g	114. FÉL :-- (regardant le personnage de la Sorcière, utilisant une petite voix apeurée et resserrant brièvement les jambes) a:h !
dp10d	115. FÉL :-- RRRRRRRR ! (suivant du doigt les caractères écrits de cette page) // (regardant le personnage de l'Ogre et utilisant une petite voix apeurée) a:h !
dp11g	116. FÉL :-- mal= / prom=/ à la queue leu leu ! (suivant du doigt, de gauche à droite, les dessins des personnages qui sont à la queue leu leu)
dp 12g	117. ROM :-- (en chantant) pro'nons-nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas / et après / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits figurant sur cette page) ouille ouille ouille / heu 118. MAM :-- qu'est-ce qu'i'dit ?
dp12d	119. FÉL:-- c'est le Loup ! (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits)
dp13g	120. FÉL :-- et après//il cherche des yeux les caractères écrits sur la double-page) bah i'sont pas là ! / oh ! c'est Gab[in] ç'ui là ! (montrant le G de GRRRR et regardant sa mère) 121. MAM :-- hum hum (semblant acquiescer) 122. FÉL :-- GRRRRRR (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits de RAWW)= RAWW ! / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits de GRRR) GRRRRR !
dp14g	123. FÉL :-- hum / après / c'est / (suivant du doigt, de gauche à droite, les caractères écrits) q= pyjama pour tout l'monde ! //moi j'prends lui / lui et lui (pointant la veste, les chaussons puis le pantalon de la tenue de nuit de l'Ogre) / ok Maman (la regardant) ? 124. MAM :-- d'accord / c'est celui que tu préfères ? 125. FÉL :-- mm (il acquiesce) 126. MAM :-- bon !
dp15d	127. FÉL :-- heu / au / lit ! / les af= / attends ! (il tourne la page car semble se souvenir que cet énoncé ne correspond pas à cette double-page, mais à la suivante)
dp16d	128. FÉL :-- au lit // les affreux ! // au lit / les affreux ! (suivant du doigt les 4 lits de la page de gauche, de gauche à droite, à deux reprises) / ça c'est le lit de la Sorcière (en le pointant) 129. MAM :-- ah bon ? 130. FÉL :-- le lit d'l'Ogre (en le pointant) 131. MAM :-- mmm 132. FÉL :-- le lit du: Loup (en le pointant) et là / c'est le lit /de la p'tite fille (en le pointant) /// et le p'tit chat (le pointant) i'veut se promener (en souriant) 133. MAM :-- i's'en va / s'prom'ner ou quoi ? 134. FÉL :-- mm (acquiesce en souriant) / i'croit que c'est là (pointant le coin gauche de la double-page) / ça / le lit là (le pointant sur la côté droit de la double-page) 135. MAM :-- ah bon / i'part dans la mauvaise direction 136. FÉL :-- mm (il acquiesce en souriant)
dp17d	137. FÉL :-- (en chuchotant et en suivant du doigt les caractères écrits de la page) c'est bon / i'dorment / on peut y aller / à la maison
dpB	138. FÉL :-- attends ! / (se rendant compte qu'il a sauté une page, il revient à la dp18g)
dp18g	139. FÉL :-- (en chuchotant) ron pisch'/ron pisch'
LF	140. FÉL :-- là / il lui fait un bisou / parce que i's'ont gagn= / attends ! on recommence ! (regardant sa mère)

	<p>141. MAM :-- ah oui / pourquoi ?</p> <p>142. FÉL :-- pa'ce que</p> <p>143. MAM:-- tu veux recommencer ?</p> <p>144. FÉL :-- (<i>il acquiesce légèrement</i>)</p> <p>145. MAM :-- tu es sûr ?</p> <p>146. FÉL :-- (<i>il acquiesce tout aussi légèrement</i>)</p> <p>147. MAM :-- alors tu peux recommencer !</p>
dpB	148. FÉL :-- (<i>en chuchotant</i>) ouais !
DpT	<p>149. FÉL :-- je / je / mais je / je / ok ?</p> <p>150. MAM :-- ah bah / si on recommence / on recommence du début !</p> <p>151. FÉL :-- ok alors / on recommence pas du début (<i>tournant les pages jusqu'à 72. FÉL, semblant chercher un passage précis</i>)</p> <p>152. MAM :-- ah bon / et pourquoi ?</p> <p>153. FÉL :-- pa'ce que / je= / c'était où ?</p> <p>154. MAM :-- tu as raté quelque chose / ou quoi ?</p> <p>155. FÉL :-- oui / j'ai raté un truc</p> <p>156. MAM :-- alors qu'est-ce que tu as raté ?</p> <p>157. FÉL :-- ah oui / c'était quand c'était la fin !</p> <p>158. MAM :-- qu'est-ce que tu as raté / alors ?</p> <p>159. FÉL :-- j'ai raté / ça (<i>s'arrêtant sur la dp17d</i>)</p>
dp17d	<p>160. FÉL :-- (<i>pointant Zélie et Sufi</i>) là / i'sont / hum / (<i>pointant rapidement les caractères écrits puis repointant les deux personnages</i>) là / en fait / il lui fait un câlin pa'ce que i'sont gagnants / (<i>faisant non de la tête</i>) / gagné !</p> <p>161. MAM :-- ah ! / i's ont gagné ! / i's ont gagné quoi ?</p> <p>162. FÉL :-- i's ont gagné d'attaquer les / les trois ogres (<i>faisant glisser son index sur leurs lits, dp17g</i>)</p>
Dp17g	<p>163. MAM :-- ah / oui !</p> <p>164. FÉL :-- enfin / le Loup et l'Ogre et la Sorcière / quoi ! (<i>les pointant successivement</i>)</p> <p>165. MAM :-- d'accord / et i's ont gagné quoi ?</p> <p>166. FÉL :-- i's ont gagné eux / eux / et eux (<i>montrant successivement chacun des « affreux »</i>)</p> <p>167. MAM :-- et i's ont réussi à quoi ?</p> <p>168. FÉL :-- ben / à faire RRRRRRRRRRRR/ et après/ i's ont gagné eux (<i>faisant vivement glisser sa main sur les trois « affreux »</i>)</p> <p>169. MAM :-- i's ont gagné que tout le monde s'est endormi ?</p> <p>170. FÉL :-- mm (<i>il acquiesce</i>)</p> <p>171. MAM :-- et après ça fini comment ?</p>
LF	<p>172. FÉL :-- rah ! (<i>fermant le livre en souriant</i>)</p> <p>173. MAM:-- c'est fini ! / d'accord</p> <p>174. FÉL :-- et un autre jour / on pourra / lire... ?</p>

Rappel de récit de MAXIME - AR (à sa mère)	
CL	<p>49.MAM :-- c'est parti ! / c'est Maxime qui raconte l'histoire !</p> <p>50.MAX :-- au revoir ! // il faut pas l'abimer !</p> <p>51.MAM :-- d'accord !</p>
dpB	
dpT	52.MAX :-- au revoir !

dp1	<p>53.MAX :-- ça veut dire quoi quand on met du bazar dans la chambre ?</p> <p>54.MAM :-- ça veut dire qu'on a bien joué !</p> <p>55.MAX :-- non / mais / mais / i'dit que= / ma maitresse i' dit tout l'temps ça / et ça / i'dit que:: c'est / que / que i's ont pas bien rangé dans leur chambre ! / c'est pour ça XXX</p> <p>56.MAM :-- c'est pa'ce que / i's ont beaucoup joué ?</p> <p>57.MAX :-- hum (semblant acquiescer) / i's ont mis l'bazar / i'vou= i'voulaient jouer / i's ont mis / les doudous / les habits / les livres// les chaussettes /// les poupées / voilà // c'est marqué quoi ?</p> <p>58.MAM :-- bah c'est toi qui dois m'raconter l'histoire !</p> <p>59.MAX :-- mais j'me rappelle plus comment ça s'appelle</p> <p>60.MAM :-- c'est pas grave ! / continue</p> <p>61.MAX :-- po / py / ça i's'appelle popy et ça / i' dit au revoir / alors c'est au revoir !/// popy // et i's'appelle /// oh !oh !oh !</p> <p>62.MAM :-- alors ensuite / tu tournes la page ? / qu'est-ce qu'i's'passe dans cette histoire ?</p>
dp2	<p>63.MAX :-- toi ! / tu vas venir dans ma maison !</p>
dp3	<p>64.MAM :-- ensuite</p> <p>65.MAX :-- t'as vu / i' retire les chaussures ! (ton amusé)</p> <p>66.MAM :-- pourquoi ?</p> <p>67.MAX :-- pa'ce que / il veut jouer avec les chaussures (ton amusé)</p>
dp4	<p>68.MAX :-- et Papa s'en va ! / t'as vu / il a que ses chauss= il a que ses chaussettes !</p>
dp5	<p>69.MAX :-- encore ! encore ! et encore !</p> <p>70.MAM :-- encore quoi ?</p> <p>71.MAX :-- i'veut rester encore au zoo / c'est pour ça qu'i'dit encore</p>
dp6	<p>72.MAX :-- au revoi::r !</p>
dp7	<p>73.MAX:- tu pleures / mon Lou / tu vas jouer comme un fou !</p>
dp8	<p>74.MAX :-- tchou / tchou ! / le train part !</p> <p>75.MAM :-- et qui est dans le train ?</p> <p>76.MAX :-- au revoir et sa mamie !</p> <p>77.MAM :-- i's'appelle au revoir / le p'tit garçon ?</p> <p>78.MAX :-- mm (semblant acquiescer) pa'ce qu'i' dit au revoir / i'y a= i'y a au revoir là ! / c'est pour ça qu'i' dit / c'est pour ça qu'i' s'appelle au revoir!</p>
dp9	<p>79.MAM :-- alors / t'as sauté une page !</p> <p>80.MAX :-- ça pique la moustache ! (ton amusé)</p> <p>81.MAM :-- c'est qui ?</p> <p>82.MAX :-- c'est Bon-Papa</p> <p>83.MAM :-- hum hum (semblant acquiescer)</p> <p>84.MAX :-- comme mon= / comme le f= / comme mon papy de Bonne Maman-Catherine / i' s'appelle Bon-Papa</p> <p>85.MAM :--oui</p>
dp10	<p>86.MAX:-- au revoi::r ! / et là / c'est#</p> <p>87.MAM :-- i'dit au revoir à qui ?</p> <p>88.MAX :-- à son papy et à sa mamie /// i'dit au revoir à sa papy et à sa mamie !</p> <p>89.MAM :-- d'acco::rd !</p>

dp11	90.MAX :-- c'est l'heure de se coucher / Maman / des autres / i'dit que i's'est fait mal ! 91.MAM :-- ah bon ? 92.MAX :-- mais i'monte !
dp12	93.MAX :-- et / i'dit au revoir / à demain !
LF	94.MAX :-- et c'est fini ! 95.MAM :-- alors / quand c'est fini / tu appuies sur stop 96.MAX :-- là ?

Rappel de récit de MAXIME - AR (à son père)	
CI	102. MAX :-- au revoir ! 103. PAPA :-- alors / c'est quoi / comment i's'appelle ce livre ? 104. MAX :-- bah / au revoir ! 105. PAPA :-- ah ! / i's'appelle au revoir ! 106. MAX :-- c'est marqué /AU / RE / VOIR 107. PAPA :--d'accord ! / d'accord ! / alors tu m'racontes l'histoire ? 108. MAX :-- t'as vu / i'dit au r'voir !
DpB	
DpT	
dp1	109. PAPA :-- vas-y / raconte-moi l'histoire 110. MAX :-- alors !# 111. PAPA :-- je vois pas les images/là ! 112. MAX :-- lui / lui / lui / elle elle s'appelle popi /elle é' s'appelle au revoir 113. PAPA :-- ah ! popi et au r'voir/ d'accord ! // et alors / qu'est-ce qu'i's'passe ? 114. MAX :-- alors ! / le bazar ça veut dire que // que léo et popi= / popi et au revoir / i's ont tout mis dans la chambre et i's ont tout faire de bazar ! 115. PAPA :-- d'accord ! 116. MAX :-- c'est pour ça que il faut l'appelle comme ça ! 117. PAPA :-- d'accord ! / i's ont fait l'bazar ! 118. MAX :-- regarde / i's ont mis / le doudou / les poupées / les livres // les habits 119. PAPA :-- oh là là/oui ! 120. MAX :-- les voitures ! 121. PAPA :-- d'accord ! 122. MAX :-- alors ! 123. PAPA :-- on tourne la page 124. MAX :-- non j'vais XXX de lire / parce que j'ai pas li 125. PAPA :-- d'accord / d'accord ! 126. MAX :-- ce matin / léo et popi 127. PAPA :-- oui ! 128. MAX :-- = et popi et au r'voir / i's ont fait l'baza:r ! 129. PAPA :-- a:h ! // alors / on tourne la page !
dp2	130. MAX :-- toi / tu vas venir chez / moi ! // elle / é' dit toi / tu vas venir chez moi ! 131. PAPA :-- quand / quand ça ? 132. MAX :-- bah ! elle / é'dit / tu vas venir chez moi ! 133. PAPA :-- a:h! elle lui dit ça ? 134. MAX :-- hum (semblant acquiescer)

	135. PAPA :-- d'acco::rd !
dp3	136. MAX :-- il rit avec nous / Papa part ! 137. PAPA :-- ils arrivent où là? // ils sont chez qui? 138. MAX :-- chez Mamie et son papy 139. PAPA :-- chez Mamie ou chez Nounou ?? 140. MAX :-- chez Papy et et Mamie ? 141. PAPA :-- et ça / c'est qui ? 142. MAX :-- Papa 143. PAPA :-- a:h / et ça ? 144. MAX :-- c'est p'tit garçon ! 145. PAPA :-- d'accord ! 146. MAX :-- (<i>en chuchotant</i>) ses XXXX 147. PAPA :-- d'accord ! 148. MAX :-- il était chez / Mamie /et Papy ! 149. PAPA :-- d'accord ! je comprends/ et maintenant /qu'est-ce qu'i's'passe ?
dp4	150. MAX :-- Papa rit avec nous 151. PAPA :-- oh !/oui ! 152. MAX :-- il enlève les chaussettes ! 153. PAPA :-- oui ! / et qu'est-ce qu'i' dit ?// i' dit quoi?
dp5	154. MAX :-- encore ! encore ! et encore ! 155. PAPA :-- d'accord !// i'sont où là ? 156. MAX :-- bah / i'sont au zoo ! 157. PAPA :-- avec qui ? 158. MAX :-- avec son papa 159. PAPA :-- avec son papa / i'sont allés au zoo ! 160. MAX :-- et i'dit / encore ! encore et encore ! 161. PAPA :-- ah !d'accord !
dp6	162. MAX :-- i'dit / au revoir/ les girafes ! / au revoir ! 163. PAPA :-- oh ! c'est quoi ça ?/au revoir les girafes ? 164. MAX :-- oui ! 165. PAPA :-- ah / d'accord !/d'accord !
dp7	166. MAX :-- tu pleures mon Lou /tu v= / tu vas jouer COMME UN FOU ! 167. PAPA :-- quoi ? 168. MAX :-- i'va jouer comme un fou / lui ! 169. PAPA :-- comme un FOU ? / o:h ! / et pourquoi i' pleure ? 170. MAX :-- pa'c'que i'veut= / i'veut voir sa maman mais/ il est=/ i' va au travail / sa maman 171. PAPA :-- ah d'accord !
dp8	172. MAX :-- le train ! 173. PAPA :-- et qu'est-ce qu'i'dit à sa maman ? 174. MAX :-- au revoi::r ! 175. PAPA :-- au revoir / et ? 176. MAX :-- à tout à l'heure ! 177. PAPA :-- au revoir et ? // et bon ? 178. MAX :-- joyage le train PART ! / tchou tchou::! (ton amusé) 179. PAPA :-- tchou tchou / bon voyage ! /// c'est bien / ça !
dp9	180. MAX :-- ça pique / la moustache ! (ton amusé) 181. PAPA :-- c'est la moustache de qui ? 182. MAX :-- de Bon-Papa 183. PAPA :-- a:h !/oui
dp10	184. MAX :-- et i'dit / au revoir Bon-p= ma= Papy et Mamie ! 185. PAPA :-- au revoir/ Papy et Mamie !
dp11	186. PAPA :-- et maintenant / on est quand ?

	<p>187. MAX:-- c'est l'heure de se coucher !</p> <p>188. PAPA :-- ah !/c'est l'heure de se coucher !</p> <p>189. MAX :-- mais les enfants de ma classe / i's di't qu'i's'est fait mal / mais i'monte !</p> <p>190. PAPA :-- ah bon ? / i's'est fait mal / tu crois ?</p> <p>191. MAX :-- oui / mais les enfants de ma classe //</p> <p>192. PAPA :-- hum hum</p> <p>193. MAX :-- i's di't que i's'est fait mal</p> <p>194. PAPA :-- c'est qui les enfants de ta classe ?// i'y a= / i'y avait qui ?</p> <p>195. MAX :-- Romain / mais on vu la sœur de / de c'était la= l'école était finie on a vu Gabin passer / on a= / on était partis en voiture / on // #</p> <p>196. PAPA :-- allez ! / finis l'histoire ! / qu'est-ce que c'est après ? / c'est l'heure d'aller dormir !</p> <p>197. MAX :-- c'est l'heure d'aller dormir !</p>
dp12	<p>198. PAPA :-- oh ! qu'est-ce qu'i'dit là ?</p> <p>199. MAX :-- au // revoir / à demain !</p> <p>200. PAPA :-- c'est tout à fait c'qui est écrit !</p> <p>201. MAX :-- et c'est fini !</p>
LF	<p>202. PAPA :-- et c'est fini ! / merci Maxime !</p>

	Rappel de récit de MAXIME - BNPOB
CL	51. PAPA :-- c'est bon ! 52. MAM :-- c'est bon ? / (<i>se tournant vers Maxime</i>) tu nous racontes ce livre ? 53. MAX :-- non / (<i>d'une voix timide semblant réfléchir</i>) je réfléchis un p'tit peu // (<i>en souriant avec une voix subitement claire et plus forte</i>) bonne nuit / Petit Ours Brun !
dpT	54. MAX :-- bonne nuit / Petit Ours Brun !
dp1	55. MAX :-- heu / heu (<i>en souriant et regardant sa mère</i>) Petit Ours Brun veut pas dormir ! / c'est l'heure de se coucher / Petit Ours Brun est au lit
dp2 (volet-porte fermé)	56. MAX :-- qu'est-ce qu'i'veut ? /// (<i>avec une petite voix et souriant</i>) mon doudou ! / mon doudou !
dp2 (volet-porte ouvert)	57. MAX :-- (<i>en souriant, elle détourne le regard de l'illustration pour ne pas voir le personnage de la maman</i>) c'est qui qui va lui rapporter ? (<i>en souriant et se tournant vers sa mère</i>) 58. MAM :-- alors / c'est qui ? 59. MAX :-- (<i>s'adressant à sa mère en souriant et orientant à deux reprises son index vers le volet porte ouvert</i>) dis-le / dis-le ! 60. MAM :-- non / c'est toi qui m'raconte 61. MAX :-- non / c'est / c'est toi qui dis ! (<i>en souriant et posant son index sur l'illustration</i>) 62. MAM :-- non / c'est toi qui dis 63. MAX :-- non / mais maman / à chaque fois (<i>prenant l'album ouvert, contre elle</i>) qu'i' vient / tu le dis / c'est pas moi#! 64. MAM :-- non / c'est toi qui dois me raconter l'histoire mon chér# 65. MAX :-- non ! (<i>fronçant les sourcils</i>) 66. MAM :-- moi / j'la connais pas 67. MAX :- ah bah moi / j'ai / j'ai / j'ai déjà dit tout à l'heure (<i>elle se cache 5 secondes derrière l'album et reprend d'une petite voix</i>) c'est Maman ! 68. MAM :-- tu le poses ? / comme ça / j'vois aussi les images / pose-le sur la table (<i>saisissant doucement l'album pour le poser</i>) 69. MAX :-- (<i>en souriant et reprenant l'album en main</i>) attendez que j'ai dit= attends / encore la dernière page et après je / je t'XX / (<i>elle se cache à nouveau derrière l'album et marmonne en semblant regarder le personnage du chat</i>) et bé / i'réfléchit un p'tit peu / un p'tit peu encore / (voix normale) tu te rappelles ici ? / il avait fait tomber / (en cherchant une autre double-page) / tu vois / i'dort sur= ah bala (<i>secouant la tête, comme pour se ressaisir</i>)
dp2 (volet-porte fermé)	70. MAX :-- qui va lui apporter ?
dp2 (volet-porte ouvert)	71. MAX :-- c'est Maman !
dp3 (volet-porte fermé)	72. MAX :-- i'veut quoi après ? (<i>elle soulève rapidement le volet-porte puis reprend d'une voix plaintive tout en souriant</i>) mon histoire ! / mon histoire ! / qui va l'apport= / qui va le lire ?
dp3 (volet- porte ouvert)	73. MAM :-- oh ! (<i>s'exclamant doucement en souriant</i>) 74. MAX :-- Papa ! ///// (<i>marmonnant</i>) bibouli / goubouli / (reprenant une voix claire, en souriant et pointant un index autoritaire) mais après / tu

	dors ! (regardant son père en souriant) 75. MAM :-- ok ! / alors / est-ce qu'i' va s'coucher finalement ?
dp4	76. MAX :-- Papa chuchote / (en souriant, chuchotant et regardant son père puis sa mère) / maint'ant i'faut dormir 77. MAM :-- (elle acquiesce en souriant)
dp5 (volet-porte fermé)	78. MAX :-- (posant ses mains sur le volet-porte qui a tendance à se soulever et s'adressant à sa mère) faut pas que tu voies ! 79. MAM :-- attention au livre / tu vas abimer les images ! / qu'est-ce qu'i's'passe maintn'ant# 80. MAX :-- (voix plaintive) à boire ! / à boire ! (en souriant, chuchotant et regardant son père puis sa mère) 81. MAM :-- (elle rit brièvement) 82. MAX :-- qui va lui apporter ?
dp5 (volet- porte ouvert)	83. MAX :-- Maman / elle se fâche ! (fronçant les sourcils et serrant les poings tout en souriant) 84. MAM:-- elle est un peu fâchée ! / elle lui apporte à boire finalement ? 85. MAX :-- oui / tu vois i= / elle a un verre (le pointant sur l'illustration) 86. MAM :-- (elle acquiesce) 87. MAX :-- (regardant sa mère) c'est pas bien / le papa ! / on pose pas les livres par terre ! (avec un index de mise en garde puis pointant le livre sur l'illustration) 88. MAM :-- c'est vrai ! / alors est-ce qu'il va boire après avoir bu= / est-ce qu'il va dormir / après avoir bu ?
dp6 (volet-porte fermé)	89. MAX :-- (appuyant fermement sur le volet porte pour que personne ne voit ce qu'il y a derrière et entonnant d'une voix plaintive tout en souriant) des bisous / des bisous !
dp6 (volet-porte ouvert)	90. MAX :-- (préparant derrière sa tête un index en position de mise en garde tout en souriant et se tournant vers sa mère) Papa se f= / il est un p'tit peu énervé / Papa /// t'en as= / des bisous / t'en as déjà eu PLEIN ! (ce dernier mot étant synchronisé avec le geste de mise en garde) 91. MAM :-- ah !
dp7	92. MAM :-- alors / qu'est-ce qu'i's'passe ensuite ? 93. MAX :-- (en souriant et regardant sa mère) Petit Ours Brun / DO::RT ! 94. MAM :-- (elle acquiesce)
dp8	95. MAM :-- et là / qu'est-ce qu'i'spasse ? 96. MAX :-- le chat s'en va ! / i'va peut-être RENcontrer des chats / hou ! (semblant exprimer le suspense) / (son regard se porte sur le personnage de POB) qu'est-ce qu'il est mignon quand il dort ! (en souriant)
dpB	97. MAX :-- et voilà::! (elle ferme l'album en regardant sa mère puis son père)
LF	98. MAX :-- fini ! 99. MAM :-- super / bravo pour cette histoire ! 100. MAX :-- (tendant l'album à sa mère) maint'nant c'est toi le lis !

	Rappel de récit de MAXIME - ALA
CL	99. MAX :-- au lit / les affreux ! (de son index, elle pointe chacun des mots puis glisse de gauche à droite sur les caractères écrits du titre)

dpB	100. MAX :-- les affreux // le Loup / l'Ogre / et la Sorcière ! (de son index, elle pointe chacun des personnages au fur et à mesure qu'elle les nomme)
dpT	101. MAX :-- au lit / les affreux ! (suivant de son index les caractères écrits du titre, de gauche à droite)
dp1d	102. MAX:-- heu / (souriant et regardant son père puis sa mère) c'est l'heure du coucher 103.MAM :-- hum hum (elle acquiesce) 104. MAX :-- (voix plaintive en souriant) j'ai peur ! / des / des / j'ai peur des mon::stres ! / dit Zélie 105. MAM :-- qui a peur des monstres ? / c'est qui ? 106. MAX :-- (elle montre Zélie) 107. PAPA :-- c'est qui / là ? 108. MAX :-- c'est Zélie ! 109. MAM :-- d'accord ! 110. MAX :-- heu / lui / je sais pas (pointant Sufi) / heu::
dp2g	111.MAX :-- mon petit chat= / heu / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / Sufi / mon petit chat / veille sur moi / dit plusieurs fois Zél= heu/ Sufi / Zélie ! // Zélie / Zélie et Sufi (pointant tour à tour la petite fille puis le chat) 112. MAM :-- hum ! / super !
dp3g	113.MAX :-- le lit (pointant le toit de la maison) / le lit / se met en route (suivant de son index, de gauche à droite, les caractères écrits de la phrase) 114. MAM :-- oh !
dp4g	115. MAX :-- (regardant ses parents) il se pose à l'orée du bois // (regardant l'album puis à nouveau ses parents) miaou / dit le chat !
dp5g	116. MAX :-- (en chantant) promenons-nous dans les bois / tralala tralalala // (voix parlée) heu / i'y a quelqu'un par= / caché par ici / ou / par là ? (souriant et orientant son bras droit à sa droite puis à sa gauche)
dp5d	117. MAX :-- aïe aïe aïe / c'est la Sorcière ! (souriant et regardant ses parents) 118. MAM :-- ouh / une sorcière !
dp6g	119. MAX :-- i' / i' / i' (ricanant comme une sorcière et fronçant les sourcils) 120. MAM :-- oh ! 121. MAX :-- elle a ses verrues (les pointant sur l'image et regardant ses parents) 122. MAM :-- hum hum (semblant attendre la suite) 123. MAX :-- (d'une petite voix en regardant les caractères écrits à côté du museau du chat « snif snif ») monstre / monstre / (regardant ses parents et souriant) ATTAQUE ! / Zélie ! 124. MAM :-- qu'est-ce qu'elle dit / la Sorcière ? 125. MAX :-- elle dit rien 126. MAM :-- ah !
dp7d	127.MAX :-- RRRR / (elle s'apprête à tourner la page) 128. MAM :-- tourne les pages doucement / Maxime / s'il te plaît // qu'est-ce qu'i's'passe là ?
dp8 g	129. MAX :-- (en chantant) prom= / (voix parlée) à la queue leu leu ! // à la queue leu leu ! la Sorcière ! // (voix tremblante) elle tremble !
dp9g	130. MAX :-- (en chantant) promenons-nous dans les bois / tralala / tralalala 131. MAM :-- d'accord / qui est-ce qui chante cette chanson ? 132. MAX :-- (elle pointe successivement Zélie et la Sorcière) 133. PAPA :-- c'est qui ? 134.MAX :-- (elle pointe à nouveau Zélie et la Sorcière) 135. PAPA :-- c'est qui ? 136.MAM :-- bah ! / j'vois pas bien moi/ faut nous l'dire ! (Maxime retourne le livre et s'apprête à l'approcher de ses parents) 137. PAPA :-- non mais faut le dire / c'est qui ? 138. MAX :-- mais je sais p= / (se cachant sous puis derrière l'album) heu / la Sorcière / et Zélie 139.MAM :-- très bien:: / et elles chantent ensemble ! // qu'est-ce qu'i's'passe après ? (elle

	<p><i>repose l'album sur la table)</i></p> <p>140. MAX :-- une fille ! / et une fille ! (<i>pointant Zélie puis la Sorcière</i>)</p> <p>141. MAM :-- hum hum (<i>elle acquiesce</i>)</p> <p>142. MAX :-- alors ! / (<i>en chantant et s'appêtant à tourner la page</i>) promenons-nous dans les bois / tralala / tralalala</p> <p>143. PAPA :-- 'tention avec les pages !</p> <p>144. MAX :-- (<i>voix parlée</i>) i'y a quelqu'un par=/ caché par ici / ou par là ? (<i>souriant et orientant son bras droit à sa droite puis à sa gauche</i>)</p>
dp9d	<p>145. MAX :-- äie äie äie / c'est l'Ogre !</p> <p>146. MAM :-- oh ! (<i>faisant mine d'être effrayée</i>)</p>
dp10g	<p>147. MAX :-- qu'est-ce qu'i' dit / là ? (<i>pointant les caractères écrits</i>)</p> <p>148. MAM :-- je ne sais pas/ c'est toi qui doit nous raconter // La Sorcière et Zélie se parlent ? / qu'est-ce que= qu'elles se disent ?</p> <p>149. MAX :-- (<i>en souriant</i>) elle dit / attaque s'il te plaît</p> <p>150. MAM :-- ah / elle parle au chat !</p>
dp10d	<p>151. MAX :-- et Sufi / RRRR !</p>
dp11g	<p>152. MAX :-- à la queue leu leu / l'Ogre ! (<i>réalisant le même geste autoritaire que Zélie</i>)</p> <p>153. MAM :-- ah !</p> <p>154. MAX :-- regarde là! (<i>pointant les caractères écrits à côté du museau du chat- « ron ron »- puis la phrase impérative) XXXXX</i>)</p>
dp12g	<p>155. PAPA :-- attention avec les pages !</p> <p>156. MAM :-- tourne les pages pré= avec précaution !</p> <p>157. PAPA :-- doucement / Maxime / doucement</p> <p>158. MAX :-- (<i>semblant contrariée, elle se cache derrière l'album</i>) / hum</p> <p>159. MAM :-- alors/ qu'est-ce qu'i's'passe ensuite/ i'y a l'Ogre / qui est à la queue leu leu ? // et ensuite ?</p> <p>160. MAX :-- (<i>montrant ses yeux par-dessus l'album, commençant à sourire</i>) la Sorcière</p> <p>161. MAM :-- oui // et ensuite ?</p> <p>162. MAX :-- faut pas qu'tu voies / c'est terrible !</p> <p>163. MAM :-- alors !</p> <p>164. MAX :-- (<i>se cachant à nouveau derrière l'album posé verticalement face à elle et chantant</i>) promenons-nous dans les bois / tralalalalalala / (voix parlée) i'y a quelqu'un ca= pa= caché par ici ?/ou par là ? (<i>orientant sa tête à sa droite puis à sa gauche</i>)</p>
dp12d	<p>165. MAX :-- a=/a= / äie äie äie= / ouille ouille ouille / (<i>souriant et faisant réapparaître son visage par-dessus l'album</i>) c'est le Grand Méchant Loup !</p> <p>166. MAM :-- hum ! (<i>faisant mine d'être effrayée</i>)</p>
dp13g	<p>167. MAX :-- (<i>à nouveau cachée derrière l'album</i>) RRRRRRRRR</p> <p>168. MAM :-- i' f= / qu'est-ce qu'i' fait le loup ? / j'ai pas bien ent= / compris</p> <p>169. MAX :--il fait RRRRRRRR</p> <p>170. MAM :--c'est le loup qui fait ça ?</p> <p>171. MAX :-- et / et aussi l'chat</p>
dp14g	<p>172. MAX :-- at'= / maint'nant / pyjama pour tout l'monde ! (<i>reproduisant le geste autoritaire de Zélie</i>)</p> <p>173. MAM :-- est-ce que tu peux baisser le livre / pour qu'on puisse te voir / s'il te plaît ?</p> <p>174. MAX :-- (<i>elle baisse le livre</i>)</p> <p>175. MAM :-- j'comprends= / voilà j'comprends mieux !</p>
dp15d	<p>176. MAX :-- (<i>elle repositionne l'album verticalement entre elle et ses parents</i>)</p> <p>177. PAPA :-- tu nous racontes ?</p> <p>178. MAM :-- qu'est-ce qu'i's'passe ?</p> <p>179. PAPA :-- ben / on veut connaître la fin / nous !</p> <p>180. MAM :-- je t'entends pas bien /si t'mets ta bouche derrière le livre ! / pose-le !</p> <p>181. MAX :-- (<i>elle fait apparaître ses yeux par-dessus l'album</i>)</p> <p>182. MAM :-- pose le livre ! / comme ça je vois ta bouche / et j'entends !</p>

	<p>183. MAX :-- <i>(elle incline l'album de telle sorte qu'on voit aussi sa bouche)</i></p> <p>184. MAM :-- qu'est-ce qu'i s'passe ensuite / i's sont encore dans la forêt ?</p> <p>185. MAX :-- oui</p> <p>186. MAM :-- qu'est-ce qu'ils font dans la forêt ?</p> <p>187. MAX :-- heu /// maintenant / tout le monde est prêt ? / oui ! <i>(le parent qui filme s'est levé pour être plus en hauteur et voir son visage)</i></p>
dp16d	188. MAX :-- <i>(elle met l'album à plat sur la table)</i> maintenant / au lit / les affreux ! <i>(réalisant le geste autoritaire de Zélie)</i>
dp17	<p>189. MAX :-- <i>(en chuchotant)</i> i dorment / ron psch // ron psch // ron psch <i>(suivant du doigt les caractères écrits à côté de la tête de chacun des affreux « ron psch... »)</i></p> <p>190. MAM :-- qui est-ce qui dort ? / qui dort ?</p> <p>191. MAX :-- <i>(elle fait rapidement glisser son index de gauche à droite sur les trois lits dessiné)</i> / le= / heu / la Sorcière // l'Ogre // et le Loup ! <i>(indiquant progressivement, avec les constellations de doigts correspondant, la quantité d'« affreux »)</i></p> <p>192. MAM :-- ah ! / d'accord !</p> <p>193. MAX :-- <i>(en chuchotant et souriant)</i> hé ! / on peut rentrer maint'nant ! <i>(posant son regard puis son doigt sur Zélie et Sufi qui s'apprêtent à quitter la forêt)</i> / i'sont endormis / <i>(voix normale)</i> on peut rentrer à la maison !</p>
dp18g	194. MAX :-- et v=/ ron psch / et voilà / ils dorment // c'est fini !
LF	<p>195. MAX :-- oui / et voilà / fini ! / <i>(en souriant, elle pointe Sufi puis Zélie sur l'image)</i></p> <p>196. MAM :-- bravo ! <i>(en applaudissant)</i></p>

Annexe XVIII : Données quantitatives des rappels de récit

	3 rappels de récits	2 rappels de récits	1 rappel de récit	aucun
Classe A	20	3	2	-
Classe B	20	5	2	1

Tableau 34 : Nombre d'élèves ayant réalisé n rappels de récit

	Prénom	Album <i>AR</i>	Album <i>BNPOB</i>	Album <i>ALA</i>
TPP	VASSILI	2'22'' _a	1'49'' _a	3'46'' _a
	ALEXIS	2'25''	2'39''	4'13''
	GUYLAIN	5'01''	4'11''	-
	OPALINE	5'01''	7'11''	6'40''
	BERTHILLE	1'30''	1'36''	-
	BENJAMIN	6'12'' _a	2'47'' _a	4'12'' _a
PP	LUDIVINE	1'30''	1'23''	2'31''
	ALICE	4'42''	1'54''	4'15''
	THOMAS	4'13'' _a	2'44'' _a	6'30'' _a
	MARIE	3'20'' _a	3'57'' _a	4'11'' _a
	ÉLIE	2'38''	1'56''	-
PP	MARTIN	2'47'' _a	1'25'' _a	3'11'' _a
GP	CASSANDRA	2'30'' _a	2'16'' _a	2'46'' _a
	LÉO	1'38'' _a	1'15'' _a	1'41'' _a
	NINA	2'15'' _a	3'14'' _a	4'32'' _a
	PAUL	2'12''	2'50''	4'23''
	GABIN	2'31'' _a	2'44'' _a	3'49'' _a
	GUILHEM	3'26''	2'20''	5'13''
	MAXIME	4'34'' _a (M)	3'54''	6'25''
	ROMAIN	4'50''	3'05''	6'36

M'S'' : durée de l'enregistrement vidéo
M'S''_a : durée de l'enregistrement audio
(M) : moyenne de la durée des deux rappels de récits réalisés pour cet album


 élève inscrit dans une autre

TGP	YASMINA	2'04'' _a	2'40'' _a	4'18'' _a
	GONTRAN	2'06''	3'13''	4'36''
	FÉLIX	2'51''	3'43''	6'25''
	THIMÉO	2'27''		
	CLÉMENTINE		2'16	-
Durée moyenne		3'09''	2'44''	4'17''

Tableau 35 : Durée et modalité des rappels de récit – Classe A

	Prénom	Album <i>AR</i>	Album <i>BNPOB</i>	Album <i>ALA</i>
TPP	ÉMILIE	2'59'' _a	1'42'' _a	7'34'' _a
	ROMUALD	-	-	-
	ENZO	1'28''	1'52''	3'58''
	ADRIANA	2'12''	-	-
	INDIYA	4'09'' _a	4'17'' _a	
	THIBAUT	2'51''	1'53''	3'05''
	ÉLÉA		1'36''	2'26''
PP	JULIE	1'27''	2'57''(M)	4'35''
	NORA	2'40''	2'10''	2'06''
	MOSSA	1'55''	1'35''	2'20''
	MIRIAM	3'44''	-	-
	VINCENT	2'43''	2'37''	6'40''
	BASTIEN	3'52''	2'22''	4'02''
	SARAH	1'51''	1'53'	3'
GP	LUIS	2'26''	1'59''	5'01''
	AUBIN	2'47'' _a	2'53''	3'33
	ALEXIA	2'47'' _a	4'09'' _a	5' _a
GP	NICOLAS	3'06''	1'13''	5'54''
	EMMANUELLE	2'37''	3'25''	3'05''
	LINA	4'30''	2'29''	-
	MAGALIE	2'36''	2'40''	3'36''
	NOHA	3'22''(M)	2'16''(M)	2'24''

M'S'' : durée de l'enregistrement vidéo
M'S''_a : durée de l'enregistrement audio
(M) : moyenne de la durée des deux rappels de récits réalisés pour cet album

 élève inscrit dans une autre

TGP	CLARA	2'51''	1'59''	2'20''
	YAZID	3'19''	2'07''	2'42''
	LISE	2'26''	2'30''	4'41''
	GREGORY	2'05''	1'56''	2'07''
	NOËL	1'59''	1'53''	-
	LOREA	3'	1'49''	-
Durée moyenne ⁵⁴⁰		2'45''	2'21''	3'50''

Tableau 36 : Durée et modalité des rappels de récit – Classe B

		<i>ALA > BNPOB > AR</i>	<i>ALA > AR > BNPOB</i>	<i>AR > BNPOB > ALA</i>	<i>BNPOB > ALA > AR</i>	<i>AR > ALA > BNPOB</i>
Classe A	TPP	1	1		1	1
	PP	1	3			1
	GP	3	3			
	TGP	3 (dont FÉLIX)	2 (dont MAXIME)			
Classe B	TPP	1 (ÉMILIE)	2 (dont ENZO)			
	PP	2 (dont SARAH)	3 (dont MOSSA)	1		
	GP	3	2		1	
	TGP	1	1			3
Total		15	17	1	2	5

Tableau 37 : Nombre d'élèves, par rapport de durées entre les trois rappels de récits

	<i>AR</i>		<i>BNPOB</i>		<i>ALA</i>	
	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B
TPP	3'50''	2'44''	3'22''	2'41''	4'53''	4'16''
PP	3'12''	2'36''	2'13''	2'16''	4'08''	3'47''
GP	2'25''	2'58''	2'26''	2'33''	2'26''	4'21''
TGP	3'09''	2'44''	3'08''	1'56''	5'40''	2'51''

⁵⁴⁰ La valeur de la durée moyenne est arrondie à la seconde la plus proche.

Moyenne de la classe	3'09''	2'45''	2'44	2' 21	4'17	3' 50''
----------------------	--------	--------	------	-------	------	---------

Tableau 38 : Durée moyenne du rappel de récit par groupe et par classe

		ÉMILIE	ENZO	MOSSA	SARAH	FÉLIX	MAXIME
AR	Nombre	17 / 44	16 / 17	13 / 14 (dont 4 ILP)	19 / 30 (dont 1 ILP)	20 / 30	28 / 48 50 / 101
	Proportion ⁵⁴¹	39%	94%	99%	63%	67%	58% 50 %
BNPOB	Nombre	14 / 21	16 / 29 (dont 1 ILP)	14 / 14 (dont 1 ILP)	18 / 24	36 / 65	29 / 50
	Proportion	67%	55%	100%	75%	55 %	58 %
ALA	Nombre	40 / 72	36 / 48 (dont 1 ILP)	21 / 21	27 / 31	56 / 87	52 / 98 (dont 6 ILP)
	Proportion	56%	75%	100%	87 %	64%	53 %

Tableau 39 : Proportion d'IL de l'élève pendant le rappel de récit

	ÉMILIE	ENZO	MOSSA	SARAH	FÉLIX	MAXIME
AR	149	115	94	152	121	294 (avec mère)
						351 (avec père)
BNPOB	182	119	122	161	199	268
ALA	503	226	172	244	419	334

Tableau 40 : Nombre de mots de l'élève pour les rappels de récits étudiés

		Album	ÉMILIE	ENZO	MOSSA	SARAH	FÉLIX	MAXIME
AR	Nombre	178 mots	149 mots	115 mots	94 mots	152 mots	121 mots	322 mots ⁵⁴²
	Proportion	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
BNPOB	Nombre	194	182 mots	119	122	161	199	268 mots

⁵⁴¹ Les pourcentages sont arrondis à l'entier le plus proche.

⁵⁴² Moyenne du nombre de mots des deux rappels de récit réalisés pour l'album AR.

		mots		mots	mots	mots	mots	
	Proportion	109%	122%	103%	130%	106%	164%	83%
<i>ALA</i>	Nombre	252	503 mots	226	172	244	419	334 mots
		mots		mots	mots	mots	mots	
	Proportion	142%	337%	196%	183%	160%	346%	104%

Tableau 41 : Variation du volume de mots de l'élève par rapport à la variation du nombre de mots de l'album

Annexe XIX : Analyse individuelle des rappels de récit de six élèves

Caractéristiques de l'activité langagière lors des rappels de récit

1. ÉMILIE

Dans le domaine de **l'usage de l'album**, lorsque l'enregistrement commence au tout début de l'album (sa première de couverture) - c'est le cas pour *BNPOB* et *ALA* - Émilie s'essaie à dire le titre pour *BNPOB* (en 2.) et dit le titre adéquat pour *ALA*, sans sa reprise en dpT. La modalité audio de l'enregistrement ne permet pas de savoir si Émilie tourne seule les pages de l'album, mais un événement du troisième rappel de récit invite à le déduire puisque sa mère intervient (13.MAM :-- non / t'as pas raconté ici !), comme si Émilie s'apprêtait à passer à la dp3 sans avoir raconté la dp2. Il semble donc que ce soit elle qui tourne les pages en autonomie, au moins pour le troisième album, et on peut constater qu'à l'exception du manquement signalé par sa mère, Émilie produit un énoncé référant à l'illustration ou à l'image, pour chacune des doubles-pages des trois albums.

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous proposons de répertorier les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Nounou, Papa, Maman, Bon-Papa, les girafes) ou de façon inédite mais adaptée : mon Lou devient « Chouchou » ou « le petit garçon », seule la mamie n'est pas mentionnée.</p> <p>Les différents lieux nommés dans le texte de l'album sont identifiés : chez Nounou, le zoo, le train.</p> <p>Les formulettes (1, 32, 34) et l'onomatopée (30) sont reprises aux moments opportuns.</p> <p>Les événements de l'histoire et les énoncés des personnages sont rapportés avec des reprises de fragments du texte de l'album et des mises en mots personnelles vraisemblablement inspirées de l'interprétation de ce qu'il se passe sur les images (par exemple, « quand j'arrive chez Nounou, Papa part » devient « 13. (...) quand je suis chez Nounou / Papa me fait un gros câlin ») ; « la prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi » devient « 5. quand tu viens là / tu viens avec moi ! » ou « il est l'heure d'aller dormir » devient « 37. (...) il est l'heure d'aller se coucher »).</p>
-----------	--

	<p>Des déictiques (« et là », « et ça ») remplacent des connecteurs du texte de l'album, le lien entre les événements n'est alors pas explicitement marqué (par exemple, « alors on va dire : au revoir les girafes ! » devient « 20. et là / au revoir les girafes ! »).</p>
BN POB	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Petit Ours Brun et Papa Ours, son papa et sa maman) ou autrement mais de façon adaptée (son père, Maman).</p> <p>La mise en mots de la situation initiale (proposée par la grande sœur) peut avoir valeur de contresens : en 7., Émilie dit « i' dort » au lieu de « est au lit », mais « dormir » est peut-être pour elle un synonyme de « être couché ». La suite des événements de l'histoire ainsi que les énoncés des personnages rapportés mettent en scène un personnage indéniablement réveillé. Les motifs des demandes de POB sont identifiés ainsi que les états émotionnels contrastés des parents traduits par des intonations (ton attendri, ton fâché) ou verbalement par des reformulations (17. « (...) il est un peu / en colère ») ou des accentuations du texte original (10. « (...) dors bien mon petit chéri »). À la récurrence de la situation (il manque quelque chose à POB, on se demande qui va combler ce manque) Émilie fait correspondre une certaine récurrence de formulation qu'elle semble adapter à la demande de POB « qui va lui rapporter / faire un p'tit bisou ? / raconter ? » (en 9, 12 et 18 pour respectivement les dp 2 ; 3 et 6) alors que l'auteure n'en fait usage que pour les dp 2 et 3.</p> <p>Aucun emploi de déictique dans ce rappel de récit pour lequel on compte par ailleurs l'emploi de deux connecteurs « mais (x5) ; et (x9) » qui structurent, à propos, l'enchaînement des événements.</p>
ALA	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Maman, Zélie, Sufi, l'Ogre, le Grand Méchant Loup, la Sorcière (voire la « grosse Sorcière, en 28.).</p> <p>Le seul lieu nommé dans le texte de l'album est identifié (et amplifié en 22 et 24) : « l'orée du gros bois ».</p> <p>Certaines onomatopées sont reprises aux moments opportuns (28. « aïe » suite à une intervention rectificative de sa mère, 30. 40. 49. « CRRR / rrr », 66.« ron pschit »), d'autres ne sont pas mentionnées « miaou » ou mentionnées précocément 26. « ouille ! »), Émilie ajoute par contre celle du cri du Loup (50 et 52) après qu'il a été « neutralisé » par le chat. La chanson transformée par Zélie est fidèlement reprise.</p> <p>Les énoncés des personnages ne sont pas introduits par Émilie par une phrase narrative dans la dp1, mais ses changements de voix renseignent son auditoire sur l'identité des énonciateurs. Pour la double-page suivante, elle s'essaie à l'introduction ou à l'incise</p>

<p>avec inversion du sujet, des énoncés de personnage, sous forme de participe présent - dont elle ne semble d'ailleurs pas satisfaite : «16. (...) en disant / en répétant Zélie (...) / Sufi mon p'tit chat veille sur moi / répétant en= / en= / en=). Mais les énoncés ou bruitages des différents personnages de l'album qu'elle propose renseignent sur ce qu'elle a saisi de l'enchaînement des interactions entre les personnages. Nous avons repéré une ébauche de récurrence syntaxique traduisant la récurrence d'un événement dans l'album précédent, mais dans cet album, Émilie restaure la réduction de récurrences voulue par l'auteur, en formulant à trois reprises l'ordre « allez Suffi / à l'attaque ! » (en 29 ; 39 ; 49). Par ailleurs, elle s'autorise dans ce rappel de récit à enrichir, à bon escient, les propos de Zélie (en chantant une mélodie inédite en 49.), en amplifiant le caractère autoritaire en 57. (« tout l'monde l'a son pyjama ? / parfait ! / on avance ! / et au lit !) et en 59. (« tout l'monde dans leur lit / moi / j'veux qu'tu dors ! »).</p> <p>Aucun emploi de déictique dans ce rappel de récit pour lequel on compte par ailleurs l'emploi de quatre connecteurs « et (x10) ; ou ; parce que ; maintenant qui, eux aussi, structurent, à propos, l'enchaînement des événements.</p>
--

Nous intégrerons ces éléments à la partie ci-après consacrée aux interactions avec son auditoire, car elle permettra de compléter la synthèse sur les éléments de compréhension repérables dans les rappels de récit d'Émilie.

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l'écrit**, les rappels de récit d'Émilie mettent en évidence l'usage, dès le premier album, de l'alternance récit / discours, avec des formes narratives («37. « maintenant c'est le soir / il faut aller se coucher ») et des énoncés de personnages (32. « ah quand je touche la mou'tache / ç= pique pique la moustache ! »). De plus, dès le premier album, elle transpose la syntaxe du langage écrit d'une phrase de l'album (« Papa part ») en énonçant « Papa me fait un gros câlin » - sans segmentation et reprise pronominale du sujet, mais ce n'est pas systématique puisque que quelques pages plus tard, elle procède à une reprise pronominale du sujet en disant « le train i'part » et dans l'album suivant « et POB / i'finit par s'endormir ». Nous avons également vu ci-avant qu'à l'occasion du troisième album, elle pratique des tentatives d'introduction de discours en s'essayant à verbaliser des incises.

Ses **interactions avec l'auditoire** lors du premier rappel de récit montrent qu'Émilie ne laisse pas son attention de très jeune enfant se détourner de cet objet pourtant inanimé qu'est l'album (Jones, 1996). La mère a prévu une activité attractive (ardoise magique) pour sa fille aînée, Coralie, afin de s'assurer quelques minutes de calme avec sa cadette⁵⁴³, or Coralie intervient 18 fois (en commentant, reprenant en écho, interrogeant les interventions de sa sœur mais aussi en interpellant sa mère à propos de son ardoise magique). Émilie quant à elle, intervient 17 fois, ne laissant jamais le thème de ses interventions s'éloigner du contenu de l'album ! À deux reprises (en 26 et 39), elle sollicite sa mère comme l'avait fait la maîtresse⁵⁴⁴ pour mobiliser les élèves sur le contraste entre les états émotionnels du personnage de Lou (« qui qui pleure / le petit garçon ? ») ou sur une précision lexicale (dans la classe B, Luis semblait confondre « étoile » et « lune »).

Émilie semble amorcer son deuxième rappel de récit en oscillant entre rire (2.) et chuchotement (5.) avant d'user d'une voix dynamique (9.) puis de d'un certain registre d'intonations expressives paraissant retenir l'attention de sa sœur qui s'autorise à intervenir à trois reprises et en chuchotant.

Le dernier rappel de récit contient un répertoire étendu de mises à distance réalisées par cette jeune lectrice : Émilie endosse un rôle d'experte vis-à-vis de sa grande sœur en répondant (12.) avec pertinence à sa question (10.) sur la signification « de veiller sur », en confirmant ce qui n'est jamais explicitement précisé dans l'album (20. « oui c'est un rêve ») tout en signalant que c'est elle la garante des conditions de déroulement de cette lecture (« on peut pas dire des mots quand je raconte des histoires »). Elle affirme également sa mise à distance en reprenant à sa propre initiative une explication qui avait été établie au sein de son groupe (45.« i'chantait la chanson comme ça pa'ce que / il la connaît pas ! ») peu après avoir exprimé son ressenti à propos de la récurrence de cette chanson (42.« oh ! /en a marre des chansons ! oh ! »). Lorsque sa mère lui signale qu'elle a oublié une page, Émilie fait patienter son auditoire avec un petit passage amusant (14.« je réfléchis si ma parole i' s'est pas enfuie ») accordée à la tonalité ludique introduite par sa grande sœur (en 5. et 7. où elle part vite se cacher après qu'Émilie lui a demandé si elle connaît les affreux), se poursuivant par des rires partagés (55 ; 56. 68) et s'achevant sur l'humble demande de Coralie de faire comme sa petite sœur (« et je peux la raconter ? »).

⁵⁴³ Ce sont des précisions qui nous ont été apportées par la mère qui regrettait que l'on entende tant la grande sœur dans l'enregistrement du rappel de récit.

⁵⁴⁴ Comme nous l'indiquons dans le document de travail, Annexe XVII.

2. ENZO

Dans le domaine de **l'usage de l'album**, l'enregistrement ne commence jamais lorsque l'album est fermé devant lui, mais lorsqu'il est ouvert à la dpB (*AR* et *BNPOB*) ou à la dpT (*ALA*). Il s'essaie à dire le titre pour *AR* (« au re'oir Papa⁵⁴⁵ ») et pour *BNPOB* (« Petit Ou't / i' DORT » !) et dit le titre adéquat pour *ALA*. Il tourne seul les pages de l'album, dans l'ordre et lorsqu'il en prend involontairement plusieurs en même temps (*ALA*, 22.), il réajuste seul pour atteindre la dp attendue. Enzo produit en général un énoncé référant à l'illustration ou à l'image, présentant une certaine cohérence avec l'image, mais il y déroge parfois pour *BNBOP* où l'action du personnage n'est pas si facilement verbalisable (9. 14. 18) ou lorsqu'il s'est trompé en *ALA* (22. 23. 24.), où il énonce le texte correspondant à la dp attendue alors qu'il ne l'a pas encore atteinte. De plus, à deux reprises, on relève pour *BNPOB* une incohérence dans l'enchaînement de deux doubles-pages (14.16 et 18.19) comme nous l'étudions plus précisément ci-après.

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous proposons de répertorier les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	<p>Les personnages sont majoritairement désignés comme dans le texte original (Papa, Nounou, Lou, les girafes, Maman), Bon-Papa est désigné par le terme « Papa », seule la mamie n'est pas mentionnée. Il utilise à plusieurs reprises des formes pronominales « é' » (1.5.6) et « i' » (4..8.11.15), sans que l'on sache si « é' » correspond à contraction de « et il » et « il » désignant « Lou »..</p> <p>Les différents lieux nommés dans le texte de l'album sont identifiés : chez Nounou, le zoo, le train.</p> <p>Les formulettes (4. « sou'bi chambouli », 12. « pique pique le::s mou'taches », 13. « vite, ! à 'a fenêt'e ») et l'onomatopée (11.tchou tchou) sont reprises – même s'il y a des confusions ou élisions de prononciation.</p> <p>Les événements de l'histoire et les énoncés de personnages sont partiellement</p>
-----------	---

⁵⁴⁵ Marquant une différence avec l'intervention de la dp précédente (dpB, pourtant unie sans aucune illustration) pour laquelle il a produit un énoncé composé de récit et de discours : « é' dit / au re'oir Papa », alors qu'il n'a gardé que la partie discours pour la dpT – ce qui témoigne d'une certaine mémoire de la structure du titre de cet album. Il renouvelle la production d'un énoncé pour la dpB finale (16. et= / au re'oir ! ». Pour l'album suivant, Enzo ne produit pas d'énoncé à propos des dpB et pour l'enregistrement du rappel de récit du troisième album - commençant après la dpB - on ne dispose pas de l'information.

	<p>rapportés : tantôt avec des reprises de formules du texte de l'album (avec une syntaxe syncopée (9.10.12.13.14.) - par exemple, « c'est le soir, il est l'heure de dormir » devient « 14. c'est le soi'/ l'heu' do'mi ») ou « avec Papa, on va dire : - au revoir les girafes ! » devient « 9. a'ec Papa / en re'oir / les / gira:fes ! ». ; tantôt avec des mises en mots sont plus personnelles, rappelant des échanges langagiers explicitant une difficulté linguistique (4. « i'met le bazar pa'tout pa'tout / sou'bi chambouli »). Une autre reformulation lui permet, alors qu'il ne semble pas se souvenir du texte, de produire un énoncé à partir de ce qu'il voit sur l'image et met en lien avec le thème principal de l'album (7. t'arrive chez Nounou / Papa pas encore en'ouaoir »), omettant alors de marquer l'épilogue de l'épisode chez Nounou (« Papa part et moi je reste. Au revoir, Papa ! »).</p> <p>Il recourt à un déictique à une occasion (11. « là ») pour marquer une rupture avec l'énoncé précédent (11. « tchou »), à un connecteur du texte « et » (x5) – qui a souvent valeur de « et puis » ainsi qu'à un connecteur absent du texte « mais » (x3) pour marquer (en 9.) une coordination avec l'événement précédent⁵⁴⁶ que l'auteure avait marquée par « alors ».</p> <p>À de nombreuses reprises, il illustre gestuellement avec pertinence des passages de l'histoire rappelant la gestuelle proposée par l'enseignante lors de lecture oralisée (le bazar en 4., le geste du mécanicien et le geste d'au revoir en 11., la moustache piquant en 12.). Les intonations qu'il utilise rendent compte des états émotionnels du personnage (la colère, en 8.), la tristesse puis la joie (en 10.).</p> <p>On relève un certain nombre d'omissions d'éléments du texte (« la prochaine fois c'est toi qui viens chez moi », « Papa rit avec nous. Papa part, et moi je reste », « quand je pars avec Mamie... ») mais son rappel de récit rend compte de ce qu'il se passe pour Lou dans chacune des situations de séparation (hormis mis chez Nounou), il ajoute, à propos, un énoncé que Lou et son papa auraient pu adresser aux girafes : « coucou » (8.).</p>
<p>BN POB</p>	<p>Les personnages des parents sont désignés comme dans le texte original (Papa Ours, Maman Ours, Papa et Maman) et ce qui semble inciter Enzo à désigner leur fils par le terme de « Petit Ou't ». Il est mentionné une seule fois, au moment du titre, ensuite,</p>

⁵⁴⁶ Les deux autres emplois de « mais » (4.) font suite à un « rappel à l'ordre » de sa mère (3.)

Enzo lui attribue du discours direct sans l'introduire.

La partie narrative de la situation initiale est éludée (dp1), après y avoir peut-être renoncé (9. « heu / qui veut = ») Enzo donne immédiatement la parole à POB pour qu'il formule la première demande en en répétant deux fois l'objet (« mon lutin ! mon lutin ! ») – structure qu'il reprendra pour deux autres demandes (14.18). À la suite de la demande de POB, il reprend la formule du texte original (« qui va le lui apporter ? ») par « 9. c'est qui va l'apporter ? » et renouvelle son emploi pour les trois autres demandes (14.18.22), faisant correspondre à la récurrence de la situation une certaine récurrence de la mise en forme. Il annonce avec pertinence quel personnage de parent vient répondre à ces différentes demandes en reprenant le présentatif « c'est » lorsque c'est le cas dans l'album (11.) puis sans présentatif pour les trois autres apparitions de personnages de parents.

Il insère dans son rappel de récit des énoncés que les personnages auraient pu s'adresser (13. « au r'voir Maman » et 16. « viens avec moi ! »).

La partie narrative de la situation finale est, elle aussi, éludée, en 25. Il donne la parole aux parents de POB « oh ! il est mignon / si i' dort ! » et reprend cet énoncé pour la double page suivante (27.) se rapprochant de la forme originale du texte « Papa et Maman i'di' ça / oh ! comme il est mignon ! », semblant employer le pronom « ça » pour lier le récit au discours ou pour renforcer la validité de son énoncé (comme s'il confirmait : « oui oui, i'disent ça ! »), il omet néanmoins de rappeler la condition (« quand il dort ») ... À deux autres occasions, il emploie une forme narrative pour introduire le discours d'un personnage (16.) ou décrire ce qu'il se passe (17.).

Mais on relève dans ce rappel de récit d'Enzo deux discordances majeures :

- l'état émotionnel du personnage de la maman lorsque elle apporte son lutin à POB. Il lui attribue une parole sèche (11. « tiens ! ») et une intonation de mécontentement alors que les signes d'impatience chez les parents n'apparaissent qu'à la troisième demande.
- la correspondance entre ce que demande le personnage de POB et ce que lui apportent ces parents. En effet, à deux reprises, ce qu'apportent les parents ne correspondent pas à la demande qu'il a attribuée au personnage de POB, et dans aucun des deux cas, il ne revient sur ce qu'il a énoncé : en 14, POB demande « des bisous », en 16. Papa Ours « i'dit de l'histoire », en 18., POB demande « des câlins » (demande qui n'est jamais formulée dans l'album),

	<p>Maman Ours apparaît avec un verre d'eau à la main, mais Enzo n'évoque alors que son état émotionnel (19.« elle est un peu FASSÉE »). Les énoncés correspondant à l'apparition des personnages de parents concordent avec le passage de l'histoire, mais ne s'enchaînent pas avec l'étape précédente telle qu'il l'a énoncée.</p> <p>Quant à la dernière demande de POB, il n'en précise pas l'objet, il signale néanmoins l'état émotionnel de POB (22. « je veux pas ! non ! non ! ») qui peut signaler qu'Enzo a compris qu'il ne voulait pas dormir. Il rend compte de la gradation dans l'expression de la colère des personnages des parents puisque le volume de son énoncé est au plus haut lors de la dernière apparition de Papa ours (24) avant retrouver un niveau normal pour la résolution de l'histoire (en 25).</p>
ALA	<p>Certains personnages sont désignés comme dans le texte original (Maman, Sufi, la Sorcière, l'Ogre), le Grand Méchant Loup est désigné par le terme de « Lou::p » (en 34.) et le nom du chat (Sufi) est repris par « Zufi » (en 46.). Zélie, l'héroïne n'est jamais désignée.</p> <p>Le seul lieu nommé dans le texte de l'album est repris en 10. (« oreu du bois ») puis en 12. (« orée du bois ») après une intervention de la mère.</p> <p>Les onomatopées de l'album évoquant l'attaque (13. 16. 26. 37. 39.) et l'endormissement (3. 46 .47) sont reprises aux moments opportuns, celles associées à l'apparition d'affreux (« aïe aïe aïe », « ouille ouille ouille ») sont reformulées par Enzo en exclamations (14. « oh non ! ») ou interrogations (21 .34. « il est où ? »).</p> <p>La chanson transformée par Zélie est partiellement reprise, mais il persiste dans la version d'Enzo d'autres fragments de la version originale de la chanson « où es-tu ? / m'attends-tu »⁵⁴⁷ ?) qui semblent plus prégnantes que la portion interrogative de ce passage du texte (« i'y a quelqu'un caché par ici ou par là ? »). La version qu'il en propose est relativement stable pour introduire l'apparition des trois affreux (13. 20. 32).</p> <p>La partie narrative de la situation initiale est reprise « c'est l'heure de dormir », introduisant un repère temporel, avant qu'Enzo ne donne la parole tout le long de son rappel de récit aux différents personnages. On trouve néanmoins deux autres passages narratifs qui rendent compte des mouvements du lit – ici désigné par un seul pronom</p>

⁵⁴⁷ « m'attends-tu » correspondant vraisemblablement à « m'entends-tu ? » qu'il retrouve en 32.

<p>(9. « i'se met en route » et 10. « i'se pose à l'oreu du bois »). À l'expression de l'inquiétude de Zélie (« j'ai peur / Maman »), Enzo prête au personnage de la maman une réponse adaptée mais plus laconique (2.« t'inquiète pas / i'y a ton chat ») que dans le texte (« ne t'inquiète pas / Sufi ton petit chat veille sur toi »). Cette caractéristique se confirme pour les reprises des autres interventions de Zélie : Zélie s'endormant (« 3. je dors »), arpentant la forêt en chantant (nous l'avons évoqué supra), s'exclamant à la découverte de la Sorcière (14.), ordonnant à Sufi d'attaquer (15.25.35), aux affreux de « circuler » (puisqu'il ne réfère jamais à la queue leu leu 19.29) ou de se mettre en pyjama (41. « tous en pyjama !»), s'assurant qu'ils sont prêts (44. « ça y est ? ») à se coucher (45. « au lit / les aFFREUX !'). Les intonations et volumes sonores dont il fait usage soulignent la nature des interactions entre les personnages ou des événements (47. « bonne nuit » (<i>en chuchotant</i>) ; 44. « ÇA Y EST ? / allez ! »).</p> <p>Nous verrons (infra), dans la partie étudiant les interactions avec son auditoire le rôle potentiel des interventions de sa mère dans cette prestation.</p>
--

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l'écrit**, les rappels de récit d'Enzo, mettent en évidence sa capacité à formuler, à l'occasion des 1^{er} et 2^{ème} rappels de récit l'alternance récit / discours : «11. i'dit / au revoir Maman ! » pour *AR* et « 16. Papa Ours / i'dit / de l'histoire / VIENS / avec moi » ainsi que « 27. Papa et Maman i dit ça /oh ! / comme il est mignon » pour *BNPOB*. À l'occasion du premier rappel de récit, il reprend un énoncé du texte de l'album relevant du langage écrit : « le train / PART ! ».

Ses **interactions avec l'auditoire** s'illustrent à deux reprises lors du premier rappel de récit : lorsque sa mère le rappelle à l'ordre après qu'il a posé son nez au centre du livre (« 3.MAM : allez / sérieux ! ») semblant l'inciter à se ressaisir - il semble alors réguler manifestement son activité de lecteur en reprenant son énoncé « Nounou non ///heu : / i'met l'baza' pa'tout » et, lorsqu'il manifeste la fin de la « lecture » (17. « et voilà ! »). Pour le troisième album, sa petite sœur est présente. Enzo la rappelle d'ailleurs plusieurs fois à l'ordre, de sa place discursive de lecteur ne souhaitant pas être trop interrompu dans son récit (en 39. « Eva / Eva écoute ! », en 41. « Eva / Eva (*la regardant jusqu'à ce qu'elle se taise*) ») alors qu'elle reprend abondamment (31. 36. 38. 40.) les exclamations de son frère ou marque son intérêt pour un personnage de l'histoire (42.). Pour ce troisième rappel de récit, Enzo sollicite sa mère en

lui faisant part de ses difficultés (6. « attends / j'me souviens plus trop⁵⁴⁸ ») ou lui demandant de l'aide (en 27. « et là i' dit quoi ? »). Lorsque sa mère amorce la réponse (en 28. « allez / l'Ogre ! »), il la reprend en écho (29) sans la compléter. Lorsqu'elle reprend l'élément erroné de l'un des énoncés d'Enzo (11.), il le reprend alors en écho (12.). De plus, comme nous l'avons déjà signalé, il se rend compte à deux reprises qu'il saute des pages (22. 23. 24 et 30) et rétablit seul l'ordre des choses.

Pour l'album *BNPOB*, l'auditoire s'étend puisque la petite sœur et le père sont présents - le père intervenant en début de lecture pour inciter Eva à se placer à côté de son frère (6.Papa). Ce rappel de récit est celui où il rencontre le plus de difficultés (que nous avons détaillées supra dans la partie « compréhension »), où il s'adresse à deux reprises à son auditoire pour demander s'il peut voir la vidéo de son rappel de récit (en 14. et 28) et où il ne régule jamais son activité de lecteur (pas d'auto interruption, ni de retour en arrière), alors qu'il a manifesté cette aptitude pour les deux autres rappels de récit. De plus, il ne sollicite pas l'aide de son auditoire, mais reprend néanmoins, en qualité de *porteur d'histoire*⁵⁴⁹, un passage (13.) que sa petite sœur semble avoir apprécié (12.).

Pour trouver une explication aux difficultés d'Enzo à rendre compte de l'enchaînement cohérent de certaines actions lors de ce rappel de récit, nous pouvons invoquer les conditions dans lesquelles le rappel de récit s'est déroulé (trois auditeurs, dont une petite sœur mobile et imprévisible et un père qui soutient la présence de cette jeune auditrice aux côtés d'Enzo), mais aussi les caractéristiques de cet album dont les illustrations sont celles qui contiennent le plus de détails en plus d'un *récit visuel* (les actions du personnage du chat) en concurrence avec le *récit verbal*⁵⁵⁰. Certes, ce personnage n'est jamais évoqué dans le rappel de récit d'Enzo, pas plus que les objets de la chambre de POB, mais une grande partie de ses nombreuses interventions lors des séances en atelier portent s'intéressent à ces aspects de l'album, peut-être au détriment d'une attention plus soutenue à son contenu textuel.

L'information que nous apporte également l'étude de ces rappels de récit d'Enzo, c'est qu'une proportion de reprises de formules du texte de l'album inférieure à celle des reformulations du texte (cf. Tableau 23) est ici corrélée à des difficultés de compréhension.

⁵⁴⁸ Sa mère lui propose alors de faire une pause (en 7.), on ne sait pas combien de temps dure cette pause ni ce qu'il s'y passa.

⁵⁴⁹ Nous empruntons ce terme aux auteurs de l'ouvrage collectif *Passeurs de lecture* (2006, dir. Frier C.).

⁵⁵⁰ Nous référons ici à Nières-Chevrel I. (2003) qui étudie la concurrence entre le narrateur visuel et le narrateur verbal.

Nous pouvons maintenant établir l'appropriation de quels modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels s'illustre au terme du troisième rappel de récit d'Émilie et d'Enzo :

	Émilie	Enzo
Premiers gestes de lecteurs	usage canonique de l'album (« lecture du titre », un énoncé pour chaque les double-pages dans l'ordre et une à une)	
	dès la première de couverture	dès la dpT
	rétroaction sur son activité de lecteur·rice	
	après intervention d'un tiers	Seul
Compréhension de l'histoire	Ancrage des énoncés dans le monde de la fiction portée par l'album ; désignation des personnages, production d'intonations rendant compte de l'état émotionnels de personnages, en formulant leurs actions, le contenu de leurs propos, <i>suffisamment</i> en cohérence avec le texte de l'auteur et les significations collectives construites lors des séances de classe	
	activité intonative particulièrement développée	activité gestuelle particulièrement développée
Découverte du fonctionnement de l'écrit	Alternance de passages narratifs et de reprises de discours de personnages, énoncés marquant la rupture récit / discours, énoncés sans reprise pronominale du sujet	
	Tentatives de reprises d'incises (avec inversion du sujet)	
Interactions avec l'auditoire	Affirmation d'une place discursive de lecteur·rice pouvant captiver, mettre en voix en jouant sur les intonations et les onomatopées ; régulation verbale d'un mode d'agir d'auditeur adressée à l'un des membres de l'auditoire, verbalisation de caractéristiques de son activité de lecteur	
	expression du point de vue, explicitation lexicale ou d'implicite de l'histoire, capacité à captiver et amuser	Demande d'aide à son auditoire, indications adressées à indiquer comment se comporter

	son auditoire.	
--	----------------	--

3. MOSSA

Dans le domaine de l'**usage de l'album**, l'enregistrement commençant à la dp1 (*AR*), à la dpT (*BNPOB*) et la dp2 (*ALA*), nous ne sommes pas en mesure de savoir si Mossa dit le titre avant d'ouvrir l'album, nous constatons qu'il semble dire une fin du titre à la dpT de *BNPOB* (en 1. « ...Brun »). Les enregistrements vidéos montrent que Mossa tourne seul les pages de l'album ; lors des premiers rappel de récit, il saute une double-page sans sembler s'en apercevoir (en 11. pour *AR* et 3. pour *BNPOB*), de plus pour *AR* il passe quelques secondes sur la dp3 (en 5.) sans en regarder le texte ni l'illustration et n'y associant aucun énoncé. Ces phénomènes ne se retrouvent pas pour le troisième rappel de récit où il produit un énoncé pour chaque double-page et se rend compte lorsqu'il saute une page⁵⁵¹ (11. « RRR !!! (...) oh ! non / c'est pas ça ! (*il retourne en arrière*) »).

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous répertorions les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	<p>Les personnages désignés le sont comme dans le texte original (Lou, Bon-Papa, Maman), même si la prononciation du terme « girafe » est erronée, il a correctement identifié ces animaux (en 8. « les ri'va »). La mamie, Nounou et le papa ne sont pas mentionnés.</p> <p>Aucun lieu représenté dans les images de l'album n'est nommé (chez Nounou, le zoo, le train).</p> <p>Les formulettes et l'onomatopée ne sont pas reprises.</p> <p>Après avoir interrompu un énoncé insolite pour engager son rappel de récit (en dp1, 3. « et béb= »), il fait usage d'un déictique (en 4. « là ») indiquant peut-être que désormais, il va circonscrire son activité en composant ses énoncés avec des termes de l'album. Les événements de l'histoire et les énoncés de personnages sont rapportés avec des reprises à l'identique du texte de l'album (en 13, en 9. où le futur est néanmoins remplacé par un présent) ainsi qu'en 4. et 8. – si ce n'est que Mossa se</p>
-----------	--

⁵⁵¹ Il a précisément sauté trois pages dp10, 11 et 12. Lors de son retour en arrière, il atteint la dp11 et non la dp10, mais l'énoncé qu'il produit (en 12.) pour la dp11, fait suite à celui qu'il avait formulé en atteignant par erreur la dp13 (en 11. « RRRRRR ») – or dp11 et dp13 correspondent à une scène d'attaque entre Sufi et l'un des affreux. Nous considérons alors qu'il n'a pas sauté de page, et proposé un énoncé pour chaque double-page.

	<p>positionne en narrateur externe (alors que pour ces deux passages, de l'album, le narrateur est interne). Des mises en mots plus personnelles sont inspirées de structures linguistiques de l'album (et non de l'interprétation de ce qu'il se passe sur les images – ce qui donne lieu à certaines confusions de sens : en 6. (« et moi je reste / et moi je pars », au lieu de « Papa part / et moi je reste ») en 10. (« i'dit à tout l'monde / au revoir) ou en 14. « i'dit à tout monde / au revoir / Maman ! »). À d'autres occasions, ces mises en mots modifient les choix syntaxiques de l'auteure tout en gardant le sens du propos ; ainsi en 12. l'énoncé « vite on va à la fenêtre / i'faut dire / au revoir Bon-Papa » est-il une reformulation fidèle au texte original (« vite, vite, à la fenêtre pour dire : - au revoir, Bon-Papa ! »).</p> <p>Son activité gestuelle est rare (en 8. et 10. (<i>agitant vivement sa main</i>) et son visage est peu expressif, à une exception près en 9. « mais tu pleures mon Lou / (<i>il sourit</i>) ».</p> <p>Dans ce premier rappel de récit, l'activité langagière verbale de Mossa compose des énoncés à partir de ce que donnent à voir les images et d'éléments linguistiques de l'album, mais on ne peut pas dire qu'il rende compte de façon intégrée de ce qui se passe pour le personnage de Lou.</p>
<p>BN POB</p>	<p>Pour cet album, les personnages sont désignés comme dans le texte original (Petit Ours Brun - prononcé « Petit Ours « Bien » en 5. et « Petit Ours X » en 10⁵⁵². ; « sa » papa et sa maman) ou autrement mais de façon adaptée (Papa).</p> <p>La forme narrative de la situation initiale est reprise et enrichie par le segment d'un autre passage du texte (dp4) « 2. il est tard » et nous remarquons que la formule (« il est l'heure de dormir » est remaniée par deux fois en « il est l'heure de se coucher » - peut-être synonyme pour lui de « dormir ». Mais au début de ce rappel de récit, ni POB ni son premier motif de demande, probablement parce que Mossa passe involontairement la dp2F, ne sont mentionnés. Les trois autres motifs de demande sont formulés dans l'ordre (en 5. et en 8., il soulève d'ailleurs brièvement le volet-porte pour s'assurer de ce qu'apporte le parent). À deux occasions, il introduit la demande de POB par le connecteur « mais », comme le fait l'auteure⁵⁵³ (5. « mais / Petit Ours « Bien » n'a pas eu son histoire » et 8. « mais qu'est-ce qu'XX ?// heu/ à boire ! »), la quatrième demande est formulée sans connecteur (10. Petit ours X / des bisous ! ».</p>

⁵⁵² Il ne nous est pas possible de déterminer si la syllabe non identifiée (X) fait fonction de verbe (« dit », « réclame », « crie »...) ou de reprise de « Brun ».

⁵⁵³ L'auteure l'emploie pour les quatre demandes et Mossa, pour les deuxième et troisième demandes (l'histoire et de l'eau).

	<p>Pour la deuxième, il formule, comme l'auteure, une question interpellant le lecteur (5. « qui va l'apporter⁵⁵⁴ ? ») ; il nomme ensuite le personnage du parent qui intervient (5. Papa) avant de lui donner la parole en reprenant exactement les propos du texte initial et en faisant usage d'une intonation de mise en garde bienveillante. (en 6.) L'intervention du personnage du Papa qui suit (dp4) reprend mot à mot la formule remaniée que Mossa a formulée en 2. pour amorcer son rappel de récit, mais sous forme de discours, la prosodie et la gestuelle faciale en sont modifiées (7.« il est ta :::rd (<i>en souriant</i>) »). Les deux autres interventions des parents, faisant suite à une demande de POB, rendent compte du ton et du contenu des énoncés de chacun d'eux (9. allez dors et= / bois ça et dors ! » ; 11. des bisous / tu l'en a dazé dit PLEIN ! » (<i>tapant sur l'album</i>)- « dazé dit » semblant signifier « déjà dit / demandé », il ajoute à l'intervention du Papa l'impératif qu'il a initialement attribué à la Maman 9.11. « allez / dors ! »).</p> <p>Sans transition (pas de connecteur ni de déictique), il relate la suite des événements sous forme narrative, en reprenant le texte original de la dp7 « 12. POB commence par s'endormir » mais en employant l'antonyme de « finir » ou en faisant une confusion de préposition « commence par » au lieu de « commence à » puis en introduisant l'énoncé final des parents dont il semble saisir le ton humoristique - puisqu'il marque une pause pour regarder sa mère en souriant avant de le reprendre (13).</p> <p>Bien que Mossa ait « passé » une double page sans sembler s'en rendre compte, l'ensemble de son rappel de récit rend compte d'une certaine cohérence entre les événements constituant l'histoire : les interactions entre les personnages, leurs actions et états émotionnels et l'enchaînement de ses différentes étapes.</p>
<p>ALA</p>	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Zélie, la Sorcière, l'Ogre (parfois désigné par « le l'Ogre » en 10. et en 12.), le Grand Méchant Loup). La maman n'est pas mentionnée et Sufi est désigné par le terme « mon chat » (1.) ou « le chat » (en 2. et 3).</p> <p>Le seul lieu nommé dans le texte de l'album n'est pas évoqué.</p> <p>Les onomatopées de l'album évoquant l'attaque (7. 11. 15. 37. 39.) et l'endormissement (19. 20) sont reprises à l'identique aux moments opportuns, celle associée à l'apparition de la Sorcière également (5.« aïe aïe aïe ») et renouvelée pour</p>

⁵⁵⁴ Le texte original (dp3F) est « qui va la lui raconter ? » mais Mossa reprend probablement le texte de la dp2F « qui va le lui apporter ? » (construction difficile avec deux pronoms consécutifs).

celle de l'Ogre – en 10.). Au moment de l'apparition du personnage du Loup, la formule soutenue « malheur de malheur » est également reprise. Il ajoute une onomatopée inédite pour accompagner un geste de pointage de deux personnages sur la quatrième de couverture (« pap' / pap' » 21.).

La version de la chanson transformée par Zélie est partiellement reprise puisque Mossa en élude la première partie « prom'nous-nous dans les bois » mais l'air sur lequel il chante « tralala lalalala » et les questions qu'il fait formuler à Zélie « i'y a quelqu'un caché par ici⁵⁵⁵ ou par là ? » réfèrent effectivement à la chanson de l'album.

L'enregistrement commence à la dp2, la parole est alors donnée à Zélie qui reprend, à la première personne, la parole rassurante formulée par sa mère « 1. mon chat veille sur moi ». Un épisode narratif, introduit par le connecteur « et » marque la suite des événements « 3. et le lit se te⁵⁵⁶ met en route ». S'ensuit un enchaînement de dialogues entre les personnages, parfois interrompu par de brèves incises narrative (« dit le chat » en 2., « dit Zélie » en 6. 8. 12. 19) ou des introductions de ces discours de personnage : 4. « 'dant ce temps / i'chante » - amené par un marqueur temporel inédit et 13. « elle chante »). Les dialogues qu'il organise entre les personnages rendent compte de ce qui se passe dans cette histoire. - même si pour Mossa, Zélie semble moins déterminée ou autoritaire avec son chat que dans l'album puisqu'il donne une tonalité interrogative à l'énoncé de Zélie (« 2. et 3. « on y va ? ») là où l'auteure a fait le choix d'une exclamation de détermination⁵⁵⁷. Mais il reprend la réplique du chat annonçant la coopération qui se met en œuvre entre ces deux personnages (2.« miaou ! dit le chat ! »). Nous remarquons d'ailleurs que Mossa fait l'impasse sur tous les ordres que Zélie donne à Sufi (dp6, dp10), ceci l'amenant, à une occasion (dp6), à anticiper sur un ordre que Zélie donne à un affreux (« allez la Sorcière / à la queue leu leu », qu'il reprend mot à mot (en 8.) après que Sufi a attaqué - en 7.). L'usage qu'il fait de cet énoncé en 6. a valeur d'avertissement (puisque'il manifeste son intention de ménager un temps de suspense avant de faire rugir le chat) et en 8, il a valeur d'ordre ! Pour ce rappel de récit, Mossa compose, plus encore que pour les deux autres, avec le matériau linguistique de l'album ; ses omissions (volontaires ou involontaires), son

⁵⁵⁵ En 4. et en 9., « ici » devient « ci » : « i'y a quelqu'un caché par ci ou par là ? ».

⁵⁵⁶ On peut supposer que la présence de la syllabe « te » est un souvenir de la liaison que l'enseignante faisait (« se met [t] en route ») lorsqu'elle lisait ce passage.

⁵⁵⁷ (dp5) « On y va, Sufi ! » dit Zélie.
« Miaou », fait le chat.

	activité paraverbale (intonations, regards, volume sonore, tempo), la régulation de son activité de lecteur (retour en arrière lorsqu'il a passé une dp) l'amènent à livrer une version cohérente de l'histoire.
--	--

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l'écrit**, les rappels de récit de Mossa, pour chacun des rappels de récit, mettent en évidence sa capacité à formuler, l'alternance récit / discours : «14. i'dit à tout 'e monde / au revoir / Maman ! » pour *AR* ; 13. « i'dit tout bas / comme il est mignon quand il dort ! » pour *BNPOB* et « allez /la Sorcière / à la queue leu leu / dit Zélie ! » pour *ALA*. On remarque d'ailleurs pour ce troisième album, l'utilisation d'incises avec inversion du sujet.

De plus, on relève des passages narratifs caractéristiques du langage écrit à partir du deuxième album : « 5. Mais / Petit ours « Bien » n'a pas eu son histoire » ou « 2. mon chat veille sur moi ».

Ses **interactions** verbales **avec l'auditoire** sont très peu nombreuses : sa mère lui recommande de faire « doucement » (2.MAM) en ouverture de l'enregistrement du premier rappel de récit, et il signale que l'histoire (ou « l'épreuve ») est terminée après avoir fermé le livre de POB (« 14.MOS :--.fini ! ») ou lui demande de patienter lorsqu'il réalise qu'il s'apprête à tourner deux pages au lieu d'une (14.MOS). En revanche, la transformation de la quantité et de la nature des interactions non-verbales est remarquable. Il adresse un regard à sa mère à l'issue du premier rappel de récit (14.MOS), 3 au cours du deuxième (2.10.13.MOS) et 7 au troisième (1.2.3.6.10.19.21.MOS) – ces derniers étant tous accompagnés d'un sourire, semblant traduire le plaisir de partager avec sa mère, certains moments de l'histoire. Mais l'activité paraverbale adressée à son auditrice prend aussi la forme de ralentissement du débit de parole (« 17.MOS : -- tout le monde est / PRÊ ::T ? ») peu avant la formulation d'un énoncé nodal (« 18.MOS :-- au lit / les a/FFREUX ! ») ou d'aménagement d'un temps de suspense avant la mise en voix de l'attaque (6. 14MOS). Ces éléments témoignent de la métamorphose de la place discursive de lecteur en situation de rappel de récit qu'il a construite en fin d'année scolaire.

4. SARAH

Dans le domaine de l'usage de l'album, lorsque l'enregistrement commence à la première de couverture (*BNPOB*), Sarah dit le titre et le reprend à la dpT (*POB* et *ALA*). Lorsqu'elle

est seule face à la caméra, elle tourne les pages dans l'ordre, si elle en passe involontairement, elle revient en arrière (ALA) et propose un énoncé référant à l'histoire pour chaque double page. L'enregistrement en mode *selfie* du premier rappel de récit confirme qu'il est préférable de limiter l'éventail des sources de signes pour que l'activité de l'enfant puisse se consacrer à cet objet inanimé qu'est le livre - à fortiori lorsque l'une des sources de signes est un écran donnant à voir sa propre image, animée... En effet, non seulement sa mère prend en charge le passage d'une page à la suivante parce que Sarah n'en a pas l'initiative⁵⁵⁸ (2.15.20.25.MAMA), mais cette dernière intervient à plusieurs reprises pour interroger ce qu'elle voit à l'écran (7.9.11. SAR), de plus, il n'est pas exclu qu'elle s'assure de pouvoir renouveler l'expérience (24. « après / on refait une fois » et 30. « encore ! / encore Maman ! ») parce qu'elle est associée à un enregistrement filmé et visible en direct... Les parents ont modifié les modalités d'enregistrement pour les albums suivants, et le maniement que Sarah fait de l'album est adapté à l'activité de rappel de récit.

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous proposons de répertorier les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	<p>Les personnages désignés le sont comme dans le texte original (Lou, Papa, Bon-Papa, Maman, les girafes). La mamie et Nounou ne sont pas mentionnés.</p> <p>Seul un lieu représenté dans les images de l'album est nommé (le train).</p> <p>Les formulettes et l'onomatopée sont reprises.</p> <p>Son récit s'ouvre, comme dans l'album, avec un point de vue de narrateur interne, elle reprend mot à mot les termes du personnage de Lou, transformant néanmoins le passé composé en présent (en 1. et 2. : « quand on joue tout l'après midi / forbi chambouli (...<i>mouvement de moulin avec ses avant-bras</i>) au r'voir / la prochaine fois / c'est toi qui viens chez moi ») en omettant la partie narrative introduisant le discours qu'il adresse à sa camarade (« moi je dis »). Cette reprise verbale est associée à une reprise gestuelle détaillée des différentes illustrations paraverbales partagées lors des séances de classe. Elle procède de manière similaire⁵⁵⁹ pour les dp9 et 10 (19. et 20).</p>
-----------	--

⁵⁵⁸ Sauf en 5. où, face à la difficulté de rappeler ce qu'il se passe sur la dp3, elle décide de passer à la page suivante.

⁵⁵⁹ Son énoncé correspondant à la dp9 peut laisser supposer qu'une autre caractéristique paraverbale soutient ou accompagne sa mise en mémoire de ce qu'il se passe pour les personnages : le rythme de la phrase. La caractéristique tautologique de l'énoncé 19. (« quand Bon-Papa prend dans ses bras / i' me prend dans ses bras », au lieu de « quand Bon-Papa s'en va, il me prend dans ses bras ») peut amener à penser que la formulation du nombre adéquat de syllabes peut prévaloir sur le sens, à moins que ce ne soit la prégnance du geste d'étreinte qui l'amène à le formuler en premier.

	<p>Elle s'apprête à renouveler l'utilisation de la structure du texte, mais n'y parvenant pas (5. « quand Papa (...) j'arrive pas / je tourne les pages »), elle passe à la page suivante reformulant ce qui est visible sur l'image, en l'introduisant, comme c'est le cas dans l'album pour le texte des dp 1 et 3, par la conjonction de subordination « quand ». Elle l'associe alors à une possibilité de destination du papa (discutée lors des séances de classe) et laisse la formulation de cette circonstance en suspens (« 6. Quand papa va au travail »). Aucune gestuelle n'accompagne la tentative de verbalisation de ce passage. Elle rend compte de l'événement suivant sans les circonstances temporelles (« quand on va au zoo ») donnant désormais priorité à la proposition principale (7. « je veux toujours rester / ENCORE ! ») et de son épilogue avec le connecteur et l'énoncé choisis par l'auteure, modifiant le futur proche en présent : 13. « alors / on dit / au revoir les girafes ! ». Elle renoue dès lors avec l'illustration gestuelle détaillée de ce qu'elle relate jusqu'à la dp11 (où la priorité semble de renouveler l'expérience du rappel de récit filmé : 24. « après on refait une fois ! »). La scène du départ à la gare reprend les termes de l'énoncé que la maman adresse à son fils, le contraste entre le présent (« tu pleures ») et le futur (« tu t'amuseras ») est marqué par l'utilisation du connecteur « mais » et des choix intonatifs et gestuels le renforçant (14.). La construction de l'énoncé utilisé pour relater le départ du zoo (« on dit / au revoir ... ») est transposée à la situation de départ en train (16. « on dit / en r'voir / Maman ») et assortie de l'onomatopée de circonstance (« TCHOU TCHOU »). En revanche elle reprend à l'identique le passage narratif indiquant le départ du train (18) et introduit la dernière scène avec le connecteur et les marqueurs temporels choisis par l'auteure (24. « maintenant c'est le soir / il est l'heure de... » modifiant le terme « dormir » en celui, adapté, de « se coucher ». Une intervention de sa mère (en 28., reprise suspensive du texte de l'album) l'amène à reprendre à minima le dernier énoncé de Lou « au revoir ». Ce premier rappel de récit de Sarah se caractérise par de nombreuses reprises mot à mot du texte de l'album, associées à d'intenses illustrations intonatives et gestuelles des situations vécues par les personnages. Lorsque son attention est détournée par l'écran du téléphone ou la perspective du renouvellement de l'expérience, elle s'interrompt recourant peu à des formulations plus personnelles de ce que l'image donne à voir, ou attend une relance de sa mère. On remarque que son implication intonative et gestuelle disparaît lors de ces épisodes d'attention moins soutenue.</p>
BN	Pour cet album, les personnages sont désignés exactement comme dans le texte

POB	<p>original. Lorsque Sarah reprend la partie narrative de la dp8, le pronom « le » (dans « viennent le voir ») est remplacé par son référent : « Petit Ours Brun ».</p> <p>La forme narrative de la situation initiale est partiellement reprise « 4. POB est au lit », le marqueur temporel n'étant pas ici pas précisé (« Il est l'heure de dormir ») mais Sarah l'utilise en 20. après que POB a formulé ses quatre demandes. Les quatre motifs de demande sont formulés dans l'ordre (en 5., 8., 13., 16), en 13., elle soulève brièvement le volet-porte pour s'assurer de ce qu'apporte le personnage du parent. Les formes de ces demandes sont similaires deux à deux (5., 8.« POB n'a pas... » et 13. 16. « mais que veut encore POB ? », ce qui indique, dans la deuxième partie de l'album la transposition d'un procédé mis en œuvre dans la première partie. Elle introduit systématiquement la demande par le connecteur « mais », comme le fait l'auteure, elle l'utilise d'ailleurs plus abondamment encore que dans le texte original sans que l'on sache si c'est parce qu'elle a retenu qu'il était souvent employé dans l'album ou pour signaler la rupture avec l'équilibre de la situation précédente (12. « mais Papa ours i' chuchote... », « 14. Mais Maman Ours elle dit / ALLEZ !... », 18. « mais / Petit Ours brun (...) i's'est couché », 21. « mais Papa et Maman viennent le voir... »). Pour les deux premières demandes, elle complète, comme l'auteure, l'énoncé de la demande par une question interpellant le lecteur (reprenant en 8., celle qu'elle a énoncée en 5. « qui va lui apporter⁵⁶⁰ ? »); elle nomme, dans les quatre cas, le personnage de parent survenant, sans présentatif, utilisant à trois reprises une structure inédite « [Parent] Ours il /elle dit / ... » (en 5., 10., 14). Sarah rend compte des propos des parents et de leur état émotionnel – qu'elle ne nomme pas - en reprenant le texte de l'album (6. « allez / dors bien mon chéri », 14. ALLEZ ! / BOIS ÇA ET DORS ! », 17. « des bisous ? / tu n'en as déjà eu PLEIN ! » mais aussi en reprenant une formule proposée ailleurs dans le texte en en modifiant l'intonation et le volume « 11. allez /// et après tu dors ». Les états émotionnels des personnages des parents sont en effet marqués par des variations contrastées d'intonation, de tessiture, de volume et de mimiques - reprises de ce qui a été expérimenté lors des séances de classe (14.17. <i>index autoritaire</i>, 17. <i>voix grave</i>, 23. <i>ton attendri, tête inclinée</i>) ou inédite (16. <i>serrant les poings à proximité des épaules</i>).</p> <p>La suite qu'elle donne à la relation de ces épisodes est énoncée sous une forme</p>
------------	--

⁵⁶⁰ Le lecteur n'est pas explicitement interpellé dans l'album pour la troisième demande « POB a vraiment trop soif » alors qu'il l'est directement pour la quatrième « mais que veut encore POB ? ».

	<p>narrative inédite, comme si Sarah introduisait une nouvelle demande (18. « mais POB ») - elle s'attendait d'ailleurs peut-être à une nouvelle demande ne sachant plus si elle avait formulé les quatre - et décrivant finalement ce que l'image et la connaissance de l'histoire lui permettent de reformuler (19. « i's'est couché / (...) il est l'heure de dormir »). L'épilogue de la dernière double-page se poursuit sous forme narrative, à nouveau introduit par « mais » (21. « mais Papa et Maman viennent voir Petit Ours Brun⁵⁶¹ »), rendant alors moins nécessaire l'apparition d'une proposition principale amenant la dernière parole des parents. Après une intervention interrogative de sa mère - auto interrompue (« qu'est-ce qu'i' disent / qu'il est= ?) - , elle reprend dans le texte la formule humoristique choisie par l'auteure.</p> <p>Ce deuxième rappel de récit se caractérise par plus de fluidité que le précédent - les conditions semblent plus favorables, la présence et les interventions de sa jeune sœur ne semblent pas excessivement interférer dans son activité. La fluidité expressive pourrait donner l'impression que le texte est repris à l'identique (« par cœur »), mais l'analyse de ses formulations relatant l'enchaînement des événements met en évidence des procédés de transpositions et de reformulations, opérées à partir du matériau linguistique de l'album et de la négociation de sens engagée lors des séances de classe.</p>
ALA	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Zélie, Maman, Sufi, la Sorcière, l'Ogre - d'abord désigné par le terme « d'Org' » en 16. et le Grand Méchant Loup).</p> <p>Le seul lieu nommé dans le texte de l'album est identifié (5. « il se pose à l'orée du bois »).</p> <p>Les onomatopées de l'album évoquant une approbation du chat (7.), une attaque (12. 19. 25) et l'endormissement (29.) sont reprises à l'identique aux moments opportuns, celle associée à l'apparition de la Sorcière également (9.« aïe aïe aïe ») et renouvelée pour celle de l'Ogre – en 12 avant que Sarah ne réintroduise celle du texte original « ouille »). Au moment de l'apparition du personnage du Loup, la formule soutenue « malheur de malheur » est également reprise. La chanson transformée par Zélie est reprise à l'identique, à l'exception d'un aspect qui n'a pas été repéré lors des séances de classe, en effet, Sarah chante « pron'ons-nous / promon'nois » !</p> <p>La précision du repère temporel de la situation de départ « 2. il est l'heure de</p>

⁵⁶¹ Alors qu'elle est introduite par « quand » dans le texte original.

coucher », les déplacements du lit (4. et 5) ainsi que la précision de l'identité de l'énonciateur (3. « répète enc= / plusieurs faire », 7. « fait le chat », 17.19. 25. 31 « dit Zélie », 27. « dit le chat ») constituent les parties narratives de ce troisième récit. Les repères spatiaux et temporel semblent stabilisés pour Sarah, l'organisation linguistique de certaines incises indique qu'elle renonce à une reformulation sémantiquement adaptée « 3. répète enc=[encore] » au profit d'un rapprochement phonétique plus confus « plusieurs faire⁵⁶² ». À une autre occasion, elle juxtapose deux incises («31. bonne nuit / dit Zélie / dit le chat »), comme si elle proposait, volontairement ou non, un nouvel usage permettant d'éviter la répétition d'un même énoncé adressé réciproquement par deux interlocuteurs distincts. En 27, l'incise de Sarah indique que le chat est l'auteur de l'ordre donné aux affreux de se mettre en pyjama. Or, dans cette histoire, on entend le chat miauler, gronder mais une interjection en dp14 (« Hop ! », fait le chat.) indiquant vraisemblablement un petit mouvement de saut, pourrait être envisagé par Sarah comme une interjection qu'il aurait prononcée, et de là à lui prêter la possibilité d'être l'auteur d'énoncés articulés, il n'y a peut-être qu'un pas. Mais les autres incises sont remarquablement adaptées, même si, comme avec Emilie, elles sont plus nombreuses que dans le texte original ou l'auteure a voulu condenser la relation de certaines situations récurrentes. Les dialogues que Sarah organise entre les personnages rendent compte, malgré la discontinuité induite par la situation matérielle (transfert des fichiers vidéos nécessaire toutes les minutes environ), de ce qui se passe dans cette histoire.

Les dialogues comprennent des reprises du texte à l'identique que Sarah peut s'employer à reconstituer à rebours (2. SAR « ton petit chat= / t'inquiète ! / ton petit chat veille= / Sufi ton petit chat veille sur toi ! ») ou reformulées (28. « vous êtes prêts à vous coucher ? ») transformant alors une tournure impersonnelle et indéterminée (« tout le monde est prêt ? ») en une formule adressée (« vous »), dont l'objet est précisé (« à vous coucher »). De même, en 30. (« ça y est i'peut dormir / on peut rentrer. »), la double utilisation du verbe « pouvoir » peut signaler une incertitude sur sa place dans la phrase du texte de l'album (dp17d), soit que Sarah considère qu'ils terrifient les enfants parce qu'ils ont du mal à s'endormir et que quand ils peuvent dormir, elle peut rentrer. Enfin, lorsqu'en 15., elle introduit la chanson par la formule

⁵⁶² dp2 : « Sufi mon petit chat veille sur moi », répète plusieurs fois Zélie ».

	<p>« i's chantent », elle semble indiquer un pluriel, signifiant, comme l'avait fait remarquer Julie, l'une de ses pairs, que les notes de musique situées à côté du visage de chacun des personnages indiquent qu'ils sont désormais plusieurs à chanter⁵⁶³.</p> <p>Ce matériau langagier verbal est associé à une activité paraverbale particulièrement intense faite de variations intonatives et de reprises, à des moments opportuns de l'histoire, de très nombreuses illustrations gestuelles expérimentées lors des séances de classe.</p>
--	---

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l'écrit**, les rappels de récit de Sarah comprennent, dès le premier, en plus de formulations de l'alternance récit / discours (13. « alors on dit / au revoir les girafes »), des formules de langage écrit - reprises à l'identique du texte de l'album (« 18. « le train part ») ou originales (6. « quand Papa part au travail ») ; ce phénomène se retrouve pour les deuxième (ex : 21. « mais Papa et Maman viennent voir POB ») et troisième (ex : 24. « à l'attaque ! / dit Zélie !) albums. De plus, à l'occasion du deuxième rappel de récit, elle suit du doigt, à deux reprises, les caractères écrits du titre, de gauche à droite (3. 4.).

Ses interactions avec l'auditoire lors du premier rappel de récit traduisent le décalage qu'il semble y avoir (notamment jusqu'à 14. puis en 24.) entre ce que Sarah et sa mère identifient comme étant au cœur de la tâche : pour Sarah, ce semble être le mode de captation vidéo et pour sa mère, la demande scolaire de rappel de récit. Ainsi, lorsque Sarah retarde le moment de tourner la page puisqu'elle se regarde à l'image, sa mère procède à cette avancée, mais Sarah retient ce geste à deux reprises (3.18.) - l'acceptant finalement en 15. 20. et 25. Lorsqu'elle se trouve en difficulté (5. « j'arrive pas »), - alors que le mode de captation vidéo semble le plus vivement l'intéresser - elle ne demande pas d'aide et passe la page (« je tourne les pages »), alors qu'en 21., elle semble adresser une rapide demande non-verbale d'aide à sa mère, qui pointe un élément de l'image (23.) pour la guider dans le complément de son énoncé suspensif (21. « vite à la fenêtre pour dire »). Il est peu aisé de déterminer si les sourires, regards, adressés face à elle le sont à son père qui filme ou à elle-même pour en apprécier l'effet sur la vidéo.

Nous avons mentionné dans l'introduction de cette thèse, la rupture anthropologique que peut représenter l'usage des écrans dans les situations co-énonciatives familiales, la modalité de

⁵⁶³ Néanmoins, pour l'étape suivante, elle réemploie le singulier « elle chante »...

captation de ce rappel de récit apporte des éléments soutenant cette mise en garde : les caractéristiques du support vidéo déplacent, pour la jeune enfant, nettement l'enjeu de l'activité, la communication entre les interlocuteurs est d'une part entachée de cette *inégalité*⁵⁶⁴, d'autre part, l'adresse des interventions non-verbales (regards, sourires) est peu identifiable – en tant qu'observateur, donc aussi probablement en tant qu'interlocuteur.

Pour les rappels de récit suivants, le mode de captation devenant plus traditionnel, on relève pour l'album *BNPOB* un grand nombre de regards adressés à sa mère (4. 5. 6. 11. 13. 14. 24. 17. 20) dont la majorité est accompagnée d'un sourire (tous, sauf 17. 20.). Le dernier regard survient alors que son débit se ralentit, elle semble signaler une difficulté, sa mère intervient alors avec (21) une question de relance et un énoncé suspensif que Sarah complète aisément (22.). La présence de sa petite sœur ainsi que ses interventions (reprises exclamatives d'énoncés de Sarah (7. 9. 19) ou rire, en 15.) ne semblent pas interférer dans le déroulement du rappel de Sarah, ce qui indique sa capacité à maintenir son attention dans l'activité en jeu. Le mode interactionnel non-verbal (nombreux sourires et regards) établit lors du deuxième rappel de récit entre Sarah et sa mère se retrouve pour le troisième, par ailleurs marqué par trois interruptions brèves liées à un motif technologique que nous avons déjà évoqué⁵⁶⁵. La mère intervient alors verbalement à deux reprises (6. 14.) pour signaler à Sarah qu'elle peut reprendre, pour la troisième interruption, c'est Sarah qui anticipe en s'assurant que l'activité peut se poursuivre (22. « j'peux faire ? »).

Nous pouvons maintenant établir l'appropriation de quels modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels s'illustre dans les rappels de récit de ces deux élèves du groupe de PP :

	Mossa	Sarah
Premiers gestes de lecteurs	usage canonique de l'album (un énoncé pour chaque double-page dans l'ordre et une à une)	
	dès la dp1	dès la première de couverture et « lecture du titre »
	Rétroaction sur son activité de lecteur·rice	

⁵⁶⁴ Pour François (1990 : 9), « [i]négalité renvoie à la « différence de potentiel », à partir de laquelle le dialogue s'amorce ou s'enlise. »

⁵⁶⁵ Le manque d'espace de stockage dans le téléphone qui enregistre.

	seul	après intervention d'une tiers mais aussi seule
Compréhension de l'histoire	Ancrage des énoncés dans le monde de la fiction portée par l'album ; désignation des personnages, production d'intonations rendant compte de l'état émotionnels de personnages, en formulant leurs actions, le contenu de leurs propos, <i>suffisamment</i> en cohérence avec le texte de l'auteur et les significations collectives construites lors des séances de classe	
	activité intonative particulièrement développée	activité intonative et gestuelle particulièrement développée
Découverte du fonctionnement de l'écrit	Alternance de passages narratifs et de reprises de discours de personnages, énoncés marquant la rupture récit / discours, énoncés sans reprise pronominale du sujet	
		Tentatives de reprises et reprises à l'identiques d'incises du texte de l'album (avec inversion du sujet), suivi du doigt de caractères écrits de gauche à droite
Interactions avec l'auditoire	Affirmation d'une place discursive de lecteur·rice pouvant, mettre en voix en jouant sur les intonations et les onomatopées ; verbalisation de caractéristiques de son activité de lecteur	
	aménagement de silences et de regards pour ménager le suspense	demande d'aide (du regard) à son auditoire

5. FÉLIX

Dans le domaine de **l'usage de l'album**, les deux premiers rappels de récit indiquent que Félix semble avoir identifié que le titre se dit deux fois (1^{ère} de couverture et dpT) mais ne semble pas avoir identifié ce qu'était le titre dans le cas d'AR (5. et 7 « la prochaine fois / ce s'ra / chez moi ») ; il ne l'a pas mémorisé dans le cas de *BNPOB* mais en propose une reformulation congruente (4. « POB va au lit ») ; pour le troisième album, il reprend le titre

original (1.2). Il tourne seul les pages, dans l'ordre, mais lors du premier album ne rend pas compte qu'il a tourné deux pages en même temps – ce qu'il rectifie après que sa mère lui a signalé (en 18.) ; pour *BNPOB*, il ne formule pas d'énoncé pour les double-pages dont le volet-porte ne se soulève pas et où POB est seul dans sa chambre, allongé dans son lit. Bien que sa mère le sollicite à chacune de ces occasions (5. et 53. « i'y a rien à raconter / sur cette page ? », 59.« i'y a des pages de livres qui racontent rien ? »), il applique la règle qu'il a établie : [il n'y a rien à raconter] parce que (8.) « on peut pas l'enl'ver (*le volet-porte*) » et (10.) « c'est quand il est /debout ». En revanche, pour l'album *ALA*, il produit un énoncé pour chaque double-page et se rend compte seul lorsqu'il a passé une page (en 51.) : « attends ! (*il revient à la dp18*) » et retourne de surcroît lui-même en arrière pour vérifier s'il n'a pas sauté une page (18, 20) ou lorsqu'il pense avoir omis d'explicitier un élément de l'histoire (68. « j'ai raté un truc », 73. « il lui fait un câlin pa'ce que i's (...75) ont gagné d'attaquer les trois ogres ».

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous répertorions les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	<p>Les personnages désignés le sont comme dans le texte original (Nounou, Papa, les girafes, Bon-Papa), Lou la mamie, la maman ne sont pas mentionnées. Il utilise à une occasion la forme pronominale « i' » (17.) pour désigner Lou,</p> <p>Le seul lieu nommé est « chez « ma » Nounou » (11).</p> <p>Les formulettes (8. « sourmbouli », 26. « i' pique la moustache / i 'pique», 27. « vite ! / vite ! / avant qu'Bon-Papa s'en aille !) sont reprises, reformulées, et l'onomatopée est reprise au moment opportun (25.)</p> <p>Les événements de l'histoire sont formulés avec des énoncés narratifs - apportant des précisions circonstancielle, temporelles ou introduisant un énoncé (8. « c'est tout en bazar », 10. « maintenant / c'est / au revoir», en 17. « et i'dit / encore ! », en 28. « maintenant / c'est l'heure /// de dormir »). Félix dit à deux reprises (« mais je sais pas raconter » en 1. et 14) ; il rend effectivement compte des événements en formulant surtout des énoncés de personnages, à la première personne du singulier (7. « la prochaine fois / c'est toi qui viendrais chez moi », 11. « j'arrive chez ma Nounou », 29. « je dis au revoir à TOUT de monde ! » - où l'énonciateur semble être Lou, mais en 11. (« j'vais y aller au travail ») peut être une réplique du Papa. D'autres énoncés de personnage peuvent être attribués à Lou 16. « au revoir / Papa ! », (22.) « au revoir les girafes », (26.) « oh ! i' pique la moustache ! », (27.) « vite ! / avant qu'Bon-Papa s'en</p>
-----------	---

	<p>aille ! » alors qu'il rend compte du passage où ce personnage est silencieux par l'énoncé que lui adresse sa mère (24.) « mais oui tu pleures / mais la prochaine fois / tu joueras comme un fou ! », il marque le futur du texte original (« mais tu verras ») par la reprise du marqueur temporel de la dp2 (déjà repris par Félix en 5. et 7 « la prochaine fois »). Il utilise à deux reprises un autre marqueur temporel du texte (« maintenant » en 10. et en 28.).</p> <p>À de nombreuses reprises, il illustre gestuellement avec pertinence des passages de l'histoire (les signe d'au revoir en 10. 16. 22., la colère en 17., la joie en 24, le geste du mécanicien en 25., la moustache piquant en 26.) et recourt aussi au pointage d'élément d'image (le bazar en 8.).</p> <p>Si les énoncés de personnages et les gestuelles associées rendent compte avec une certaine congruence des événements de l'histoire, les circonstances des dialogues sont rarement (11. « quand j'arrive chez ma Nounou ») verbalement explicitées : « quand on a joué tout l'après-midi », « quand on va au zoo », « quand je pars avec Mamie », « quand Bon papa s'en va » ne sont pas mentionnées. Son rappel de récit ne fait à aucun moment référence à la version de la dp11 qu'il a toujours proposée lors des quatre séances collectives (« i's'est fait mal »), ce qui indique qu'il a (finalement ?) accepté que l'interprétation d'une image soit associée au texte de l'album.</p>
<p>BN POB</p>	<p>Le personnage principal est désigné comme dans le texte original (POB) et les personnages de parents par « Papa » et « Maman ». Félix nomme un autre personnage de l'histoire, présent dans l'illustration, mais dont la présence et les actions ne sont jamais verbalisées : le chat.</p> <p>La partie narrative de la situation initiale est éludée (dp1), comme nous l'avons annoncé ci-avant (dans le paragraphe sur les usages de l'album), mais c'est d'un point de vue de narrateur externe qu'il formule les premier et troisième motif de demande de POB (12. « i' veut son lutin ! / qui va le lui / amener ? », 35. « et après / i'veut / (<i>ton plaintif</i>) à boire ! / à boire ! ») ainsi que l'annonce de la première visite de parent (13. « c'est Maman ! »). En revanche, pour les autres situations, Félix cite sans l'introduire l'énoncé de POB marqué par une exclamation répétée de ce qu'il demande : 14. « à boire / à boire ! », 21. « une histoire / une histoire ! », 45. « des bisous ! / des bisous ! » et lui donne suite par les répliques du personnage du parent, introduite par une partie narrative en 30. (« i'dit / d'accord / d'accord / mais après / tu dors ! ») et en 32 (« après / il chuchote / c'est l'heure de dormir ») – peut-être parce qu'elles font suite à une</p>

	<p>question de sa mère (29. « qu'est-ce qui dit le papa / là ? »). En effet, Félix rend compte des autres répliques de parent sans les introduire : (36. « bois ça et après / tu dors ! », 46. « des bisous ! / tu n'en n'as eu déjà / PLEIN ! ») et en 58. et 60. « il est sage (...) quand i dort ! ».</p> <p>La situation initiale et la situation finale ne sont pas racontées, mais Félix rapporte avec congruence, à l'aide de dialogues et d'illustrations paraverbaux (gestes, intonations, volume sonore), les interactions entre les personnages et les caractéristiques de leur état émotionnel – notamment après des sollicitations maternelles (27. « il est content le papa ? », 37. « elle a l'air en colère / non ? »). Il invite alors sa mère à observer quels indices iconiques ont contribué à lui permettre de l'identifier : 28. « regarde / i sourit ! (<i>en souriant et pointant le sourire du papa sur l'illustration</i>) » et 34. « oui ! / regarde ! / i'y a des esca'iers (<i>pointant les rides sur le front de la maman de POB</i>). ».</p> <p>Enfin, il inclut dans le rappel du récit des échanges entre POB et ses parents la verbalisation de l'une des actions du chat : 26. « oh ! / il est monté jusqu'en haut ! (<i>se tournant vers sa mère en souriant</i>) ».</p>
ALA	<p>La plupart des personnages sont désignés comme dans le texte original (à l'exception du Grand Méchant Loup, désigné par le terme de « Loup », en 31.), la Maman n'est pas mentionnée, même si un énoncé lui est probablement attribué (6.). Le nom du chat est rappelé par la mère de Félix après qu'il le lui a demandé (7.).</p> <p>Le seul lieu nommé dans le texte de l'album est reformulé en 11. (« dans les bois »).</p> <p>Les onomatopées de l'album évoquant l'attaque (23. 28. 35.81.) et l'endormissement (52) sont reprises aux moments opportuns, celles associées à l'apparition d'affreux (« aïe aïe aïe », « ouille ouille ouille ») sont reprises (en 19. 25. 30).</p> <p>La chanson transformée par Zélie retrouve sa forme originale dans le rappel de récit de Félix (18. 25. 30. « promn'ons nous dans les bois / pendant que le loup n'y est pas »).</p> <p>La version qu'il en propose est relativement stable pour introduire l'apparition des trois affreux et la faire suivre de l'onomatopée (« ouille... » ou « aïe... » en 19. 25. 30).</p> <p>La partie narrative de la situation initiale situant temporellement l'histoire est éludée, la parole est d'emblée donnée à Zélie (dont l'intervention est suivie -en 6.- d'une incise) et à sa maman. Un changement de lieu incite Félix à utiliser la forme narrative 10. « et le lit se metta en route ») puis il semble à nouveau instaurer un dialogue, cette</p>

fois entre Zélie (11. « dans les bois ! ») et Sufi (15.« miaou »), déplorant, malgré la demande de sa mère – qui attend peut-être un énoncé reprenant « il se pose à l’orée du bois » - de ne pouvoir dire davantage ce qu’il se passe (17.j« ’sais pas »). Les énoncés suivants, (jusqu’en 52.) prennent la forme d’une mise en voix dialoguée rendant compte de ce qui se passe entre les protagonistes (Zélie, Sufi et chacun des affreux) attribuant de surcroît une exclamation doublée de mime en 27 et 28 à la Sorcière et à l’Ogre qui viennent de subir l’attaque de Sufi ! Mais cette mise en voix dialoguée d’énoncés de personnages se mêle à un dialogue, à l’initiative de Félix, entre lui sa mère à propos de l’expression de préférences (36 « moi j’prends lui »), de la correspondance des imprimés du pyjama et du lit de chaque affreux (41., 43. 45) et d’une intention inédite⁵⁶⁶ attribuée au chat.

Après qu’il a terminé la mise en voix quasiment exclusivement dialoguée de l’histoire, il commente, en les mettant en perspective entre elles et avec les événements de l’histoire, deux scènes dessinées distinctes : le bisou entre Zélie et Sufi (4^{ème} de couverture, en 53.) « là / il lui fait un bisou parce que i’s ont gagn= attends ! » lui rappelant soudain le « câlin de la victoire » (dp17, en 73. 75. et 77 «en fait / il lui fait un câlin pa’ce que (...) i’s ont gagné d’attaquer (...) le Loup et l’Ogre et la Sorcière / quoi ! »).

Ce troisième rappel de récit se caractérise par une forme particulièrement dialogale, mais rapporte les interactions entre les personnages et ajoute de l’explicitation d’intention de personnages mais aussi de ressentis de personnages et de lecteur.

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l’écrit**, les premiers mots de son rappel de récit semblent signaler qu’il sait qu’il ne sait pas lire : « mais je sais pas », repris en 14. par « mais je sais pas raconter » ; les encouragements de sa mère l’amènent néanmoins à continuer... Les rappels de récit de Félix, mettent en évidence sa capacité à formuler, dès le premier rappel de récit l’alternance récit / discours : 16. « et i’dit / encore ! / encore ! » pour AR et 30. « i’dit d’accord / mais après / tu dors » pour *BNPOB*. Dès ce deuxième album, on trouve une forme affirmative de langage écrit sans reprise pronominale du sujet 4. « POB va

⁵⁶⁶ En effet, si l’expression de préférences et l’explicitation des correspondances entre les tissus ont pu être mises en discussion lors de la séance 2, l’orientation du corps du chat n’a, elle, jamais été collectivement abordée. Mais effectivement, comme le signale Félix en 45. (« et le p’tit chat / i’veut se promener ! ») et 47. (« i’croit qu’c’est là / le lit / là ! »), le chat semble partir dans la direction opposée à celle du lit de Zélie sur lequel il va monter.

au lit » ainsi qu'une forme interrogative 12. « qui va le lui apporter ? ». Pour l'album ALA, ces modes d'agir-parler-penser référant au fonctionnement de l'écrit s'étend à l'utilisation d'une incise avec inversion du sujet (en 6. « j'ai peur des mo:::nstres ///dit (...) Zélie »). Nous remarquons par ailleurs que dès le premier rappel de récit, il suit du doigt des caractères écrits de l'album de gauche à droite (une occurrence en 7. pour AR, une en 1. pour BNPOB et 18 occurrences pour ALA) ! De plus, en ce troisième trimestre, on relève plusieurs énoncés sur l'écrit : l'un, sollicitant un expert pour le décodage 12. « et après / et après / ce mot / i's'appelle comment ? (*suivant du doigt les caractères écrits d'une autre phrase*) » et l'autre, témoignant du déchiffrement d'une lettre tout seul : 33. « oh ! c'est Gab[in] ç'ui là ! (*montrant le G de GRRRR et regardant sa mère*) » et enfin, trois autres sur le lexique de l'écrit : 13. « ce mot », 64 « pas du début » 70. « quand c'était la fin ».

Ses **interactions avec l'auditoire** sont marquées dès le premier rappel de récit par une disposition à demander de l'aide (1.14 pour AR, 21.23. pour BNPOB, 7.11. pour ALA) à interpeler pour signaler (8. « regarde ! » pour AR, 28. 38 pour BNPOB, « attends ! » en 18. 20. 40. 61. 63 pour ALA). Les nombreux regards que Félix adresse à sa mère traduisent une situation d'attention conjointe soutenue, confirmée tant par le partage de préférences (36) et d'explicitations (41. 53) adressés par Félix que par les relances (« le 'ti' chat / ah oui ! » en 47.), mises en garde (« il faudrait peut-être que tu regardes bien les images / non ? » en 15), « je pense que t'as raté des pages » en 18.), reformulations : « i's ont gagné que tout l'monde s'est endormi ? » (82.), questions (43. « c'est sur quoi / ça/ c'est sur son= ? ») et encouragements (« bien sûr qu'tu sais raconter ! (15), « voilà / très bien ! » - 31) formulées par la mère. Cet enfant et sa mère semblent pratiquer la lecture partagée avec *un niveau d'interaction forte* (Grossmann, 1996b), ce qui peut en partie expliquer la quantité et l'éventail de ses interventions lors des lectures d'album en classe : il demande de l'aide à l'adulte, mais aussi partage ses impressions et préférences de lecteurs ou affirme, sans y déroger, malgré le questionnement de l'adulte, un principe qu'il a établi ou déduit à propos de son activité de lecteur (ne rien dire à certaines double-pages, pour BNPOB).

6. MAXIME

Dans le domaine de l'usage de l'album, les enregistrements commençant à la première de couverture, Maxime dit le titre et le reprend à la dpT pour les trois albums⁵⁶⁷. Elle tourne seule les pages de l'album, ses parents interviennent à deux reprises, pour le premier album dans la séquence de réalisation de ce geste (14.MAM :-- alors / ensuite / tu tournes la page ? et 28.PAPA :-- alors / on tourne la page !), ce qui ne se reproduit plus pour les albums suivants. Elle tourne les pages une à une - à une exception près pour AR (31.MAM :-- t'as sauté une page !), En revanche, si Maxime verbalise dès le début du premier rappel de récit qu'il faut manipuler le livre avec précaution (2. « il faut pas l'abimer », et en 37. pour *BNPOB* « c'est pas bien le papa / on pose pas les livres par terre ! »), ce sont ses parents qui la rappellent à l'ordre à plusieurs occasions lors des rappels de récits suivants (29.MAM :-- attention au livre / tu vas abimer les images pour *BNPOB* et 46. et 58. PAPA :-- attention avec les pages ! et 59. MAM :-- tourne les pages (...) avec précaution ! »), nous ne pouvons déterminer si c'est le fait d'être filmée qui l'incite à jouer davantage avec l'album (se cachant derrière, cachant des éléments de l'image à ses auditeurs) ou si c'est d'avoir découvert de nouvelles possibilités de maniement de l'album lorsque c'est elle qui endosse la place discursive de « conteuse ». Ce qui ne varie pas dans son usage de l'album, c'est que pour chacun d'eux, elle propose un énoncé par double-page, en lien avec le texte de l'album.

Dans le domaine de **la compréhension de l'histoire**, nous proposons de répertorier les principaux éléments pour chacun des albums :

AR	La désignation du personnage principal de cette histoire a révélé un véritable malentendu : Lou est désigné par le nom d'« au revoir » (30. « pa'ce qu'i' dit au revoir (...) / c'est pour ça qu'i' s'appelle au revoir ») ! Ce qui n'empêche pas Maxime de recourir au terme « mon Lou » lorsque la maman de ce même personnage s'adresse à lui (en 25. avec sa mère et en 60. avec son père) mais il est probable qu'elle le considère comme un terme affectueux qu'elle pourrait entendre comme « mon loup ». Elle baptise la camarade de jeu de Lou, « Popi », peut-être en raison de la proximité phonologique avec « Léo et Popi » puisqu'à deux reprises, elle réfère à ce duo célèbre ⁵⁶⁸ (en 13. et 25. avec son père). Les personnages de Bon-Papa, de Mamie et des girafes sont désignées comme dans le texte. La maman et Nounou ne sont pas
-----------	---

⁵⁶⁷ Nous relevons une exception : lors du rappel de récit d'AR qu'elle fait à son père, alors qu'elle a repris le titre à la dpT d'AR pour le rappel de récit qu'elle fait, peu avant, à sa mère.

⁵⁶⁸ Léo et Popi sont en effet deux personnages d'une série de fictions dessinées et animées assez populaires chez les jeunes enfants : Oxenbury H. (1988). *Léo et Popi*. Paris : Centurion.

mentionnées.

Quatre lieux de l'histoire sont nommés : le zoo et le train comme dans l'album, la chambre (en 5. avec MAM et 13. avec son père) selon sa propre initiative et lorsque son père lui pose une question ouverte (36.) puis fermée (38.) sur le lieu du déroulement de la scène de la dp3, elle la situe chez « Papy et Mamie » et non pas chez Nounou comme l'indique le seul texte de l'album - ce personnage n'apparaissant jamais à l'image.

Une formulette est partiellement reprise - « ça pique la moustache ! » 32. (mère) et 79.(père), l'onomatopée (tchou tchou) est reprise. Maxime ne parvient pas à rappeler la formulette « fourbi chambouli » mais l'évoque avec une périphrase détaillée – 9. (mère) et 13. (père).

Elle rend compte des événements de l'histoire à la troisième personne du singulier, ils sont parfois précédés d'une formule interpellant l'auditeur·rice : avec sa mère (15. t'as vu / i' retire les chaussures !) comme avec son père (17. « regarde ! i's ont mis le doudou / les poupées / les livres // les habits ») qu'elle reprend ensuite par une forme plus narrative - avec sa mère (20. et Papa part !) et avec son père - 25.27. « ce matin (...) popi et au revoir / i's ont fait l'baza:r ! »). Elle distingue d'ailleurs l'activité de commentaire adressé d'image, de celle de lecture, puisqu'elle signale à son père qui l'incite à tourner la page après qu'elle a décrit tout ce qu'ils ont mis en bazar (17.19), 23. « non (...) pa'ce que j'ai pas li ». Elle combine souvent ces modules narratifs, reprenant des formules du texte écrit, à des énoncés de personnage - avec sa mère (25 : « tu pleures / mon Lou / tu vas jouer comme un fou ! », 26. « tchou tchou ! / le train part ! »), comme avec son père (96. « c'est l'heure d'aller dormir », 98. « au revoir / à demain ! »). Certains énoncés de personnage sont introduits précisant l'énonciateur, avec chacun de ses parents : 39. « i'dit au revoir à sa papy et à sa mamie », avec sa mère et 61. « i'dit au revoir les girafes ! », avec son père.

Nous avons relevé que la proportion d'intervention du père est plus élevée que celle de la mère, ce qui pourrait expliquer que Maxime apporte quelques éléments supplémentaires par rapport à ce qui est restitué dans le rappel de récit avec sa mère : deux sont congruents 49. « Papa rit avec nous⁵⁶⁹ », 61. « i'dit au revoir les girafes⁵⁷⁰ »

⁵⁶⁹ Lorsqu'elle fait le rappel de récit à sa mère, cet événement était signifié mais pas si explicitement formulé : 17. « t'as vu / i' retire les chaussures (*ton amusé*) ».

⁵⁷⁰ Lorsqu'elle fait le rappel de récit à sa mère, au moment où Lou quitte le zoo, il dit simplement « au revoir » (en 24.).

	<p>et un, non-congruent 47. « il était chez Papy et Mamie ». Nous remarquons que le mode d'intervention des parents (22. MAM : « encore quoi ? » ou 68. PAPA :-- « et pourquoi i'pleure ? ») incite de surcroît Maxime à formuler des liens de causalité dès ce premier rappel de récit, 23. « i'veut rester au zoo / c'est pour ça qu'i' dit encore », 69. « [i' pleure] pa'ce qu'i' veut voir sa maman ».</p> <p>Par ailleurs, ce premier rappel de récit se caractérise, à l'initiative de Maxime, par des références explicites, à des épisodes de séance de classe : 7. « ma maitresse / i'dit tout l'temps ça / et i' dit que :: (...) i's ont pas bien rangé dans leur chambre ! » (avec sa mère) et 88. « mais les enfants de ma classe / i's di't que i' s'est fait mal / mais i'monte » (avec son père) témoignant du fait qu'elle inscrit explicitement cette activité de rappel de récit en référence à ce qui a été lu et discuté lors des séances de classe. Elle est aussi la seule élève à formuler un lien avec son expérience personnelle au cours du rappel de récit (35. « comme mon Papy de Bonne- Maman Catherine / i's'appelle Bon-Papa »).</p> <p>Ce premier rappel de récit se caractérise par une forte proportion de reformulations, comptant une part d'initiatives personnelles (lien avec l'expérience personnelle, le pointage d'éléments de l'image) mais aussi une part de réponse aux fréquentes interventions interrogatives des parents.</p>
<p>BN POB</p>	<p>Le personnage principal est désigné comme dans le texte original (POB) et les personnages de parents par « Papa » et « Maman ». Comme Félix, elle nomme un autre personnage de l'histoire : le chat.</p> <p>La forme narrative de la situation initiale est reprise et enrichie d'une initiative de reformulation qui témoigne de sa compréhension de l'histoire (5. « Petit Ours Brun veut pas dormi::r »). Les quatre motifs de demande sont formulés dans l'ordre (en 6., 22., 30., 39), en 22., elle soulève rapidement le volet-porte pour s'assurer de ce qu'apporte le personnage du parent. Pour les deux premières demandes, Maxime signale à la troisième personne du singulier ce que POB « veut » (reprise du terme utilisée par l'auteure pour la quatrième demande) : 7. « qu'est-ce qu'i'veut ? », 22. « i'veut quoi après ? » avec une voix plaintive formulant à deux reprises le motif de la demande (6. « mon doudou ! / mon doudou ! », 22. « mon histoire ! / mon histoire ! »). Les deux suivantes sont énoncées sur le même mode mais sans introduction (30. « à boire ! / à boire ! » et 39. « des bisous ! / des bisous ! »). Pour les deux premières demandes, elle complète, comme l'auteure, l'énoncé de la demande par une question</p>

adressée au lecteur, elle interpelle effectivement son auditoire en 7. « c'est qui qui va lui rapporter (*en souriant et se tournant vers sa mère* »? »), alors qu'en 20, après avoir compris que sa mère préfère que ce soit sa fille qui réponde à la question posée par le texte, elle énonce une forme écrite de ce même procédé (20. et 32 « qui va lui apporter ? », 22. « qui va le lire ? »), y répondant elle-même en suivant (21. « C'est Maman ! », 23. « Papa ! »). Ce changement traduit un ajustement de la forme de l'énoncé en fonction du contexte de dialogue ou de rappel de récit dans lequel elle situe son intervention. Elle nomme, dans le premier cas, le personnage de parent survenant avec un présentatif, puis dans les cas suivants, sans présentatif, précisant son état émotionnel (en 33 et 40) et son discours (en 24) sans formule narrative pour l'introduire : 24. « Papa ! (...) mais après / tu dors ! », 33. « Maman / elle se fâche ! », 40. « Papa / il est un p'tit peu énervé (...) des bisous / t'en as déjà eu PLEIN ! ». En revanche, la scène « suspendue » entre en les deux séries de deux demandes est la seule pour laquelle elle fait usage de la structure récit / discours : 26. « Papa chuchote / (*en souriant, chuchotant, et regardant son père puis sa mère*) maint'nant i'faut dormir ».

Les recours paraverbaux lui permettent de soutenir l'expression de l'état émotionnel des personnages (22. *voix plaintive*, 26. *chuchotant*, 33. *fronçant les sourcils serrant les poings*, 40. *geste de mise en garde*), reprises de ce qui a été expérimenté lors des séances de classe.

La suite qu'elle donne à la relation de ces épisodes est énoncée sous une forme narrative brève, inédite mais congruente (43. « POB / DO::RT ! »). L'épilogue de la dernière double-page est composé d'une évocation d'action du personnage du chat sous une forme narrative relevant du langage écrit (46. « le chat s'en va ») que Maxime coordonne à une éventualité plausible (« et i'va peut-être rencontrer des chats » avant de rapporter le propos des personnages des parents comme dans le texte original⁵⁷¹).

Pour ce deuxième rappel de récit, Maxime compose avec un auditoire qui intervient moins abondamment que pour le premier album (d'ailleurs, seule la maman intervient), mais dont les modalités d'intervention l'amènent à relater les scènes les unes à la suite des autres (29. « qu'est-ce qui s'passe / maint'nant ? », 38. « alors (...)

⁵⁷¹ En lui donnant néanmoins une forme plus orale : « qu'est-ce qu'il est mignon quand il dort ! » et non pas « qu'il est mignon quand il dort ! ».

	<p>est-ce qu'il va dormir après avoir bu ? »), ce qui pourrait expliquer le nombre peu élevé de connecteurs (24. « mais ») et de marqueurs temporels (5.,22, 26). Si l'auditoire pratique un niveau d'interaction encore fort, toutes les modalités ne sont pas validées, Maxime est en effet incitée à renoncer au un jeu de devinettes qu'elle tente d'instaurer avec son auditoire (13.MAX :-- mais Maman / à chaque fois qu'i' vient / tu le dis / c'est pas moi ! / 14. MAM :-- non / c'est toi qui dois me raconter l'histoire / mon chér#). Ce rappel de récit décline, en l'illustrant par les différents événements et propos de personnages, l'amorce inédite et pertinente avec laquelle elle l'a introduit (5. « POB veut pas dormir »). Son activité se caractérise de surcroît par une proposition de jeu de rôles et une évocation d'événements mis en scène par la narratrice visuelle (19., 46).</p>
<p>ALA</p>	<p>Les personnages sont désignés comme dans le texte original (Zélie, Sufi, la Sorcière, l'Ogre et le Grand Méchant Loup). Le personnage de la maman n'est pas nommé. Le seul lieu nommé dans le texte de l'album est identifié (17. « il se pose à l'orée du bois »).</p> <p>Les onomatopées de l'album évoquant une approbation du chat (18.), une attaque (29. 53. 69. 71) et l'endormissement (91., 96) sont reprises à l'identique aux moments opportuns, celle associée à l'apparition de la Sorcière également (19.« aïe aïe aïe »). Elle est reprise pour l'apparition de l'Ogre – en 47., elles sont toutes deux associées à l'occasion de l'apparition du Grand Méchant Loup (67). De plus, Maxime prête au personnage de la Sorcière de petits ricanements caractéristiques (19.). La chanson transformée par Zélie est reprise à l'identique.</p> <p>Elle rend compte des événements de cette histoire par trois formes d'énoncés : des épisodes narratifs, des initiatives d'apartés adressés à son auditoire, des énoncés de personnages. Les épisodes narratifs évoquent le repère temporel de la situation de départ « 4. c'est l'heure de coucher », les déplacements du lit (15. et 17.), l'identité de l'énonciateur d'un propos donné (6. « dit Zélie », 13. « dit plusieurs fois (...) Zélie, 17. « dit le chat », 51. « elle dit », 53. « et Sufi / RRRR ! », 71. « i'fait / RRR ») ou encore la situation finale « ils dorment ». Les initiatives d'énoncés à son auditoire portent sur des caractéristiques physiques d'un personnage (23. « elle a ses verrues », 31. « elle tremble »), le genre des personnages (42. « une fille / une fille ! (<i>pointant Zélie puis la Sorcière</i>)), le pointage de caractères écrits (25. et 56.) ou une mise en garde relative à un événement effrayant de l'histoire (65. « faut pas qu'tu voies / c'est</p>

	<p>terrible ! »). Elle reprend, tels qu'ils sont écrits dans l'album, une grande proportion de propos de personnages (6., 13., 18., 19., 25., 31., 44., 46., 47., 51., 53., 54., 66., 70., 74., 89., 91., 95., 96.) et peut les enrichir d'une réplique congruente attribuée à des personnages portant muets dans le texte (89. « maintenant / tout l'monde est prêt ? / oui !). Ces énoncés sont soutenus par des éléments paraverbaux rendant compte de sa compréhension des interactions entre les personnages (6. <i>voix plaintive</i>, 18. <i>en chantant</i>, 91. <i>chuchotant</i>, 18. <i>voix parlée</i>) ou reproduisant des formes gestuelles d'attitudes de personnages (18., 22., 46., 54. 74., 90., 91.).</p>
--	--

Dans le domaine **de la découverte du fonctionnement de l'écrit**, les rappels de récit de Maxime comprennent, dès le premier, en plus de formulations de l'alternance récit / discours (44. « i' dit / au revoir / à demain », 61. « i'dit / au revoir les girafes ! »), des formules de langage écrit - reprises à l'identique du texte de l'album (49. « Papa rit avec nous »). Elle fait aussi référence à deux reprises aux caractères écrits : alors qu'elle ne parvient pas à retrouver la formulette « fourbi chambouli », elle demande à sa mère « c'est marqué quoi ? » - signifiant alors que ce sont les caractères écrits de l'album qui livrent ce qui peut échapper à la mémoire. Par ailleurs, lorsque son père lui demande (2.) « comment (...) s'appelle ce livre », elle répond en précisant (en 5.) « c'est marqué AU RE/VOIR ! » - l'énonçant de surcroît en semblant scander les syllabes. Pour l'album *BNPOB* comme pour *ALA*, elle fait usage d'énoncés ayant une forme de langage écrit, reprises du texte (26. « Papa chuchote », 22. « qui va le lire ? », 43. « POB DO:::RT », 13. « mon petit chat veille sur moi » et 16., 17, 19). On retrouve des formulations de l'alternance récit / discours dans le rappel de récit de l'album *ALA*, sous forme d'introduction de discours de personnage (51. « elle dit / attaque s'il te plaît ») mais aussi d'incise avec inversion du sujet (6., 13., 17). C'est également à l'occasion de ce troisième rappel de récit qu'on l'observe à plusieurs reprises suivre du doigt les caractères écrits (1., 3., 15., 91), les pointant et en interrogeant la signification (50. « qu'est-ce qu'i' dit / là ? »). De plus, en 25., elle s'essaie au déchiffrement d'une onomatopée pourtant non oralisée et non discutée lors des séances de classe (« snif snif », dp6) : « monstre / monstre », construisant une interprétation plausible de ce signe écrit à proximité du museau du chat.

Cette analyse des gestes et énoncés spécifiques de lectrice témoigne d'une extension de sa découverte du fonctionnement de la langue écrite au fil des albums, dans la diversité des

formules de langue écrite qu'elle reprend et développe, dans le suivi du doigt des caractères écrits et la tentative de déchiffrages, inscrite dans le contexte de la scène et de l'histoire.

Ses interactions avec l'auditoire sont les plus nombreuses et les plus diversifiées que nous ayons relevé dans l'ensemble des 140 rappels de récit, nous proposons de donner la priorité dans leur analyse à ce que Maxime a l'initiative d'adresser à son auditoire, sans étudier en détail les très nombreuses questions (notamment pour les rappels de récit de l'album *AR* induisant des réponses explicatives), les reformulations, les énoncés suspensifs, les validations et les recommandations de manipulation de l'album adressées à Maxime par ses parents.

Nous avons déjà évoqué, dans la partie précédente consacrée aux éléments de compréhension de l'album *AR* que nous relevons dans le premier rappel de récit de Maxime une mise en lien avec ce que des pairs ont dit « i' y en a qui disent qu'i' s'est fait mal » mais aussi avec son expérience personnelle (« Bonne-Maman Catherine »). On ne retrouve pas de telles initiatives dans le reste de ses rappels de récit, mais on trouve des commentaires sur les actions des personnages, des propositions de mises en scènes pour cette lecture partagée et des interventions référant explicitement à son activité de lectrice. Les commentaires d'actions visibles de personnages (17. « t'as vu / i' retire ses chaussures ? », 37. « c'est pas bien le papa / on pose pas le livre par terre », 23. « elle a ses verrues », 31. « elle tremble », 56. « regarde là ! (*pointant les caractères écrits à côté du museau du chat* – « ron ron ») rendent compte d'éléments de l'histoire ou de l'image sur lesquels Maxime veut attirer l'attention de son auditoire.

Si les modalités d'échange entre les interlocuteurs étaient essentiellement organisées autour de questions et de réponses pour le premier album, il semble que pour les deux autres, Maxime négocie d'autres modalités de mise en scène : pour *BNPOB*, elle propose que ce soit sa mère qui intervienne pour les passages mettant en scène les personnages de parents de *POB* (13. *mais maman ! / à chaque fois qu'i' vient / tu les dis / c'est pas moi#* »), fait en sorte de maintenir l'effet de surprise que soutient le volet-porte (28. « (*posant ses mains sur le volet porte (...) s'adressant à sa mère*) faut pas qu'tu voies ! » et suggère d'inverser les rôles à la fin de son rappel de récit (« 50. « maintenant / c'est toi le lis ! »). Pour *ALA*, elle s'autorise des réponses strictement paraverbaux aux questions de ses parents (34. et 36 « *elle pointe (...)* *Zélie et Sufi* ») et un maniement insolite de l'album qu'elle utilise comme un paravent grâce auquel elle peut, d'une part ménager son auditoire (64. « faut pas qu'tu voies / c'est terrible ! ») et d'autre part, organiser des effets de mise en scène pour l'apparition de personnages cachés

(67. « ouille ouille ouille / (*souriant et faisant réapparaître son visage par-dessus l'album*) / c'est le Grand méchant Loup ! »).

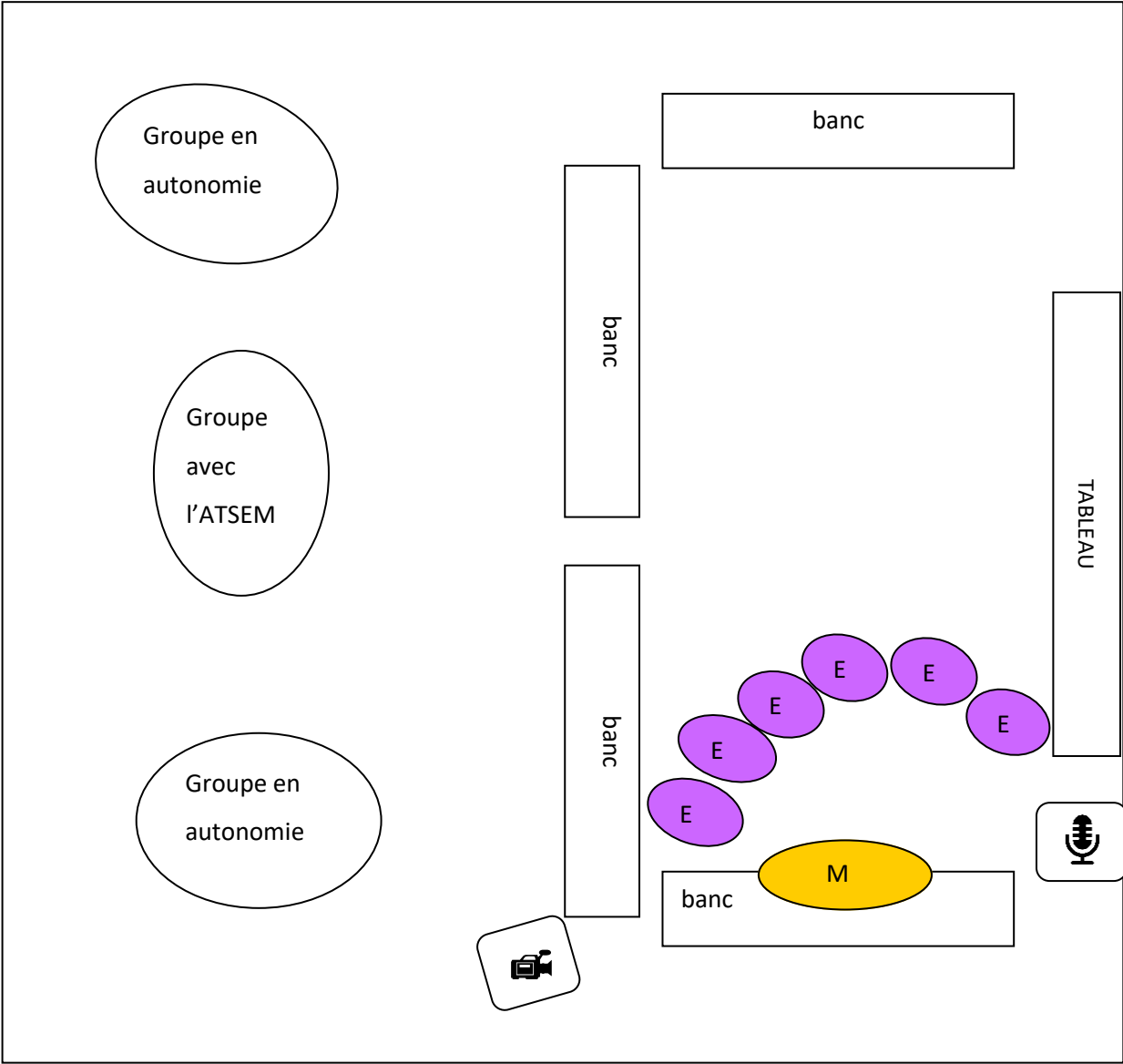
Concernant les interventions référant explicitement à son activité de lectrice, adressées à son auditoire, nous avons déjà évoqué, que Maxime signifie à son père lorsqu'il n'est pas encore temps de tourner la page (cf. ci-avant « parce que j'ai pas li »), elle formule aussi qu'elle a besoin de réfléchir avant de raconter (*BNPOB*, 3. « je réfléchis un p'tit peu ») et signale lorsqu'elle ne sait pas (*ALA*, 12. lui / je sais pas (*pointant Sufi*) ») avant de procéder à une reprise à rebours du texte oralisé qui lui rappellera le nom du chat (13. « mon petit chat=/heu / Sufi mon petit chat... »). De plus, nous avons vu dans la partie précédente consacrée à la découverte du fonctionnement de l'écrit que Maxime sollicite à plusieurs reprises son auditoire pour que lui soit rappelé ce qui est écrit.

Nous pouvons maintenant établir l'appropriation de quels modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels s'illustre dans les rappels de récit de ces deux élèves du groupe de TGP :

	Félix	Maxime
Premiers gestes de lecteurs	usage canonique de l'album (un énoncé pour chaque double-page dans l'ordre et une à une) dès la première de couverture et « lecture du titre »	
	Rétroaction sur son activité de lecteur·rice	
	seul	après intervention d'un tiers mais aussi seule
Compréhension de l'histoire	Ancrage des énoncés dans le monde de la fiction portée par l'album ; désignation des personnages, production d'intonations rendant compte de l'état émotionnels de personnages, en formulant leurs actions, le contenu de leurs propos, <i>suffisamment</i> en cohérence avec le texte de l'auteur et les significations collectives construites lors des séances de classe	
	activité	intonative

	particulièrement développée	particulièrement développée
Découverte du fonctionnement de l'écrit	<p>Alternance de passages narratifs et de reprises de discours de personnages, énoncés marquant la rupture récit / discours, énoncés sans reprise pronominale du sujet,</p> <p>Reprises à l'identiques d'incises du texte de l'album (avec inversion du sujet), suivi du doigt de caractères écrits de gauche à droite</p>	
	Identifie un caractère écrit	S'essaie au déchiffrage en fonction d'indices du contenu de l'album
Interactions avec l'auditoire	Affirmation d'une place discursive de lecteur·rice pouvant, mettre en voix en jouant sur les intonations et les onomatopées ; verbalisation de caractéristiques de son activité de lecteur·rice	
	Verbalisation de préférences de lecteur, d'interprétation inédites d'éléments de l'album	Commentaires sur les actions ou caractéristiques de personnages, activité gestuelle soutenant les ILV, propositions de mises en scène impliquant l'auditoire.

Annexe XX : Plans et photos



Plan « atelier de lecture »



Outil
d'enregistrement
vidéo

(*Surface Windows*)



Matériel
d'enregistrement
audio
(Dictaphone
panasonic)



Photo atelier de lecture - TGP - Classe A



Photo atelier de lecture - TPP - Classe B



Photo atelier de lecture - PP - Classe B

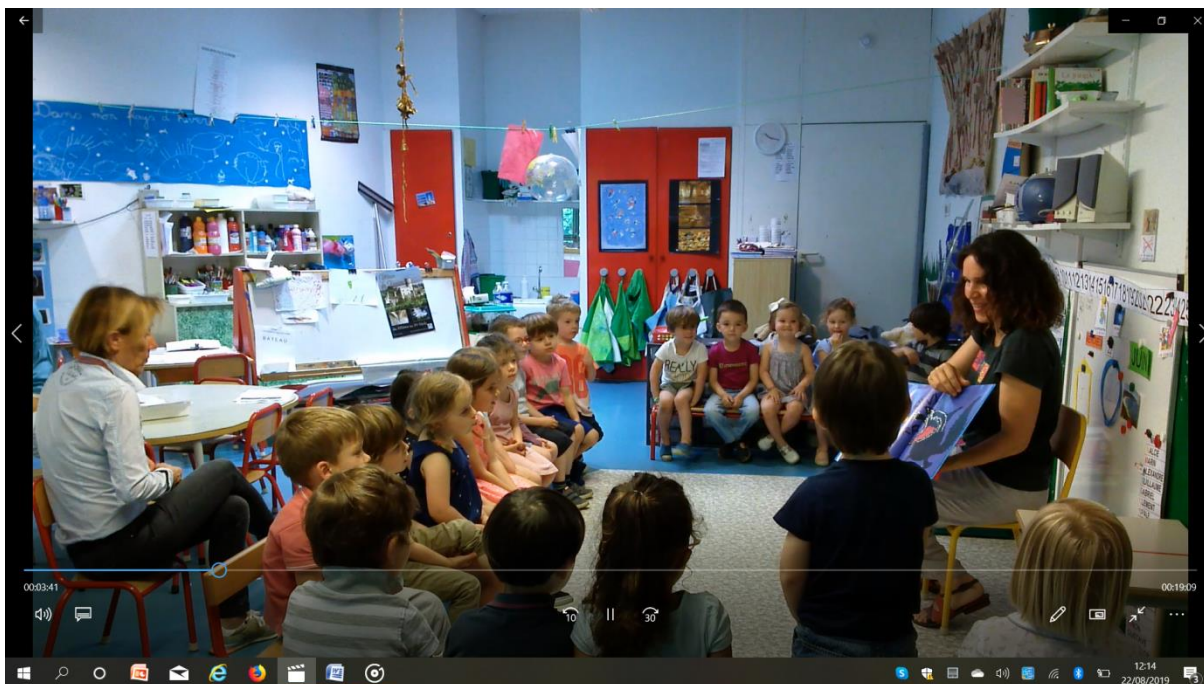


Photo lecture en groupe classe – Classe A



Photo lecture en groupe classe – Classe B

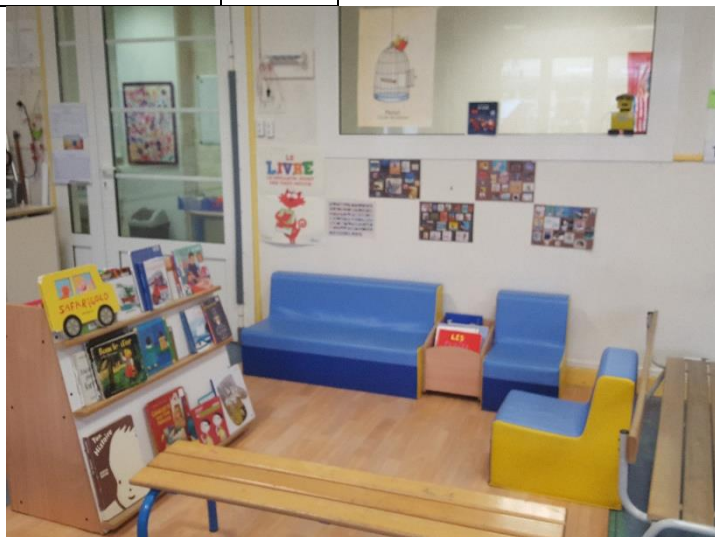
Extrait de l’affichage
ayant fait le rappel de

J’ai fait le récit du livre
« BONNE NUIT
PETIT OURS BRUN ! »
à ma famille



récapitulant au fur et à mesure, les élèves
récit :

Y NNA	
M ALCIE	
M ARIN	
A ALEXANDRE	
G UILLAUME	
G ABRIEL	
C LEMENT	
O PALE	



Coin bibliothèque de la classe

Annexe XXI : Exemple de rotation des groupes

d'une matinée d'ateliers de lectures

Séance de recherche du 11/03/16

	Lecture (avec moi)	Collage Polichinelle (avec Nathalie)	sable	Coloriage « Une tortue »
Temps 1	TPP VADIM ALEXANDRE GUSTAVE OPALE SIXTINE RAPHAËL <i>(abs)</i>	GP CASSANDRE ANTOINE NINON PIERRE GABRIEL GUILLAUME	PP PHILIPPINE ALIENOR CLEMENT MALCIE ELIAS MARIN	TGP MAXINE CAMILLE YNNA OSCAR GASPARD
Temps 2	TGP MAXINE CAMILLE YNNA OSCAR GASPARD	TPP VADIM ALEXANDRE GUSTAVE OPALE SIXTINE RAPHAËL <i>(abs)</i>	GP CASSANDRE ANTOINE NINON PIERRE GABRIEL GUILLAUME	PP PHILIPPINE ALIENOR CLEMENT MALCIE ELIAS MARIN
Temps 3	PP PHILIPPINE ALIENOR CLEMENT MALCIE ELIAS MARIN	TGP MAXINE CAMILLE YNNA OSCAR GASPARD	TPP VADIM ALEXANDRE GUSTAVE OPALE SIXTINE RAPHAËL <i>(abs)</i>	GP CASSANDRE ANTOINE NINON PIERRE GABRIEL GUILLAUME
Temps 4	GP CASSANDRE ANTOINE NINON PIERRE GABRIEL GUILLAUME	PP PHILIPPINE ALIENOR CLEMENT MALCIE ELIAS MARIN	TGP MAXINE CAMILLE YNNA OSCAR GASPARD	TPP VADIM ALEXANDRE GUSTAVE OPALE SIXTINE RAPHAËL

Annexe XXII : Exemple de document de travail de comptage de mots

315. **EMI** :-- (elle sourit)

316. **M** :-- là (dp6) elle FAIT peur / mais là (dp8) / elle A peur ! / et le monstre qu'ils rencontrent après la Sorcière ?

317. **ÉLÉA** :-- le= l'Ogre

318. **ÉMI** :-- (en souriant) l'Ogre !

319. **ENZO** :-- l'Ogre !

320. **M** :-- (dp9) aïe aïe aïe / (suivant du doigt les caractères écrits dp9D) c'est l'Ogre !

321. **IND** :-- //////////////// aïe //////////////// c'est l'Ogre !

322. **ÉMI** :-- //////////////// aïe //////////////// c'est l'Ogre !

323. **ENZO** :-- l'Ogre

324. **ÉMI** :-- (se tournant vers Indya en souriant) tu vois / c'est aïe aïe aïe !

325. **M** :-- (dp10)

326. **IND** :-- (en souriant) bein moi / l'Ogre / si XX / je prends son couteau et sa chourfette ?

327. **M** :-- oui / qu'est-ce que tu dis sur le / le couteau et la fourchette ?

328. **IND** :-- (en souriant) mais //

329. **M** :-- si tu vois un Ogre / toi / tu prends un couteau et une fourchette ?

330. **IND** :-- (en souriant) oqi

331. **M** :-- ah oui / tu peux essayer de l'attaquer comme ça ! // Sufi / dit Zélie ! (en pointant le texte écrit sur la dp10)

332. **ENZO** :-- (se levant brièvement et mimant un geste bref mais récurrent face à lui, comme s'il plantait un objet) moi je / moi je peux prendre une fourchette et je / je peux couper

333. **ÉLÉA** :-- (en souriant) moi si je vois un Ogre / je prends une scie / et je l'coupe en deux ! (en réalisant le geste correspondant)

334. **M** :-- ah ! / voilà ! / tu n'te laisses pas faire ! (dp11)

335. **IND** :-- moi / moi / moi / je me déguise en Ogre / et je 'e pique avec ma / avec ma chourfette

336. **M** :-- oui d'accord / tu te déguises en Ogre et tu l'attaques / d'accord / bon / elle (pointant Zélie sur l'image) Zélie / elle / elle dit à son chat d'attaquer / et après elle est tranquille ! / elle dit / l'Ogre / à la queue leu leu (en réalisant le même geste impératif que Zélie sur l'image) et l'Ogre / i'va à la queue leu leu / et est-ce que tu te rappelles / quelle chanson elle chante / Romuald ? (elle passe à la dp12) Zélie / qu'est-ce qu'elle chante comme chanson ? / on voit les notes de musique / là (en les pointant sur l'image) / qu'est-ce qu'elle chante comme chanson ?

337. **ROM** :-- (il chantonne timidement quelque chose de difficilement identifiable)

338. **ENZO** :-- moi je sais / moi je sais / la chanson

339. **M** :-- vas-y / dis-nous

340. **ENZO** :-- (en chantant) prom' nons-nous dans les bois / tralalalalalala

341. **IND, ÉLÉA** :-- (le regardent en souriant)

342. **M** :-- (marque le tempo d'un mouvement de sa main dont l'index est en contact avec le pouce, puis réalise le geste d'arrêt, très court dans la direction de cœur à l'école : un geste circulaire de la main ouverte qui se ferme subitement) bravo Enzo !

343. **ENZO** :-- (en continuant à chanter) lalalalalalalalala

344. **M** :-- non / elle dit juste / (en chantant et suivant du doigt les caractères écrits dp12g) prom' nons-nous dans les bois / tralala lalalala / (voix parlée) i'y a quelqu'un caché par ici (orientant son index vers sa gauche) / ou / par-là ? (orientant son index vers sa droite)

Annexe XXIII : Tapuscrit des trois albums

Au revoir !

(dpT) Au revoir !

(dp1) Quand on a joué, joué tout l'après-midi, fourbi chambouli...

(dp2) ... moi je dis : « Au revoir, au revoir ! La prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi ! »

(dp3) Quand j'arrive chez Nounou, Papa rit avec nous. Et puis...

(dp4) Papa part et moi, je reste. « Au revoir, Papa ! »

(dp5) Quand on va au zoo, je veux toujours rester. Encore, encore, encore.

(dp6) Alors, avec Papa, on va dire : « Au revoir, les girafes, on reviendra ! »

(dp7) Quand je pars avec Mamie, Maman dit : « Tu pleures, maintenant, mon Lou. Mais tu verras, tu t'amuseras comme un fou ! »

(dp8) Alors, je dis : au revoir Maman ! » Tchchchch... Le train part. Bon voyage !

(dp9) Quand Bon Papa s'en va, il me prend dans ses bras. Pique, pique la moustache !

(dp10) Vite, vite à la fenêtre, pour dire : « Au revoir, Bon Papa ! »

(dp11) Maintenant, c'est le soir. Il est l'heure d'aller dormir.

(dp12) Je dis à tout le monde : « Au revoir ! À demain... ! »

174 mots

Bonne Nuit Petit Ours Brun !

(dpT) Bonne Nuit Petit Ours Brun !

(dp1) Il est l'heure de dormir, Petit Ours Brun est au lit !

(dp2F) Mais Petit Ours Brun n'a pas son lutin ! Qui va le lui apporter ?

(dp2Ouv.) Ah ! C'est Maman Ours qui dit : - Allez, dors bien, mon chéri.

(dp3F.) Mais Petit Ours Brun n'a pas eu son histoire. Qui va la lui raconter ?

(dp3Ouv.) C'est Papa Ours qui dit : - D'accord, d'accord, mais après, tu dors !

(dp4) Papa Ours raconte l'histoire, puis il chuchote : - Il faut dormir, il est tard !

(dp5F.) Mais Petit Ours Brun a vraiment trop soif. Il réclame : - À boire !

(dp5Ouv.) Maman Ours vient, elle est un peu fâchée : - Allez ! bois ça et dors !

(dp6F) Mais que veut encore Petit Ours Brun ? – Des bisous, des bisous !

(dp6Ouv.) Papa Ours vient et il s'énerve : - Des bisous ? Tu en as déjà eu plein !

(dp7) Et Petit Ours Brun finit par s'endormi, son lutin tout contre lui...

(dp8) Quand son papa et sa maman viennent le voir encore, ils disent tout bas : - Qu'il est mignon quand il dort !

184 mots

Au lit, les affreux !

(dpT) Au lit, les affreux !

(dp1) C'est l'heure du coucher. « Bonne nuit, Zélie, il faut dormir maintenant », dit maman.
« Maman, j'ai peur des monstres », répond Zélie. « Ne t'inquiète pas, Sufi, ton petit chat veille sur toi. »

(dp2) « Sufi, mon petit chat veille sur moi... » répète plusieurs fois Zélie.

(dp3) Et le lit se met en route.

(dp4) Il se pose à l'orée du bois. « On y va, Sufi ! » dit Zélie. « Miaou » fait le chat.

(dp5g) Zélie chante : « Promenons-nous dans les bois... Tralalalalalala... Y a-t-il quelqu'un caché par ici ?... ou par là ? »

(dp5d) Ouille, ouille, ouille, la Sorcière !

(dp6) « Vas-y Sufi », dit Zélie, « attaque ! »

(dp7) RaWOOU

(dp8) « Allez la Sorcière, à la queue leu leu ! » dit Zélie.

(dp9g) « Promenons-nous dans les bois... Tralalalalalala... Y a-t-il quelqu'un caché par ici ?... ou par là ? »

(dp9d) Aïe, aïe, aïe, c'est l'Ogre !

(dp10) RahOUWOA

(dp11) « Allez, l'Ogre, à la queue leu leu ! »

(dp12g) « Promenons-nous dans les bois... Tralalalalalala... Y a-t-il quelqu'un caché par ici ?... ou par là ? »

(dp12d) Malheur de malheur, le Grand méchant Loup !

(dp13) RAWW GRRR

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE D'ÉLÈVES DE PETITE SECTION DE MATERNELLE À PROPOS DE LECTURES D'ALBUMS - Vers l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels

Résumé :

Cette thèse s'intéresse au langage d'élèves de 3/4 ans dans le contexte de séances de lectures d'albums fictionnels à l'école maternelle conduites dans une perspective d'enseignement de la compréhension. Cette étude s'inscrit dans un cadre socio-constructiviste du développement humain considérant comme fondamental le rôle du langage dans les apprentissages. La recherche porte sur l'analyse de l'activité langagière verbale et paraverbale des élèves, lors de séances de classes et lors de situations de rappels de récits réalisés à leur domicile. Trois groupes d'élèves, de niveau proche de participation à la lecture d'album sont plus particulièrement étudiés, ainsi que six élèves issus de ces groupes, dans la perspective de caractériser l'appropriation des usages de l'album, de la compréhension de l'histoire, du fonctionnement de l'écrit et de modes interactionnels avec l'auditoire (dans le cadre du rappel de récit). Des indicateurs signalant les caractéristiques des séances (durée, proportion d'interventions langagières paraverbales d'élèves, proportion d'interventions magistrales, proportion d'énoncés référant à la lecture d'album, longueur moyenne des énoncés) permettent de constituer des données quantitatives et d'en apprécier les variations entre les groupes et dans le temps. L'analyse qualitative s'intéresse à l'identification des signes de l'activité de lecture mettant les élèves en langage, aux modalités et à la nature de leurs interventions langagières ainsi qu'à des extraits de discussion signalant des épisodes de construction collective de significations. L'étude comparée de ces trois groupes et de ces six élèves permet de mettre en évidence la spécialisation de leurs modes de participation à l'activité de lecture d'album, signalant une ébauche d'appropriation de modes d'agir parler penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums fictionnels.

Mots clés : Activité langagière, lectures d'albums fictionnels, école maternelle, compréhension

LANGUAGE ACTIVITY OF PRESCHOOL PUPILS ABOUT STORYBOOKS READINGS

Towards the appropriation of acting, speaking and thinking modes of a school discursive community of fictional storybook readers

Abstract :

This thesis focuses on the language of 3/4 year old pupils in the context of fictional storybook reading sessions in preschool class conducted from a comprehension teaching perspective. This study is part of a socio-constructivist framework of human development that considers the role of language in learning as fundamental. The research focuses on the analysis of pupil's verbal and paraverbal language activity, during class sessions and during story recall situations carried out in their homes. Three groups of pupils with a similar level of participation in storybook reading are more specifically studied, as well as six pupils from these groups, with a view to characterizing the appropriation of storybook use, the comprehension of the story, the functioning of the written word and modes of interactions with the audience (in the context of story recall). Indicators signaling the characteristics of the sessions (duration, proportion of paraverbal language interventions by students, proportion of teacher interventions, proportion of statements referring to storybook reading, average length of statements) make it possible to compile quantitative data and to assess variations between groups and over time. Qualitative analysis focuses on identifying the signs of the reading activity that put students in language, the modalities and nature of their language interventions, and discussion excerpts reporting episodes of collective construction of meanings. The comparative study of these three groups and these six students highlights the specialization of their modes of participation in the storybook reading activity, pointing to an outline of the appropriation of ways of acting, speaking and thinking in a school discourse community of fictional storybook readers.

Keywords : Language activity, storybooks readings, preschool, comprehension

Unité de recherche

Laboratoire Epistémologie et didactique des disciplines (Lab-E3D), EA 7441,
Université de Bordeaux, 3ter Place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedex.