



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

Les ressources encyclopédiques mobilisées lors de la lecture "par  
effraction" d'un album de jeunesse

---

Ricciuti, Nicola; Pauli, Sébastien

**How to cite**

RICCIUTI, Nicola, PAULI, Sébastien. Les ressources encyclopédiques mobilisées lors de la lecture 'par effraction' d'un album de jeunesse. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16691>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

# **Les ressources encyclopédiques mobilisées lors de la lecture « par effraction » d'un album de jeunesse**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE  
LA LICENCE EN SCIENCE DE L'EDUCATION MENTION « ENSEIGNEMENT »**

**PAR**

*Nicola Ricciuti & Sébastien Pauli*

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

*Christophe Ronveaux*

**JURY**

*Joaquim Dolz-Mestre*

*Denis Metroz*

**Genève, janvier 2011**

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

## RESUME

Ce travail traite de la compréhension en lecture dans le cadre de la théorie de la coopération textuelle de Eco. Nous nous sommes intéressés aux variations de ressources que les élèves mobilisent lors d'une séquence didactique de lecture « par effraction ». La séquence, conduite à partir d'un album de jeunesse réticent d'Hélène Riff: « Papa se met en quatre », se structure depuis l'artéfact que constitue le texte.

L'ensemble des séances ont été transcrites, puis deux passages collectifs ont été retenus pour l'analyse. On y découvre les élèves qui sont amenés à proposer des hypothèses de lecture (les topics). Nous avons classé leurs propos selon trois types de ressources : les ressources intrinsèques aux lecteurs, les ressources extrinsèques et les ressources hors-référence.

Les résultats montrent qu'ils mobilisent majoritairement leurs propres ressources au début de la lecture, et que par la suite, ils font appel principalement à celles du livre.

## **Remerciements**

Nous souhaitons vivement remercier l'enseignant qui nous a accueilli dans sa classe, pour le temps qu'il nous a consacré et l'engagement qu'il a manifesté tout au long du déroulement de la séquence. Nous remercions également tous ses élèves pour leur participation active et leurs propos. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Un grand merci, donc, à toute la classe de 5ème primaire de l'école de Champs-Fréchets à Meyrin.

Nous adressons toute notre reconnaissance au professeur Christophe Ronveaux pour avoir été un navigateur sans faille pour les explorateurs naïfs que nous étions.

Pour finir, nous exprimons notre gratitude à tous nos proches qui ont su nous supporter tout au long du processus de recherches et de rédactions. Nous ajoutons une pensée particulière à celle qui a eu la gentillesse d'effectuer la relecture de notre travail.

Sébastien Pauli & Nicola Ricciuti

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	3
<b>Chapitre 1 : Du cadrage théorique</b> .....	7
A) De l'acte de lecture et sa division en deux pôles .....	7
A.1) De l'anatomie de la lecture .....	7
A.2) De la dichotomie de la lecture en deux pôles .....	9
A.3) Du cerveau de la lecture .....	11
B) De la coopération textuelle.....	13
B.1) Du rôle du lecteur.....	15
B.2) De la compétence lexicale et de l'encyclopédie personnelle.....	18
B.2.a) De la compétence lexicale.....	18
B.2.b) De l'encyclopédie selon Eco.....	21
B.3) Du rôle livre.....	26
B.3.a) Du retour au texte.....	28
B.4) Influence du contexte sur la lecture.....	29
<b>Chapitre 2 : De la méthodologie</b> .....	33
A) De la problématique.....	33
B) Du modèle de la lecture par effraction.....	35
B.1) L'évolution des dispositifs dans le temps.....	35
B.2) Le dispositif de lecture au ralenti.....	36
B.3) De « la lecture au ralenti » à « la lecture par effraction ».....	38
B.4) Du mode d'emploi de « la lecture par effraction ».....	39
C) Album de jeunesse.....	39
C.1) Autrefois, aujourd'hui.....	39
C.2) Définition de l'album.....	40
C.3) Place de l'image dans un album.....	41
C.4) Place du texte dans un album.....	42
C.5) Travail sur l'espace.....	42
C.6) Du film cinématographique à l'album de jeunesse.....	43
D) Analyse à priori de « Papa se met en quatre » d'Hélène Riff.....	44
D.1) De l'histoire.....	44
D.2) Du placement, de la mise en forme du texte et des signes extralinguistiques.....	46
D.3) De l'écriture (expressions familières, métaphores, etc.).....	47

D.4) Des images.....	47
E) De la séquence didactique.....	48
E.1) du contexte de la séquence.....	49
E.2) Des fragments retenus.....	49
E.3) De la présentation des séances.....	51
<b>Chapitre 3 : Analyse.....</b>	<b>56</b>
A) De la méthodologie d'analyse.....	56
A.1) Du déroulement effectif de la séquence.....	56
A.2) De la sélection des données.....	57
A.3) De la fragmentation des données.....	58
A.4) Des critères d'analyse.....	60
A.5) De la description des critères.....	61
A.6) De l'ajout de nouveaux critères.....	65
B) Des résultats d'analyse.....	69
B.1) De la macro-observation des résultats.....	69
B.2) De la micro-observation des résultats.....	71
B.3) De la discussion des résultats.....	73
<b>Conclusion.....</b>	<b>81</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>84</b>
<b>Annexes: Transcription des séances.....</b>	<b>86</b>

## Introduction

« Vous entamez la lecture de ce livre. Sans que vous en preniez conscience, votre cerveau accomplit une remarquable prouesse. En ce moment même, vos yeux parcourent la page par petits mouvements précis et rapides. Quatre ou cinq fois par secondes, votre regard s'arrête sur un mot que vous reconnaissez aussitôt sans effort. Comment ces quelques marques noires sur du papier blanc, s'imprimant sur votre rétine, parviennent-elles à évoquer tout un univers de couleurs et d'émotions, [...] »

(Dehaene, 2007, p. 21)

Quand nous sommes arrivés à l'université, lors du début de notre cursus, nous n'avions jamais entendu parler de ce mécanisme cérébrale que déclenche la lecture ni de l'existence de problèmes de compréhension chez les élèves. Nous nous sommes interrogés lorsque, dans nos différents cours, nos professeurs nous ont révélé son existence. Dès lors, dans les stages et remplacements que nous avons effectués lors de notre formation, une question revenait systématiquement sur nos lèvres : « mais pourquoi ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent ».

Le cours de didactique de l'enseignement continué de la lecture, donné par Christophe Ronveaux, nous a permis d'entrer une première fois dans le processus complexe de la compréhension. Nous avons pu notamment prendre connaissance des diverses approches d'enseignement qui ont été élaborées pour dépasser ce problème. Notre thématique de mémoire est en lien avec ces éléments, mais nous voulions cependant traiter le sujet de la compréhension plus en profondeur afin d'en comprendre les mécanismes et d'être mieux préparés à enseigner la lecture.

Précédemment, nous avions comme projet de créer un album de jeunesse dans le but de confronter les élèves à certaines difficultés liées à la compréhension en lecture, afin qu'ils puissent, par la suite, les surmonter. En effet, nous voulions que notre album contienne toutes sortes de confusions anaphoriques et de problèmes d'interprétations. À cela, nous voulions ajouter la création d'une séquence didactique concernant cet album et travaillant ces difficultés. Nous nous sommes vite rendu compte que ce travail était beaucoup trop ambitieux et que nous ne disposions pas de suffisamment de temps. Le cours universitaire de préparation au mémoire, donné par le professeur C. Ronveaux, nous a permis de prendre conscience de cette réalité. C'est pour cela que nous avons

dû restreindre notre ambition créative, quelque peu naïve, et nous centrer sur un projet réalisable.

Ce travail répond à une attente de futurs professionnels. En effet, nous allons devenir d'ici peu des enseignants et il est très probable que nous serons confrontés à des enfants qui auront des difficultés en compréhension en lecture. Ce travail nous permet de nous attarder sur le sujet, temps que nous n'aurons certainement plus une fois que nous serons chargés d'une classe, et ainsi de ne pas être pris au dépourvu lorsque nous aurons à faire face à ces difficultés. Afin de saisir le fonctionnement de la compréhension chez les élèves, nous nous sommes centrés plus particulièrement sur la lecture d'un album de jeunesse et les discussions que cette lecture peut susciter.

Poursuivons maintenant en procédant à un retour dans le temps, bien avant le début des constructions des pyramides. Lorsque nous lisons, nous arrivons à donner du sens à des symboles écrits et cela depuis que l'écriture a été élaborée, événement que l'on peut estimer actuellement aux alentours de -3400 avant J-C avec l'apparition de l'écriture cunéiforme. C'est ce qu'affirme Dehaene (2007) lorsqu'il dit que: « l'écriture est née il y a environ 5400 ans chez les Babyloniens et l'alphabet lui-même n'est vieux que de 3800 ans » (p. 24). Nous arrivons donc à lire et à comprendre l'écrit depuis 5 millénaires, et - bien que cette activité fût d'abord réservée à une certaine élite - elle s'est ouverte, au fil des siècles et des révolutions techniques et culturelles, à l'ensemble des individus.

Mais comment faisons-nous pour lire, alors que - d'après Dehaene - notre cerveau n'a pas eu le temps d'élaborer des processus propres à la lecture? Comment faisons-nous pour comprendre un texte. Rémond (1993) nous apporte un élément de réponse en nous disant que : « comprendre un texte, c'est le traiter en vue de construire la représentation mentale de la signification de ce texte » (p. 133). Mais comment s'effectue cette activité de construction ou de reconstruction, selon les termes de Golder et Gaonac'h (2004), est-elle linéaire? Hébert (2004) explique à ce sujet que « le sens de la lecture change constamment puisqu'il naît de la transaction qui s'établit entre le texte, le lecteur et le groupe » (p. 611), lorsque les élèves sont mis dans un contexte de discussions autour d'un ouvrage.

Hébert parle d'une transaction entre le texte et le lecteur. Ce dernier lit, relit, retourne dans le texte afin de vérifier ses hypothèses ou ses inférences, et procède finalement à une intégration sémantique de l'information nouvelle avec ses connaissances antérieures sur le texte, ce qui modifie logiquement ses interprétations. Quant au lecteur et le groupe, lorsqu'ils discutent autour d'un ouvrage, il y a souvent des confrontations d'idées, d'hypothèses et d'interprétations du texte. Ces interactions ne sont pas négligeables et apparaissent même comme nécessaires, car comme le disent Revaz et Thévenaz-Christen, « les compréhensions individuelles font l'objet de controverses et

obligent à une argumentation serrée » (2003, p. 16).

La compréhension d'un texte est donc constamment en changement. Elles évoquent également que: « l'idée est que la compréhension se construit par déplacement et qu'il s'agit d'un processus dynamique. En outre, la compréhension n'est pas une, mais plurielle, parce que passible de mises en relation et d'interprétation diverses » (p. 12). De plus, Eco (1985) nous dit que le message contenu dans l'ouvrage « [...] est généré et interprété à partir d'un code » (p. 64). Mais il nous dit également que le lecteur n'aura pas, à différents degrés, les mêmes codes que l'auteur. Donc il devra percer, au cours de sa lecture, ces codes et se les approprier pour arriver à une compréhension de l'œuvre. Ce cheminement interprétatif sera semé d'allers et retours au texte, d'émissions de nouvelles hypothèses, en somme de changements et de déplacements interprétatifs.

Mais à quoi les élèves font-ils référence lorsqu'ils sont mis dans une situation de discussions autour d'un texte? Et plus particulièrement chez les élèves qui sont au stade de l'apprenti-lecteur et qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ces changements existent-ils chez les élèves, peut-on les observer? sont-ils évolutifs et si oui, dans quelle mesure?

Ce sont des questions auxquelles nous espérons répondre dans le présent travail. Dans cette optique, nous avons décidé de diriger nos recherches sur le terrain, dans une classe de 5<sup>ème</sup> primaire, en utilisant comme support une séquence didactique déjà utilisée précédemment qui se nomme « lecture par effraction », c'est-à-dire une lecture non-linéaire mais fragmentaire de l'œuvre. La mise en place du dispositif devrait permettre de construire une approche dite « esthétique » de la lecture, qui vise selon Hébert, « l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension » (p. 606).

Ce dispositif est basé sur un album de jeunesse, « Papa se met en quatre » d'Hélène Riff, qui est, en reprenant la terminologie de Tauveron (1999), un ouvrage « réticent », c'est-à-dire qu'il ne donne pas immédiatement son sens. Le but est de faire parler les élèves sur le livre, qu'ils expriment leur hypothèses et leurs questionnements afin de mobiliser et travailler leurs chemins interprétatifs.

Afin d'analyser leurs propos et voir ce qu'ils mobilisent, nous avons retranscrit la plupart des séances, pour ensuite analyser plus particulièrement la première et la troisième. Notre travail de recherche consiste en réalité à observer et classer tous les propos des élèves dans deux catégories: soit intrinsèque, c'est-à-dire leurs compétences encyclopédiques (Eco, 1985), soit extrinsèque, le texte en lui-même.

Notre travail se présente en trois parties. Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons

au cadrage théorique qui servira de base pour notre recherche. Nous allons explorer, en partant du plus général pour arriver au particulier, ce que disent les chercheurs sur la lecture, sur la possibilité ou non de la décomposer en deux pôles (décodage et compréhension). Nous nous pencherons également sur l'approche interactionniste de la lecture et sa vision coopérative, en reprenant la terminologie d'Eco, en ciblant notre travail sur le rôle du lecteur, sans pour autant dénigrer les deux autres pôles que sont le texte et le contexte de lecture.

Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie où nous développerons notre problématique ; nous attarderons notre regard sur le dispositif didactique de « lecture par effraction » et nous étudierons les caractéristiques que présente le support textuel des albums de jeunesse. Puis, nous proposerons une analyse de l'ouvrage d'Hélène Riff qui a amené à la construction de la séquence didactique utilisée. Nous présenterons cette dernière ainsi que la classe dans laquelle s'est déroulée notre séquence.

Le troisième et dernier chapitre traitera de l'analyse, il se composera de deux parties : la méthodologie d'analyse et l'analyse des résultats. Dans la première, nous exposerons les données retenues et leur découpage en fragments, et nous décrirons les critères de notre grille d'analyse. Dans la deuxième, nous traiterons des résultats de l'analyse aux niveaux macro et micro, et nous les mettrons en discussion.

# Chapitre 1 : Du cadrage théorique

## A) De l'acte de lecture et sa division en deux pôles

### A.1) De l'anatomie de la lecture

L'acte de lire ou lecture est vu comme un processus complexe, du point de vue des différentes compétences qui sont à mettre en œuvre simultanément par le lecteur. Pour Cèbe & Goigoux (2006, p. 5), « la lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles ». Dans un autre ouvrage (2009, p. 7), ces même auteurs donnent cinq compétences qui sont requises pour la lecture, à savoir : « des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ; des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ; des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion: anaphores, connecteurs, etc) ; des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ; des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture) ».

Par la suite, ils évoquent le processus cyclique d'intégration sémantique, qui fait partie de la dernière compétence, qui pousse le lecteur à réorganiser sa représentation mentale du texte à chaque nouvelle information identifiée. En somme, le lecteur doit être « suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive. » (*Ibid*, p. 7) D'après leurs propos, cette compétence stratégique est la plus faible chez les élèves et la moins bien enseignée.

Pour Gough, Hoover & Peterson (1996, p. 1), la lecture est également composée de nombreux sous-processus qui doivent être habilement coordonnés : « *only a fool would deny that reading is complex. Reading clearly involves many subprocesses and those subprocesses must be skillfully coordinated* ». Ils en nomment sept :

1. Le contrôle du mouvement des yeux : « *there is first of all the control of eye movements* » (*Ibid*, p. 1). En effet, tout acte de lecture débute par la vision des mots. Ces derniers évaluent le temps de fixation à un quart de seconde avant le déplacement des yeux à un autre endroit et ainsi de suite : « *a quarter of second later, a saccade to a new location takes place, and then the sequence is repeated* ». Pour Dehaene (2007, p. 41), dans son ouvrage *Les neurones de la lecture*, ce temps de fixation serait du même ordre et non

linéaire : « la structure de notre capteur visuel nous oblige à parcourir les phrases de façon saccadée, en déplaçant le regard tous les deux ou trois dixièmes de seconde. La lecture n'est qu'une succession d'aperçus du texte, qui est appréhendé presque mot à mot ».

2. La reconnaissance des mots – la fusion des « paquets » de lettres pour former un mot - et son association avec sa juste représentation contenue dans le lexique mental : « *then there is word recognition. [...] the reader must translate that meaningless set of letters into a recognizable object, locating or activating precisely the right word in a mental lexicon containing tens of thousands of items* » (p. 1).
3. Le choix de la bonne signification du mot par rapport à son contexte. En effet, la reconnaissance du mot ne suffit pas, il faut que le lecteur choisisse la bonne signification, à plus forte raison si le mot a des homographes – même orthographe, sens différents – ou des homophones – même sonorité, sens différents. Le lecteur doit, en somme, désambigüiser chaque mot par rapport à leur contexte: « *[...] ; the reader must also decide what the word means. Many words are ambiguous, and the reader must choose among those meaning; the reader must disambiguate the word* » (p. 1).
4. Déterminer la fonction syntaxique de chaque mot et leurs liens sémantiques phrastiques ou transphrastiques. Le lecteur doit analyser grammaticalement la phrase : « *she must determine the syntactic function of each word, and then determine the relation among them; [...]. In short, she must parse the sentence* » (pp. 1-2).
5. Se référer à ses connaissances du monde afin de construire une représentation mentale de la phrase : « *the reader will need to draw upon her knowledge of the world to construct a representation of the sentence's meaning* » (p. 2).
6. Le déplacement de compréhension en reliant les nouvelles informations aux antécédentes, tout en étant ajusté par les structures mentales du discours du lecteur : « *given a representation of the sentence's meaning, it must be related to meanings of previous sentence ; it must be fitted into the reader's mental structure of the discourse* » (p. 2).

7. La gestion et le traitement de toutes les informations enregistrées jusqu'à présent : « *finally, the reader must decide what to do with this information* »(p. 2)

Il est intéressant de mettre cela en perspective avec les propos de Martine Rémond (1993, p. 135) qui divise également la lecture en plusieurs processus : « [...], les chercheurs s'accordent sur l'existence d'un certain nombre de processus qui interviennent au cours de la lecture l'analyse perceptive, le décodage, l'accès au lexique, l'interprétation du mot, le *parsing* syntaxico-sémantique et l'organisation textuel ».

Nous voyons chez ces différents auteurs que leur explicitation des différents sous-processus de la lecture n'est pas identique. Toutefois, ces explicitations vont toutes dans le même sens, certains fusionnant en une compétence celles que d'autres sont clairement séparés.

## **A.2) De la dichotomie de la lecture en deux pôles**

Dans la suite de son article, *Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent*, Rémond pose les bases d'une division de la lecture en deux pôles, la compréhension d'une part et le décodage d'autre part. Pour elle, des élèves ayant le même niveau de décodage et de vocabulaire ont des résultats contrastés quant à la compréhension du texte. Elle affirme qu'« un certain nombre de bons décodeurs, qui ont un bon niveau de lecture de mots isolés, échouent quand on les interroge sur le texte qu'ils viennent de lire ».

Par la suite, elle évoque les études d'Oakhill qui supposent également une distinction entre lecture – décodage – et compréhension. Les élèves peuvent donc maîtriser les compétences de décodage, c'est-à-dire le mouvement des yeux, l'identification des lettres, associations en mots (etc.), sans être toutefois capable d'en comprendre le contenu. Nous constatons ici, du point de vue de cet auteur, que les difficultés en compréhension ne dépendent pas exclusivement d'un problème de décodage ou de vocabulaire, mais découlent également d'un manque d'interprétations, d'inférences et de reprises anaphoriques de la part des élèves, que nous définirons par la suite.

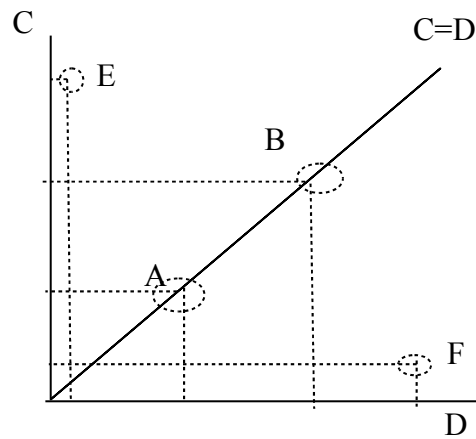
De plus, Gough, Hoover & Peterson (1996) soutiennent l'idée que l'on peut expliciter le processus de lecture sous la formule mathématique suivante : «  $R(\text{Reading}) = d \times c$  » (p. 3), que nous traduisons par *lecture est égale au décodage fois la compréhension*. Dès lors, la lecture serait bonne seulement si les pôles *d* et *c* sont plus élevés que zéro. Pour renforcer leur propos qu'ils savent difficile à accepter : « *Many of students of reading would resist this division. They argue that*

*reading is interactive, that decoding and comprehension are tightly interwoven.* » (p. 3), ils ajoutent que cette dichotomie est étayée par l'apport des neuropsychologues, qui disent que le décodage et la compréhension se situent dans deux mécanismes distincts, élément que nous aborderons par la suite.

Cependant, bien que nous pensions que leur transposition en formule multiplicative était intéressante et justifiée, tout comme la dichotomie de la lecture en deux pôles, nous voulions aller y voir plus clair. Nous avons commencé par chercher une autre formule qui montrerait plus l'interaction entre les deux composantes de la lecture, car nous faisons partie des étudiants qui pensent qu'il existe une dichotomie entre ces deux pôles mais que la lecture résulte de l'interaction étroite entre ceux-ci.

Nous avons soumis notre idée à Mme Flückiger (Chargée d'enseignement en didactique des mathématiques, université de Genève) qui nous a expliqué que notre hypothèse d'utiliser la formule d'interdépendance des groupes n'était pas possible. Elle nous a proposé le schéma ci-dessous qui explicite la formule de Gough, Hoover & Peterson sous forme de graphique. Elle y a ajouté une droite qui représente l'état d'égalité entre la compétence de compréhension et de décodage. Cet état représente le meilleur rapport entre les deux pôles puisqu'une trop grande maîtrise dans l'un des deux ne suffit pas. Celle-ci est évolutive, ce qui signifie qu'elle n'a pas de limite et nous permet de placer tout type de lecteur sur le graphique.

Nous y avons placé quatre points afin d'illustrer notre propos. Les points A et B illustrent deux états d'égalité, mais à des niveaux de maîtrise différents. Le lecteur A serait moins expert que le lecteur B. Leurs compétences sont utilisées de manière optimum. Le point E représente un lecteur qui a une très bonne compréhension mais un décodage quasi nul, il pourrait s'agir d'un lecteur récemment atteint de cécité, d'un analphabète ou encore, si le niveau de compréhension était moindre, d'un élève qui ne saurait pas encore lire mais qui comprend les histoires lues par un tiers. Afin de faire évoluer son « niveau » de lecture, un travail sur le décodage est à envisager puisqu'il ne servirait à rien de renforcer, pour l'instant, sa compréhension car sa maîtrise en lecture n'évoluerait pas. Le point F serait un lecteur qui serait fort en décodage mais, pour reprendre la formule de Rémond, un « mauvais compreneur ». Afin de percevoir une évolution de sa compétence de lecture, le pôle compréhension devrait être exercé.



Pour finir, ce graphique nous montre que l'apprentissage de la lecture doit allier conjointement un travail sur les processus de décodage et de compréhension et non pas un travail unilatéral sur le décodage comme cela a été le cas par le passé, notamment par la conception phonocentriste, défendue et développée par José Morraï (L'acte de lire, 1994), où seuls le décodage et la conscience phonologique<sup>1</sup> étaient pris en compte. Nous rejoignons ici la critique qu'émet Chauveau (2001, p. 7) sur cette conception : « il ne s'agit pas pour nous de nier le rôle de la maîtrise du code et du décodage ; mais nous soulignons avec force que le décodage et l'identification des mots ne constituent qu'une partie de l'acte de lire ». L'autre partie étant « [...] l'exploration-questionnement du contenu du texte qui vise à identifier puis organiser les informations sémantiques », autrement dit l'activité de compréhension du texte que le lecteur doit activer.

### A.3) Du cerveau de la lecture

Peut-on retrouver cette division théorique dans les travaux des spécialistes du cerveau? Comme nous l'avons dit plus haut, Gough, Hoover & Peterson (1996) étaient leur propos en invoquant les recherches des neuropsychologues, mais ils ne font qu'évoquer ces recherches sans donner plus de détails. Selon les recherches de Dehaene (2007) dont il rapporte les résultats dans son ouvrage « Les neurones de la lecture », le traitement des mots et leur assimilation aux sens stimulent effectivement deux régions distinctes du cerveau. Pour la première, c'est la région « occipito-temporale gauche » qui entre en action pour la reconnaissance visuelle des mots écrits, autrement dit le décodage.

<sup>1</sup> La conscience phonologique étant définie comme la capacité à décomposer et manipuler les fragments audibles de la langue comme la syllabe et le phonème.

C'est là, [...], que se situe la région clé pour l'analyse visuelle des mots. [...], un vaste ensemble de données suggère que cette région joue un rôle prépondérant dans l'analyse de la forme des lettres, leur reconnaissance et leur assemblage en mots. (Dehaene, 2007, p. 96)

De plus, il est intéressant de constater que cette région n'est pas uniquement dévolue à cette reconnaissance des mots mais qu'elle participe également à la perception des différentes catégories d'objets et celle des visages. Mais il nous faut préciser que : « Il ne faudrait pas caricaturer cette spécialisation du cortex. A l'échelle où nous [Dehaene & autres chercheurs] l'étudions, il s'agit plutôt d'une préférence locale pour certains objets visuels » (*Ibid.*, p. 110). La reconnaissance des mots se situe donc dans une partie de la région du cerveau qui se préoccupe de la vision et celle-ci est la même, que l'on lise du chinois, du français ou encore du japonais. En effet, alors que l'on avançait que la lecture des caractères asiatiques devait être plus globale et stimuler l'hémisphère droit, il n'en est rien. Effectivement :

Il est stupéfiant de constater qu'à plusieurs milliers de kilomètres de distance, en dépit des différences de méthodologie, [...] de système d'écriture, les coordonnées de la région activée en chinois peuvent se situer à quelques millimètres seulement de celles observées chez un sujet francophones [...]. (*Ibid.*, p. 139)

Pour la deuxième, il poursuit en disant qu'il n'y a pas qu'une zone dévolue à l'accès aux sens. Il cite par exemple l'arrière de la circonvolution temporale moyenne, la face ventrale antérieure du lobe temporal et la partie triangulaire de la région frontale inférieure. Nous pouvons donc dire qu'il existe bien une dichotomie entre décodage et compréhension dans le cerveau.

Ensuite, nous devons ajouter, pour le processus de compréhension, que les régions associées ne sont pas uniquement conçues pour la lecture car elles s'activent « également lorsque nous réfléchissons aux relations conceptuelles entre des mots parlés ou même entre des images » (*Ibid.*, p. 153). Ces régions n'ont pas connaissance de la prononciation des mots mais elles « savent » que le Colisée et les gladiateurs appartiennent au même champ sémantique.

Pour finir, alors que la localisation de la région qui s'active pour le décodage est aisément mise en évidence, il n'en est rien pour celles de l'accès au sens. Il ne fait aucun doute que décodage et accès au sens n'utilisent pas les mêmes régions, mais la localisation et le rôle de celles qui participent à la compréhension ne sont pas aisés. En effet, selon Dehaene (p. 155) : « Tant d'autres régions cérébrales s'activent lorsque nous réfléchissons au message que nous lisons ». Par exemple, une région s'occuperait des combinaisons sémantiques des mots lorsqu'ils forment une phrase, une autre dans la sélection d'un sens parmi plusieurs possibles ou encore lors de l'interprétation de phrases ambiguës. Il faut rester humble sur les cheminements du sens dans le cerveau car personne

ne semble avoir trouvé de schéma complet de ce processus, la neurologie du sens n'en est qu'à ses balbutiements.

Dans cette optique de dichotomie avérée, nous allons centrer notre propos uniquement sur le pôle compréhension afin de mieux appréhender son fonctionnement. Le pôle décodage a été suffisamment étudié et mis en avant durant les dernières décennies au détriment de celui qui nous intéresse. Pour Eco, le dogme courant dans les années soixante était de s'intéresser uniquement à la structure « objective » du texte ; il précise que : « l'intervention interprétative du destinataire était laissée dans l'ombre, quand elle n'était pas carrément éliminée, parce que considérée comme une impureté méthodologique » (Eco, 1992, p. 6). Afin d'entrer plus en profondeur sur l'enseignement de la lecture durant les dernières décennies – reflétant ainsi la disproportion d'importance donnée à l'un des deux pôles – nous allons explorer les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture en suivant leur évolution.

## ***B) De la coopération textuelle***

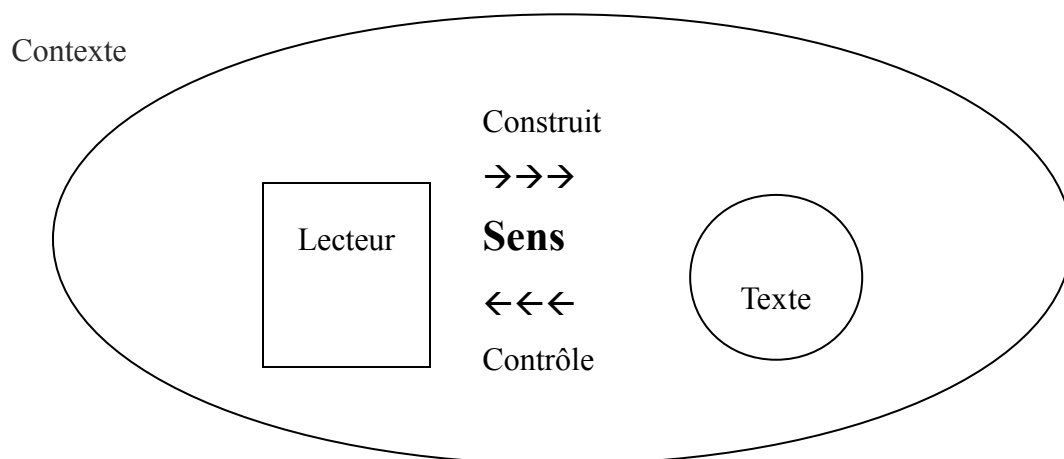
La compréhension d'un texte, du point de vue du courant de la lecture littéraire, est issue d'une interaction entre trois pôles : le lecteur, le texte et le contexte – rappelons-le. On parle alors de coopération textuelle. C'est ce qu'Umberto Eco (1985, p. 5) défend depuis les années cinquante, « stimulé par la théorie de l'interprétation de Luigi Pareyson ». Bien qu'il faisait de *la pragmatique du texte* ou *esthétique de la réception*, sans le savoir, il disait alors qu' :

[Il abordait] l'aspect de l'activité coopérative qui amène le destinataire [le lecteur] à tirer du texte ce que le texte ne dit pas mais qu'il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans ce texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre.

Bien qu'avec Jakobson, il tenait ce discours interactif, le dogme courant était de se centrer uniquement sur le texte et sa structure : « l'intervention interprétative du destinataire était laissée dans l'ombre, quand elle n'était pas carrément éliminée, parce que considérée comme une impureté méthodologique » (*Ibid.*). Pour Eco, le texte est « [...] une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail de coopération acharnée pour remplir les espaces de non-dit [...] ». Il insiste sur le fait qu'un texte propose une multitude d'informations et d'interprétations possibles, à contrario des théories précédentes, qui prônaient la valorisation d'une pensée unique, celle de l'auteur. L'enfant est mis en interaction avec le texte et ses diverses interprétations, tout en respectant les frontières de l'espace interprétatif que le texte lui impose. Selon les propos de Thévenaz (2003), l'interprétation

d'un même texte varie selon le lecteur, c'est-à-dire que chaque élève est différent tant au niveau socioculturel, au niveau de ses connaissances sur le monde, de sa connaissance des genres de textes et sur ses capacités linguistiques plutôt que sur ses motivations intrinsèques. Le texte, quant à lui, varie selon son contenu thématique, ses diverses significations et ses indices visuels. Il est évident que le texte ne dit pas tout et que c'est au lecteur d'effectuer un grand travail interprétatif.

Le dernier pôle concerne le contexte. Il est évident que la lecture d'un texte, et sa compréhension, dépendent du contexte dans lequel l'activité s'inscrit, dans un temps et un espace donnés. L'effet n'est pas le même si l'enfant lit à la maison ou à l'école, si cela est un devoir à domicile ou un plaisir personnel, si, en classe, la lecture est dirigée par l'enseignant ou non, si cette lecture est orale ou silencieuse. Chacune de ces variables peut avoir une influence considérable sur les étapes pour comprendre et interpréter un texte. Un élève est donc sensible à tous les points énumérés jusqu'à présent, lorsqu'il procède à une lecture d'un texte. Le schéma ci-dessous nous a été présenté lors du cours de didactique de l'enseignement continué de la lecture de C. Ronveaux (UF 742841) du 25 septembre 2007 :



D'après Ronveaux, cours de la didactique de l'enseignement continué de la lecture du 25 septembre 2007, tiré de Giasson (1990).

Ce schéma nous semble intéressant puisqu'il évoque la place de chacun des acteurs dans l'acte de lecture. En effet, le contexte de lecture influencerait ici le reste du processus, que ce soit positivement ou négativement. Il va donc favoriser ou rendre difficile la construction du sens par le

lecteur, voire également le contrôle du sens.

Afin d'entrer plus en profondeur dans le processus de coopération textuelle, nous allons nous intéresser maintenant à ses trois composantes en évoquant leurs rôles respectifs.

## **B.1) Du rôle du lecteur**

### ***Les 3 compétences selon Goigoux***

Comme nous l'avons dit précédemment, la majeure partie du travail revient au lecteur et par extension à l'élève. Selon Cèbe, Goigoux & Thomazet (2003), l'origine des difficultés de compréhension en lecture se situe au niveau du *décodage*, des *traitements locaux/globaux* et du *contrôle de l'activité*. L'élève se doit donc de maîtriser ces trois composantes pour aboutir à une compréhension du texte : premièrement, le processus de décodage ; deuxièmement, les stratégies que l'élève doit mettre en œuvre pour comprendre un texte (traitements locaux/globaux). En effet, ce dernier doit avoir des connaissances linguistiques solides (lexique, syntaxe), repérer les idées principales (localisation des idées pertinentes), faire des liens entre les informations pour produire des inférences de liaison, faire des liens entre les informations et les connaissances pour produire des inférences interprétatives et comprendre l'organisation globale d'un texte. Troisièmement, le contrôle de l'activité, qui consiste à modifier, si besoin est, les interprétations faites initialement au détriment de nouvelles informations recueillies (cohérence globale du texte, déplacements de compréhension).

Golder & Gaonac'h (2004), quant à eux, nous parlent des « processus de gestion ». En effet, l'élève doit pouvoir se rendre compte de son niveau de compréhension seul, sans l'intervention d'une tierce personne (évaluation), et par la suite retourner dans le texte antécédent « pour pallier ces ruptures dans la compréhension » (régulations), ce qui renforce l'idée que la relecture améliore la compréhension.

### ***Compétence d'interprétation & présupposition***

Le texte est, comme le dit Umberto Eco, un « mécanisme paresseux qui vit sur une plus-value du sens qui est introduite par le destinataire » (1985, p. 63). Sans le rôle majeur du lecteur (destinataire), sans sa participation (contrat de lecture), le texte ne vit pas, d'où le réel besoin d'une coopération entre ces deux pôles (destinataire-texte). Mais il est aussi important de savoir que « le texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative » (*Ibid.*, p. 64). Ce dernier doit alors être

capable de mettre en avant certaines compétences permettant d'aller au-delà des mots écrits (les « non-dits » selon Ducrot - 1972), et donc d'interpréter, de faire des hypothèses, de structurer ses idées, de les réorganiser pour comprendre le texte dans sa globalité. Hormis la compétence concernant l'interprétation, le lecteur doit de temps en temps en développer une autre : la présupposition. Lorsque le message linguistique n'est que partiellement décodé, il faut faire appel à la présupposition. Si nous prenons cet exemple : « désirez-vous un dessert? - non. », nous constatons que le code linguistique est une question-réponse dont le contexte serait peut-être une proposition au restaurant, mais la réponse ne paraît pas adéquate sur une base non pas linguistique, mais d'étiquette, puisque la personne devrait dire « non merci » dans cette situation (principe de politesse). Le lecteur doit alors faire la présupposition qu'il s'agit d'un « non merci ». Nous avons voulu illustrer cela avec cet exemple, mais il en existe bien d'autres. Le lecteur est constamment confronté à cela lors de ses lectures, quant à ses interprétations et présuppositions.

### ***Compétence lexicale***

Grossman (2008, p. 119), faisant référence aux travaux de Rosch, explique que :

La notion de compétence lexicale, dans une telle approche, se fonde sur le fait que le locuteur/récepteur est capable lorsqu'il rencontre une unité lexicale, de lui faire correspondre une représentation, sous la forme d'images mentales, de scénarios ou de scripts et de les intégrer dans le modèle mental en cours d'élaboration.

Le lecteur se réfère à ses connaissances linguistiques, lexicales et à ses connaissances sur le monde « pour peupler le monde textuel » (*Ibid.*, p. 125).

Tout d'abord, l'enfant doit pouvoir choisir les bonnes interprétations lexicales selon le contexte et les informations apportées par le texte. La polysémie (un même mot ayant plusieurs sens) et l'homonymie (un mot ayant la même constitution graphique ou phonique qu'un autre) sont des difficultés auxquelles le lecteur doit faire face. C'est là qu'intervient le co-texte de gauche ou de droite, qui peut alors l'aider à trouver, ou à mettre en suspens, une des interprétations. Kleiber décrit cela (dans un contexte de la lecture d'un article de journal), comme une « capacité à déconstruire le sens (sens banal de la remise en cause qui s'effectue à la suite d'interprétations successives) » (*Ibid.*, p. 127).

Mais le lecteur peut également avoir ses limites car, s'il ne possède qu'un pauvre bagage linguistique (syntaxe, grammaire, etc.) et lexical (signification des mots, images mentales de référence), sa compréhension sera biaisée. Nous reviendrons sur cette compétence plus avant.

### ***Compétence à faire des liens sémantiques***

Le lecteur, lorsqu'il procède à une lecture quelconque, met en place plusieurs schémas sémantiques. Dès qu'il lit un mot, il va automatiquement se référer à son encyclopédie personnelle (déjà vu, déjà entendu, expérience, etc.) certes, mais va également activer tous ce qui est en lien avec ce mot (liens sémantiques). En effet, si nous prenons l'exemple du « cheval », il est inclus dans la catégorie des animaux, mais il possède à son tour plusieurs propriétés : quatre pattes, une crinière, etc. Mais selon le contexte et le genre de texte, seules quelques-unes de ces références seront utiles donc exploitées (afin de donner du sens à l'histoire). D'ailleurs, Umberto Eco décrit ces mots non-exploités comme étant « sous narcose » (*Ibid.*, p. 109).

Il est possible dans le cas où le lecteur ne connaît pas la signification d'un mot, de s'aider de ce qui le précède et de ce qui le suit afin de trouver le sens le plus adéquat. Le lecteur a d'ailleurs la capacité de sélectionner les mots importants ou non dans un texte pour favoriser sa compréhension globale.

### ***Topic/Isotopie***

Lorsque le lecteur lit un texte, il se crée un *topic* afin de faciliter sa compréhension. En se basant sur plusieurs informations contenues dans le livre (titre, sous-titre, fragment de texte, séries de mots-clés), il va inventer un thème ou un (ou des) mot(s)-clé(s) qui lui permettra d'avancer dans le texte sur un même chemin interprétatif, qu'il soit juste ou faux. Ce *topic* sert donc à « orienter la direction des actualisations » (*Ibid.*, p. 112). Il va donc influencer le lecteur dans ses interprétations, mais va également le pousser à faire des choix parmi une pluralité de sens concernant un mot, c'est-à-dire savoir ce qui peut être judicieusement exploitable ou non. Comme nous l'avons vu précédemment, le lecteur peut faire des erreurs d'interprétation, c'est pour cela qu'il est nécessaire pour lui de mettre à jour son *topic*. Eco explique que : « c'est la raison pour laquelle, à *fortiori* quand un texte est complexe, la lecture n'est jamais linéaire ; le lecteur est contraint de regarder en arrière, de relire le texte, plusieurs fois même, parfois en recommençant par la fin » (*Ibid.*, p. 115). Plus ce dernier avance dans l'histoire et plus son *topic* évolue, se modifie et se précise. Dans ce sens, Grossman dit que « la désambiguïsation s'effectue en principe en amont, parce que le lecteur sait généralement à quel domaine se réfère le texte qu'il est en train de lire » (2008, p. 128).

Quant à l'*isotopie*, Eco reprend la définition de Greimas (1970) qui la définit comme : « un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rendent possible la lecture uniforme d'un récit »

(*Ibid.*, p. 117). L'*isotopie* dépend du *topic*, c'est-à-dire qu'elle sera forcément influencée dans le choix des propriétés sémantiques de chaque mot.

## **B.2) De la compétence lexicale et de l'encyclopédie personnelle**

Dans cette partie nous allons aborder deux auteurs qui évoquent le même fonctionnement de l'accès au sens sous deux appellations distinctes : la compétence lexicale pour Grossmann et la compétence encyclopédique pour Eco. Une différence est toutefois à noter : pour le deuxième le fonctionnement est hiérarchisé en plusieurs processus, alors que pour le premier il se déroule simultanément.

### ***B.2.a) De la compétence lexicale***

Comment le lecteur accède-t-il aux sens des mots qu'il est en train de lire, comment les interprète-t-il? Pour Grossman (2001), la compétence lexicale joue un rôle.

Le lecteur/interprète s'appuie sur ses connaissances lexicales et ses représentations du monde pour peupler le monde textuel ; il est en mesure d'opérer des calculs, à partir d'une schématisation issue des informations sémantiques fournies par le lexique en contexte ; mais il sait aussi mobiliser les stéréotypes associés aux mots pour accéder à des représentations. (p. 125)

Cette définition est le fruit d'un parcours au travers de ce qu'il nomme les « trois versions de la compétence lexicale », c'est-à-dire la version réaliste, stéréotypique et constructiviste.

Le processus d'interprétation lexicale sera envisagé suivant trois perspectives : une perspective réaliste, reliant le sens lexical à une imagerie mentale ; une perspective stéréotypique, qui s'appuie sur l'idée que l'interprète voit sa tâche facilitée par des pré-construits ; une perspective constructiviste, qui s'appuie sur l'idée que le lecteur calcule le sens – un sens non plus « plein » mais relativement abstrait – à partir du co-texte. (p. 118)

Ces trois focales ne s'opposent pas, mais se complètent pour que le lecteur arrive à une interprétation du texte qu'il a sous les yeux. Nous allons maintenant regarder le fonctionnement de ces trois perspectives.

### ***De la focale « réaliste »***

Dans cette vision, les théoriciens avancent « depuis les expériences de Bartlett (1932) jusqu'aux théories du prototype » que la lecture d'un mot va stimuler une représentation mentale,

une représentation prototypique chez le lecteur. En effet, la lecture du mot *fleur* permet un accès direct à une représentation imagée de cette locution. Mais que faire des mots plus abstraits comme *procès*?

Selon les propos de Grossmann, ces mots font appel à des situations comportant plusieurs éléments, ici le juge, les avocats, le plaignant, l'accusé, la salle, etc. La mobilisation de ces « représentations figurées » serait également aisée. Encore faut-il que le lecteur ait déjà vu une situation de procès. « La compétence lexicale s'enrichit par conséquent de l'expérience des sujets, et de l'affinement progressif des catégories pour appeler les mots » (Grossmann, 2001, p. 119). Ce sont donc les interactions que le lecteur entretient avec le monde qui vont créer, modifier et affiner sa banque de mots ; nous reprendrons le sujet de la création de l'encyclopédie dans le chapitre lui étant consacré.

Cependant, Lüdi (1995), cité par Grossmann, apporte deux limites à cette vision. Elles sont « l'instabilité intersubjective des significations emmagasinées en mémoire lexicale » et « l'instabilité intersubjective des "objets du monde" auxquelles les locuteurs se réfèrent à l'aide des unités lexicales » (p. 119). La première renvoie à l'ajustement permanent de l'encyclopédie par rapport à de nouvelles expériences discursives. La deuxième renvoie à la stabilité de ces *objets du monde* qui se construisent d'une part par des « contraintes perspectives et cognitives » (*Ibid.*, p. 119) et d'autre part par l'appel à « une culture historiquement située » (*Ibid.*, p. 119).

En somme, pour Grossmann, leur *instabilité intersubjective* provient du statut représentationnel des *objets du monde* et que « cette représentation est, au moins en partie, construite à travers l'activité langagière elle-même » (*Ibid.*, p. 119).

### ***De la focale stéréotypique***

Dans ce point de vue, Grossmann avance que : « les significations ne sont pas "dans la tête", elles sont publiques et comme le précise Putnam (1990, p. 54), la référence est un "phénomène social" » (p. 120). Selon cet auteur, nous ne savons pas très précisément les significations d'un mot : nous en connaissons certaines, celles que le sens commun véhicule, d'où leur appellation de *publiques*.

Il poursuit en indiquant que la définition précise des mots est déléguée aux experts de l'univers auquel le mot fait référence. Par exemple, seul un expert de la batterie, au sens musical du terme, sera à même de faire précisément la différence entre une cymbale (et non pas une timbale) « crash », une cymbale « ride » ou encore une cymbale « chinoise ». Il est vrai que « la division du

travail linguistique nous permet donc de déléguer à des experts [...] la tâche de définir plus précisément ce qui dans l'usage courant reste indéterminé » (p. 120).

Il évoque par la suite les expressions figées ou semi-figées que l'on rencontre dans la langue comme l'expression *il pleut des cordes*, qui ne signifie pas que des cordes tombent du ciel mais qu'il pleut *comme vache qui pisse*, plus précisément qu'il pleut très fort. Ces expressions doivent être prises en bloc et non pas identifiées terme à terme. Il précise que ce sont « des formes de pensée » (p. 121) qui sont propres à la langue. En effet, dans la langue anglaise, si nous venions à traduire terme à terme ces expressions, nous ne serions pas compris, car dans la culture anglaise c'est l'expression *it's raining cats and dogs* qu'il faudrait employer.

Le lecteur-interprète doit affronter une double évidence : celle qui s'inscrit dans les mots, à travers la lexicalisation, le figement ou la banalisation, mais aussi celle qui résulte du rapport à la chose écrite, dont on connaît la force d'imposition dans notre culture. (p. 122)

### ***De la focale constructiviste***

Dans cette vision, « le sens reste sous-déterminé » (p. 122), la compétence lexicale ne donnant qu'une image floue du sens que le lecteur sera amené à construire lors de sa lecture. « Elle fournit simplement une forme incomplète [...] qui ne fait qu'orienter l'interprétation : elle donne des instructions et fournit des cadres qui requièrent le contexte pour spécifier le sens » (p. 123). La signification d'une unité lexicale dépendrait du contexte dans lequel elle s'insère.

De plus, le lecteur doit pouvoir appréhender la « portée » des expressions, le lien syntaxique entre les mots, quel mot porte sur quel mot et l'espace d'interaction de ces unités afin de ne pas interpréter faussement une autre unité qui n'aurait plus de rapport avec les expressions précédentes. Selon Grossmann (p. 124),

le lecteur reconnaît à la fois la portée de l'expression (voir, pour « encore » : *hier encore il était vivant* : *encore* porte sur *hier* ; *hier il était encore vivant* : *encore* porte sur *vivant*) mais aussi le champ d'interaction de l'expression, c'est-à-dire l'espace dans lequel elle interagit avec d'autres unités, [...].

Deux lexèmes, comme *grand-père* ou *un grand musicien*, ne seront pris que comme une seule unité lexicale par le lecteur, lui évitant ainsi un calcul de sens superflu, car ils correspondent à « des moules apprises » (p. 124) issus de la langue française. En effet, « l'adjectif *grand* antéposé, marque de manière standard la valeur en français » (p. 121). Il en va de même pour l'adjectif *petit* qui dans l'unité lexicale *petite gens* ne qualifie pas la taille des personnes mais leur valeur morale.

Mais encore, il met en avant que des locutions comme *avoir le bras long*, ou les expressions semi-figées, seront, tout comme pour la vision stéréotypée, à prendre en considération comme un seul bloc de sens car enregistrées en elles-mêmes dans la langue. De plus, la fréquence de leur utilisation dans la langue permet de désambigüiser une phrase comme *Marie a laissé tomber son mari*, *Marie* ne l'ayant pas lâché dans le vide mais quitté abruptement. Cependant, Grossmann précise que la première interprétation ne peut être éliminée, il faudra alors avoir recours au co-texte afin de savoir si *Marie* était dans un état second de colère. Il précise qu'il défend une vision constructiviste modérée, ce qui implique de prendre en considération l'interaction entre l'auteur et son lecteur.

### ***B.2.b) De l'encyclopédie selon Eco***

Nous venons de voir que pour Grossman, le lecteur, afin de peupler le monde textuel qu'il a sous les yeux, mobilise ses compétences lexicales et ses représentations du monde. Eco nous apporte une autre vision de ce même phénomène. En effet, il nous dit que l'encyclopédie est utilisée conjointement avec « le système de règles » de la langue par le lecteur afin de mettre à jour sa compréhension du texte.

Pour actualiser les structures discursives, le lecteur confronte la manifestation linéaire au système de règles fournies par la langue dans laquelle le texte est écrit et par la compétence encyclopédique à laquelle par tradition cette même langue renvoie. (Eco, 1985, pp. 95-96)

Eco précise que c'est tout ce système complexe, l'encyclopédie et le système de la langue, qu'il appelle *compétence encyclopédique*. Il poursuit en nous disant qu'on pourrait croire qu'il suffit simplement de recourir à notre lexique mental, appelé ainsi par les psychologues que l'on peut imaginer comme « [...] un stockage massif de dizaines de milliers de mots dans une sorte de dictionnaire [...] » (Dehaene, 2007, p. 72), pour interpréter les expressions et accéder à la compréhension du texte. Mais tel n'est pas le cas, les mots pouvant avoir plusieurs significations selon le contexte dans lequel il se trouve et « la pression du co-texte » (Eco, 1985, p. 96). Afin de montrer la complexité de cette compétence, Eco donne sept passages coopératifs différents en partant du plus simple pour parvenir au plus complexe.

### ***Dictionnaire de base***

Au plan le plus simple se trouve le *dictionnaire de base*, « un lexique du format d'un dictionnaire » (*Ibid.*, p. 96) permettant au lecteur d'activer certaines propriétés du mot, du moins au niveau de la syntaxe. Par exemple, il saura que le mot *prince* implique *homme* et par extension *vivant*, *humain*, *sexe masculin*. De plus, ce mot va être investi d'autres propriétés qu'Eco nomme synthétiques car elles ne « [...] sont pas considérées comme implicites [...] » (*Ibid.*, p. 96). Il fait référence ici aux propriétés biologiques de l'être humain. Cependant le lecteur ne sait pas encore lesquelles il doit actualiser. À ce niveau, le lecteur retiendra du mot *prince* « [...] qu'il s'agit d'une entité syntaxiquement singulière [...] » (*Ibid.*, p. 97), masculin, et sémantiquement humain et animé.

### ***Règle de co-référence***

Il s'agit de règles de linguistique, comme les reprises anaphoriques qui font parties des éléments de la pronominalisation : on remplacera le sujet par le pronom correspondant, mais celles-ci peuvent également se muer en substitution lexicale, par exemple on emploiera le *cétacé* pour reprendre la *baleine*. Un autre élément qu'Eco place dans ces règles de co-référence sont les expressions déictiques qui désignent un objet singulier déterminé dans la situation comme *ceci*, *là-bas*, etc.

Le lecteur devrait, selon lui, les désambigüiser immédiatement au niveau de la phrase. « En tout état de cause, si – après la phrase citée sur Blanche-Neige – suit une phrase du type |Elle était très belle|, il n'aura aucune difficulté à établir que |elle| se réfère au sujet féminin de la première phrase » (*Ibid.*, p. 97). Plus avant dans sa lecture, lorsque les reprises seront plus éloignées, ce sera l'identification du *topic*, le thème du passage, qui permettra au lecteur de les identifier.

### ***Sélections contextuelles et circonstancielles***

Il s'agit pour Eco de la sélection de la bonne définition du mot selon le contexte et les circonstances d'énonciation auxquels le mot appartient. « Un locuteur normal peut inférer, de l'expression isolée, son contexte linguistique possible et ses circonstances d'énonciation possibles » (*Ibid.*, p.16), en tenant compte de la signification qu'il a pu avoir dans d'autres textes. « Avec les sélections contextuelles on entre dans le système de la compétence intertextuelle » (*Ibid.*, p. 97), compétence intertextuelle étant entendu comme la capacité à se référer à d'autres textes déjà lus.

Cependant, il ne s'agit pas de choisir aveuglément la signification d'un mot parce qu'on l'a identifiée comme telle dans une lecture auparavant : il faut être attentif au contexte qui l'entoure dans le livre que le lecteur est en train de lire, d'où le titre de *sélection contextuelle et circonstancielle*. Par exemple, au sujet des sélections contextuelles, pour activer la bonne représentation du mot « lion », en reprenant l'exemple qu'Eco en donne, le lecteur doit regarder le contexte qui l'entoure. Dans un contexte de « jungle », il sera libre et féroce, alors que dans un contexte de « cirque » il sera l'animal dressé qui fait des tours avec son dompteur.

Le même procédé peut-être effectué en rapport avec l'auteur. En effet, si l'auteur est un ancien dompteur, sa représentation du lion sera proche d'un compagnon de travail, alors que s'il est chasseur, il se rapprochera de la proie traquée. De plus, le genre de texte peut également influencer la signification d'un mot, par exemple, le mot « loup » ne sera pas perçu de la même manière dans un conte de fée, où des propriétés humaines pourraient lui être ajoutées, alors que dans un texte explicatif, le lecteur ne devra prendre en compte que ses caractéristiques animales. En outre, la collection du livre peut également nuancer les signifiés des mots qu'il renferme. Eco précise que quand le terme est *co-occurent* – être co-occurent en concomitance avec d'autres, un terme se rapportant, en même temps que les autres, dans une certaine famille sémantique – avec d'autre terme, il forme le co-texte.

Par rapport aux sélections circonstancielles, ce n'est pas le contexte qui va donner le bon signifié, mais les circonstances d'énonciation : « quant aux sélections circonstancielles, elles représentent la possibilité abstraite (enregistrée par l'encyclopédie) qu'un terme apparaisse dans des circonstances d'énonciation » (p. 16). Par exemple, un pentagramme, dans une énonciation maçonnique sera à comprendre comme « l'emblème du génie qui élève l'âme à de grandes choses » (Chevalier, Gheerbrant, dictionnaire des symboles, 1982, p. 740) alors que dans celle d'un pythagoricien, « il est une des clés de la Haute-Science : il ouvre la voie du secret » (*Ibid.*, pp. 739-740).

### ***Hypercodage rhétorique et stylistique***

Eco parle de cet élément comme un sous-niveau, où le lecteur devrait être capable de donner du sens à des expressions figées dans la langue, comme *être sur le fil du rasoir*. « Le lecteur est en mesure d'interpréter, en référence à une encyclopédie, toute une série de paralexèmes et d'expressions figées enregistrées par la tradition rhétorique » (*Ibid.*, p. 98).

Il y classe également les règles de genre. En effet, le genre de texte influencera l'interprétation du lecteur. Par exemple, dans un genre de texte *d'enquête policière*, le voleur devra être référé au méchant de l'histoire, alors que dans celui du *roman noir*, il en sera le héros. En somme, la connaissance des règles de genre permet de désambigüiser certains passages.

### ***Inférences de scénarios communs***

Il s'agit ici de faire référence à des *frames*, scénarios préétablis. Il dit de ces *frames*, en faisant référence à Van Dijk, qu'ils sont « des éléments de connaissance cognitive [...] des représentations du 'monde' qui nous permettent d'effectuer des actes cognitifs fondamentaux comme les perceptions, la compréhension linguistique et les actions (Van Dijk, 1976, p. 31) » (Eco, 1985, p. 100).

Ces scénarios ou *frames* représentent des situations ou évènements stéréotypés, ils ne sont pas propres au lecteur mais partagés par tous, à différents degrés. Par exemple, le scénario « prendre le tram » comporte la notion d'un endroit où prendre ce transport, incluant le déplacement jusqu'à celui-ci, le fait de prendre son titre de transport (ou non), d'entrer dans le véhicule, d'être transporté d'un point A à un point B par un conducteur, d'être en présence d'autres usagers, de pouvoir s'asseoir sur un siège ou non, et finalement d'en descendre.

### ***Inférences de scénarios intertextuels***

Pour Eco (1985, p. 101), « aucun livre n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes. La *compétence intertextuelle* (cf. En particulier Kriesteva, 1970) représente un cas spécial d'hypercodage et établit ses propres scénarios ». En effet, c'est grâce à ses lectures précédentes que le lecteur pourra faire des inférences sur un passage qui lui rappelle un scénario qu'il aura déjà lu, lui facilitant ainsi sa compréhension. Par exemple, si je lis que *Sébastien se leva brusquement de sa chaise et se dirigea rapidement vers Nicolas en fermant les poings*, le lecteur sait que son intention, ce qu'il se passera par la suite, est un poing dans la figure de l'autre. Pourquoi? Eco nous dit que, d'une part, « toute une série de situations narratives ont définitivement hypercodé la situation » (*Ibid.*, p. 101) de « bagarre » et, d'autre part, les scénarios diffusés par le grand et petit écran ont représenté de nombreux poings fermés prêt à frapper. Ces scénarios médiatiques sont des *scénarios iconiques* qui ne sont « rien d'autre que des scénarios intertextuels visuels » (*Ibid.*, p. 101), intertextuels signifiant que ce ne sont pas des scénarios imagés ou vus dans la vie de tous les jours mais bien contextualisés sur un écran. Ces scénarios devraient être

hiérarchisés. Eco placerait en premier lieu les *scénarios maximaux* ou *fabulae préfabriquées* qu'il rapproche de l'organisation correcte d'un genre de texte : « ces scénarios seraient au fond des règles de genres, comme celles qui prévoient la « correcte » organisation d'un spectacle de variétés à la télévision, où doivent entrer certains ingrédients dans une succession définie » (*Ibid.*, p. 102).

Ensuite, viendraient les *scénarios motifs*. Ils sont pour lui flexibles car non contraints à une chronologie précise. Il donne l'exemple du scénario de la « jeune fille persécutée » qui fait appel à « certains acteurs (le séducteur, la jeune fille), certaines séquences d'actions (séduction, capture, torture), certains décors (le château des ténèbres), etc. » (*Ibid.*, p. 103).

Puis, viendraient les *scénarios situationnels*, qui cette fois-ci imposent certaines contraintes au développement d'une partie de l'histoire. Par exemple, dans un roman de cape et d'épée, le duel entre le héros et son opposant, se finissant par la botte secrète qui l'élimine. Il précise que ces éléments « peuvent être combinés de manières différents pour produire différentes histoires ».

Cependant, « le concept de scénario intertextuel est encore un concept trop vaste » (*Ibid.*, p. 104) ; « cette énumération est encore fatalement incomplète » (*Ibid.*, p. 103). En effet, pourquoi un auteur ne détournerait pas sciemment les scénarios intertextuels pour surprendre son lectorat, en créant ainsi un nouveau, de l'ordre de la parodie?

Eco fait encore la distinction entre les *scénarios communs* et les *scénarios intertextuels*. Pour lui, les premiers « proviennent de la compétence encyclopédique normale du lecteur » (*Ibid.*, p. 104) ; ils sont partagés communément par des personnes de la même culture. Les deuxièmes sont « des schémas rhétoriques et narratifs faisant partie d'un bagage sélectionné et restreint de connaissances » (*Ibid.*, p. 104) qui ne sont pas partagés par tous les membres d'une même culture. Par conséquent, « certaines personnes sont capables de reconnaître la violation des règles de genre, d'autres de prévoir la fin d'une histoire » (*Ibid.*, p. 104), alors que les autres seront exposées à être prises aux pièges par le texte. Les lecteurs peuvent faire appel plus facilement à leur répertoire *intertextuel* qu'à leur répertoire *commun* car ils sont « plus réduit et plus concis par rapport [au second] (et donc plus facilement applicable à un univers de discours bien défini) » (*Ibid.*, p. 105).

### ***Hypercodage idéologique***

Il s'agit de l'idéologie personnelle du lecteur qui pourra influencer sa compréhension. Selon Eco, « c'est pourquoi le lecteur aborde le texte à partir d'une perspective idéologique personnelle qui est partie intégrante de son encyclopédie, même s'il n'en est pas conscient » (*Ibid.*, p. 105). Par exemple, certains Chrétiens ont vu une certaine forme d'hérésie dans les propos contenus dans

Harry Potter, puisque c'est un sorcier et qu'il fête tout de même Noël. Certains parents ont même interdit la lecture de ce livre à leur enfant car il ne respectait pas la doctrine chrétienne.

### **B.3) Du rôle livre**

Dans le jeu de coopération qui s'opère entre nos trois pôles, le texte est l'artéfact qui va stimuler les interprétations des lecteurs et exister par celles-ci. Effectivement, « un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. » (Eco, 1985, p. 61). Il est vrai qu'un livre sans lecteur n'existe pas, il prendra vie dès qu'un individu se penchera sur les mots qu'il renferme: « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (*Ibid.*, p. 64). Par conséquent, le texte ne dit pas tout, il est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir », (*Ibid.*, p. 63) de « non-dits ». Et ce sera au lecteur de les combler par une coopération active et consciente afin d'y ajouter la « plus-value de sens » que le texte requiert.

Bien qu'il soit *une machine paresseuse*, le texte va aider le lecteur car il limite les interprétations qu'il pourrait en tirer. Selon Grossmann (2008, p. 130) :

Les travaux de sémiotique textuelle nous ont habitués cependant à considérer que tout texte prenait en compte son lecteur (au moins la représentation qu'il se fait du lecteur) à travers un système de guidage parfois assez fin qui permet de limiter les dérives interprétatives.

Le texte va servir de guide aux lecteurs dans ses chemins interprétatifs. En effet, comme le dit Eco, le texte contient une stratégie pour faire éclore les interprétations chez le lecteur : « un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif » (Eco, 1985, p. 65). Donc l'auteur, en rédigeant son œuvre, met sur pied une stratégie où il anticipe les mouvements coopératifs du lecteur en s'imaginant un *lecteur modèle*. Vincent Jouve l'envisage « comme une hypothèse que l'écrivain s'invente pour construire son récit » (Strauss-Raffy, 2004, p. 129).

### ***De la prévision du lecteur par le texte***

Le texte est donc rédigé en référence à un *lecteur modèle*, à un lecteur fictif qui est capable d'effectuer toutes les coopérations que le texte lui demande. Cependant, il n'est pas certain que le lecteur *empirique*, lecteur lambda et plus spécifiquement l'« apprenti-lecteur », autrement dit les élèves, puissent les effectuer également. « La compétence du destinataire n'est pas nécessairement

la même que celle de l'émetteur » (Eco, 1985, p. 64). L'auteur utilise donc toute une série de codes que le lecteur *empirique* devra reconnaître ou s'approprier, afin de s'approcher du *lecteur modèle*. « Prévoir le Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement « espérer » qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire » (*Ibid.*, p. 69). L'auteur va donc laisser dans son texte des « indices » pour que le lecteur *empirique* se rapproche du *lecteur modèle* afin qu'il accède aux interprétations prévues par l'auteur.

Par exemple, si un auteur écrit « au bord du lac Léman », il doit penser que certains lecteurs n'en auront jamais entendu parler. Afin de les récupérer dans son récit, il devra faire des allusions par exemple au ciel romand, au rapport entre Genève, Lausanne, Evian et Montreux, ou encore à la situation binationale du lac. « Bref, le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant » (*Ibid.*, p. 67). Il poursuit en disant que l'auteur doit s'imaginer « un Lecteur Modèle qui sera capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (*Ibid.*, p.68). Eco nous donne certains moyens que l'auteur a à sa disposition pour cibler son *lecteur modèle*, par exemple « le choix d'une langue », « le choix d'un type d'encyclopédie », le choix de « signaux de genre » ou encore le choix de « restreindre le champ géographique » de son récit. Eco finit par préciser que de nombreux « textes révèlent immédiatement leur lecteur Modèle en supposant [...] une compétence encyclopédique spécifique » (*Ibid.*, p. 68).

### ***Texte réticent et proliférant***

Pour Tauveron (1999), il existe des textes qui vont guider au maximum la coopération du lecteur, comme les textes informatifs, explicatifs et ce qu'il appelle avec Barthes les textes narratifs « lisibles ». Il dit de ces textes qu'ils « ne posent pas de problème de compréhension majeure » (Tauveron, 1999, p. 17), l'intrigue suivant une chronologie simple, les relations entre les personnages étant clairement explicitées ainsi que leurs motivations. Il dit également qu'« ils ne nécessitent aucune compétence de lecture particulière » (*Ibid.*, p. 18). Comment faire alors pour que les « apprentis-lecteurs » que sont les élèves puissent comprendre le jeu de coopération dans lequel ils doivent entrer pleinement et leur expliciter les démarches interprétatives qu'ils doivent effectuer?

Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir automatiquement et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, à côté de ces textes faciles [...], des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément en d'autre terme des textes « résistants ». (*Ibid.*, p. 18)

Tauveron poursuit en indiquant que ces textes « résistants » sont soit réticents, soit proliférants ou encore les deux en même temps, les premiers étant entendus comme des textes qui ne donnent pas leur sens immédiatement et laissent « ainsi une part de travail au lecteur » (*Ibid.*, p. 18). Tauveron les divise en deux : il y a « ceux qui conduisent délibérément le lecteur à une *compréhension* erronée » (*Ibid.*, p. 18), ils cherchent à tromper le lecteur ; et « ceux qui empêchent délibérément la compréhension immédiate », textes qui peuvent adopter un point de vue « inattendu [...] qui invitent au déplacement du regard et du cadre cognitif, à la reconstruction du monde » (*Ibid.*, p. 19), la présence de plusieurs récits simultanément ou encore « l'éloignement des canons du genre » (*Ibid.*, p. 19). Les deuxièmes, les textes proliférants, sont définis comme : « [...] des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (*Ibid.*, p. 20).

### **B.3.a) Du retour au texte**

Lorsqu'un lecteur se plonge dans un livre, il peut arriver que sa compréhension lui joue des tours. Par exemple, lors d'un nœud narratif, l'afflux de nouvelles informations peut remettre en cause sa représentation globale de l'histoire. Il se dit alors qu'il a peut-être omis des éléments écrits dans les pages précédentes. Pour combler cette lacune, il va retourner dans le texte afin de trouver ce qui lui manque : il effectue alors un retour au texte. Révaz et Thévenaz-Christen (2003) disent qu'il peut être, dans la vie de tous les jours, différemment invoqué, comme lors de la consultation d'un mode d'emploi, de la réalisation d'une recette à partir d'un livre de cuisine mais également « lors d'échanges à propos d'un article de journal, [...], de la consultation d'un ouvrage scientifique ou technique, d'un roman policier ingénieusement construit, [...] » (*Ibid.*, p. 12).

Et à l'école, de quelle nature est-il? Elles nous disent qu'« [il] constitue une manière d'enseigner la lecture » (p. 12) en faisant lire un texte aux élèves afin qu'ils en discutent, répondent à des questions ou encore qu'ils le résument. Le retour au texte permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses interprétatives émises. Dans un contexte scolaire, « il s'organise à travers les tâches orales ou écrites données à l'élève qui favorisent plus ou moins des déplacements de compréhensions » (*Ibid.*, p. 12). De plus, elles nous indiquent hypothétiquement que : « le retour au texte constitue un moyen privilégié de construction d'une meilleure compréhension du texte » (*Ibid.*, pp. 11-12).

Ensuite, elles nous apprennent que c'est la tâche didactique qui va susciter ces retours au texte chez les élèves ; dans leur recherche, elles se sont intéressées au dispositif des *cercles de*

*lecture*. En effet, elles disent que : « le rôle didactique de la tâche structurant de multiples retours au texte est manifeste dans la mesure où elle est condition de cette mise en dialogue » (*Ibid.*, p. 19) ; c'est-à-dire que le texte est discuté, reformulé et invoqué par les élèves lors de discussion en groupe, et par ce procédé de confrontation d'idées, la compréhension se déplace, elle évolue.

Nous notons également que les *cercles de lecture*, d'après Hébert, peuvent permettre de construire une approche « esthétique » de la lecture qui « vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension » (Hébert, 2004, p. 606).

#### **B.4) Influence du contexte sur la lecture**

Nous avançons que l'aura<sup>2</sup> et les contextes de lecture de l'œuvre vont avoir une influence sur l'interprétation du lecteur. Nous entrons pour ce premier élément dans le domaine de l'affectif et des stéréotypes de lecteur qu'un livre peut porter.

Prenons l'exemple de « Mme Bovary » de Flaubert, ce choix n'est pas anodin puisqu'il présente un lien affectif différencié que l'on soit professeur ou élève, nous forçons ici le trait pour entrer quelque peu dans la caricature. Les premiers ont plutôt tendance à le considérer comme un chef d'œuvre, les deuxièmes comme la matérialisation en classe des préceptes du « Malleus Maleficarum », le livre de chevet de tout bon inquisiteur au Moyen-Âge.

Nous pensons que cette « aura » - quelle soit positive ou négative - influera grandement sur l'acte de lire, sur l'intention ou but de lecture ou encore sur la non-lecture de l'œuvre. Nous voyons ici qu'un livre grâce à sa réputation, constituée entre autres de la renommée de l'auteur, du sujet traité, des titres et des critiques ou rumeurs, sélectionne un certain type de lecteur. Nous pensons que dans un contexte normal, où le lecteur est libre de ses lectures, il évitera de choisir des livres qui ne lui plairont pas, ou le cas échéant, interrompra sa lecture.

#### ***Motivation***

La motivation de l'enfant, concernant l'apprentissage de la lecture, peut être mise en cause. Il est vrai que s'il ne connaît pas l'utilité de cet apprentissage pour plus tard, il est difficile de le pousser à le faire. Jacques Bernardin essaie d'en comprendre les raisons :

---

<sup>2</sup> L'aura est définie comme une « atmosphère spirituelle qui enveloppe un être ou une chose » (Larousse, 2009). A travers cette métaphore, nous voulons illustrer tout ce qui entoure l'œuvre tels que la réputation ou les stéréotypes véhiculés communément.

A quoi sert de lire? un certain nombre d'enfants interrogés à l'entrée du CP ne savent pas ce qu'ils peuvent en tirer sur le plan personnel (« Ben, je sais pas... »), si ce n'est des bénéfices subalternes socialement dévalorisés (« pour se reposer un peu »... répond cette enfant portugaise dont le père est maçon) [...], renvoie à une imposture institutionnelle (« parce que c'est obligé ; pour faire voir aux autres qu'on sait... sinon on retourne à la petite école ») ou à une demande familiale (« maman, elle m'a dit qu'elle voulait que j'apprenne »). (2003, p. 18)

Nous remarquons dans un premier temps, à travers les recherches de Bernardin, que certains enfants ne connaissent pas les vraies raisons de l'apprentissage de la lecture. Pour que cet apprentissage soit reconnu comme étant nécessaire, il est important de prendre conscience que l'écrit est omniprésent dans notre société, passant du journal à l'affiche publicitaire, du livre à la notice d'emballage d'un médicament, etc. Bernardin pense justement que l'enfant doit pouvoir identifier ces pratiques culturelles spécifiques avant (ou en même temps) qu'il se confronte au code.

Dans un second temps, il serait impératif de comprendre l'approche que l'enfant pourrait avoir face au livre. Pour qu'il puisse comprendre l'histoire dans sa globalité, il doit procéder à une reconstruction du scénario dans sa tête, car le simple fait de lire ne va pas l'aider dans sa compréhension. Selon Bernardin, le lecteur doit interroger le texte et ne pas rester passif face au texte. Mais pour cela, il doit faire abstraction de tout ce qu'il l'entoure, « entrer » dans le livre, se laisser absorber par l'histoire, ce qui n'est pas toujours facile. En effet, des éléments extérieurs peuvent perturber l'enfant dans son processus de lecture : fatigue, stress, anxiété, refus, distraction, etc.

Lire, c'est oser interpréter, oser faire des hypothèses sans être forcément sûr de leurs validités. L'enfant va devoir « se faire un film » dans sa tête à partir de son expérience personnelle et de sa connaissance de la langue. Lire, c'est en quelque sorte prendre un risque, car l'enfant se lance dans une aventure qui est inconnue pour lui.

### ***Implication émotionnelle***

L'enfant, en lisant un livre (ou un album de jeunesse), peut être affecté émotionnellement. En effet, l'acte de lire implique de toute manière une participation active ou passive chez l'enfant, c'est-à-dire qu'il va soit lire en « se projetant » dans l'histoire, s'imaginer un film dans sa tête, soit lire sans vraiment faire d'efforts. Dans le premier cas, en acceptant de jouer le jeu, l'enfant va alors céder volontairement en s'impliquant émotionnellement et relier, comparer certains passages du livre à sa vie personnelle, à son vécu, etc. Il entre dans l'ouvrage ouvertement mettant en action son encyclopédie personnelle.

## ***Plaisir ou contrainte***

Il est intéressant d'observer de quelle manière l'enfant va entrer dans la première étape du processus de lecture, le choix du livre. Un livre ou un album peut-être, comme nous venons de le dire, un choix libre du lecteur ou une contrainte imposée par l'école et les enseignant(e)s. Cela peut bien évidemment avoir un effet sur le contexte de lecture car dans le deuxième cas, l'enfant n'aurait pas la même motivation, voire aucune, pour entrer dans le processus de lecture. En effet, nous disons que puisque la compréhension en lecture demande une collaboration active et consciente de la part de son lecteur - contrat, intention de lecture - le lecteur pourrait, consciemment ou non, abaisser sa collaboration et par conséquent sa compréhension dans le contexte d'une lecture forcée. Le refus de lire serait une des stratégies que l'enfant pourrait mettre en œuvre face à la contrainte. Voici une illustration de notre propos, tirée de l'ouvrage de Daniel Pennac (1992, pp. 22-23)

*Comme un roman :*

Et le voilà, adolescent reclus dans sa chambre, devant un livre qu'il ne lit pas. Toutes ses envies d'être ailleurs font entre lui et les pages ouvertes un écran glauque qui trouble les lignes. [...]  
Page 48. Il n'ose compter les heures passées à atteindre cette quarante-huitième page. [...] S'il se souvenait, au moins, du contenu de ces quarante-sept premières pages! Il n'ose même pas se poser la question – qu'on lui posera, inévitablement.

En somme, la lecture à l'école, dans le cadre d'un travail didactique, et non d'une lecture libre, crée indubitablement un contexte de lecture et une certaine forme d'obligation de lire chez le lecteur. Dans le cadre de l'école primaire, nous pensons qu'il existe deux contextes: le premier étant géographique et temporel, on lit dans la classe, à un moment donné (imposé) et le second didactique.

Pour le premier, il est évident que la lecture sera plus aisée dans un endroit calme que dans un environnement diffus, comme lire à côté d'un chantier. Il est certain que l'on a le droit de lire où l'on veut mais les éléments extérieurs - bruits, paroles, etc. - vont avoir un effet sur notre concentration et par extension notre compréhension. Il en va de même pour la temporalité de lecture, il est plus facile de lire dans des heures diurnes que nocturnes, pour des élèves de primaire en tous cas. Effectivement, il nous semble que chaque lecteur a ses lieux et temps « préférés » pour lire, certain lisant mieux dans les transports en commun que dans le calme d'une chambre, d'autres ne pouvant lire uniquement durant la nuit. Dans le cadre scolaire, ces contextes forment des contraintes pour l'élève, il n'a pas voix au chapitre pour la sélection des moments de lecture, et le lieu est celui de la classe.

Pour le deuxième, ce sont les enseignant(e)s qui le crée. En effet, tout enseignement effectué en classe sur un livre est véhiculé à travers des séquences didactiques. Elles sont donc pensées et découpées pour la classe, et c'est ce travail réflexif de la part de l'enseignant, ses choix et sa mise en place dans la classe, qui va créer le contexte de lecture qui sera proposé aux élèves. Nous reviendrons sur les aspects didactiques plus loin.

## Chapitre 2 : De la méthodologie

### *A) De la problématique*

Faisons un bref résumé de ce que nous avons exposé, afin de préciser la problématique énoncée dans l'introduction. Lors de notre recherche, nous avons pris en considération le fait que nous pouvions dissocier le processus de décodage et de compréhension en deux pôles distincts (Dehaene, 2007; Gough, Hoover & Peterson, 1996; Rémond, 1993), nous permettant ainsi de nous centrer uniquement sur le dernier. Nous inscrivons notre propos dans la perspective de la coopération textuelle décrite par Eco entre le texte, le lecteur et le contexte.

Dans notre travail, nous nous intéressons aux lecteurs - ici les élèves ou « apprentis-lecteurs » - de cette triangulation coopérative. Nous allons focaliser notre regard sur les ressources qu'ils utilisent pour peupler le monde textuel. Mais, ne pouvant être dans leur tête, nous ne pouvons savoir ce qu'ils mobilisent lorsqu'ils lisent un texte. Dès lors, nous allons les observer à travers leurs propos, le discours qu'ils tiennent sur le livre. Dans ce dessein, nous allons placer les élèves dans un contexte discursif d'échanges de questionnements, d'élaborations et de confrontations de points de vue que propose le dispositif didactique de lecture « par effraction ». Ce dispositif, que nous décrirons dans le point suivant, a déjà été expérimenté dans une classe (Favre, 2009 ; Nicastro & Ronveaux, 2009). Nous allons reprendre la même séquence d'enseignement pour notre travail. Celui-ci permettrait aux élèves, tout comme le dispositif des *cercles de lecture*, de construire une approche « esthétique » de la lecture.

La raison pour laquelle nous avons choisi d'appliquer ce dispositif est simple : il est très récent, par conséquent peu d'enseignants/es l'utilisent ; il propose une approche d'apprentissage de la compréhension différente de ses prédécesseurs. En effet, il favorise des confrontations cognitives et métacognitives qui sont de deux natures, d'une part intrinsèques (questionnements personnels, propositions d'hypothèses et leurs vérifications constantes, retour au texte pour mieux en comprendre le sens, etc.), et d'autre part, extrinsèques (débats, justifications auprès du groupe et de l'enseignant(e), changements de points de vue, négociations, etc.).

Nous allons influencer le pôle contexte de la triangulation coopérative de la lecture afin d'observer le pôle lecteur. En effet nous voulons observer les ressources que mobilisent les élèves dans ce contexte que nous exprimons par la question générale suivante :

- Quelles ressources mobilisent les élèves dans une situation didactique de lecture dite « par effraction » pour échanger autour d'un texte?

Nous postulons que ces ressources sont de deux natures : l'encyclopédie personnelle et le texte en lui-même. La première, qui est propre aux lecteurs, englobe plusieurs ressources dont ils disposent pour comprendre un texte, en somme, leurs connaissances sur le monde. En effet, elles leur permettent « d'actualiser les structures discursives » (Eco, 1985, p. 95) et d'accéder ainsi au sens de ce qu'ils lisent. Nous pensons également qu'ils utiliseront les mêmes ressources lors d'échanges verbaux. Si nous reprenons le discours de Dehaene, nous mobilisons les mêmes ressources cognitives lors d'une lecture, d'une écoute ou d'une locution :

[...] moins d'un quart de seconde après l'apparition du mot sur la rétine, les régions activées n'ont plus rien de spécifique à la lecture. [...] Tout ce qui suit participe à la mise en liaison du mot écrit avec des représentations du son et du sens qui ne sont pas propres à la lecture, mais sont également utilisées pour la production et la compréhension de la parole. (2007, p. 147)

Quant à la deuxième, il s'agit de ressources extérieures au lecteur, c'est-à-dire le texte en lui-même. Nous allons pouvoir observer cela uniquement à travers les stratégies mises au point par les élèves pour comprendre l'histoire (retour au texte : vérifications, validations, modifications). La mobilisation de ces deux ressources nous amène à nous poser la question suivante :

- Peut-on observer, lors d'interactions entre élèves, un changement dans l'utilisation de ces deux ressources en cours de lecture « par effraction » d'un album de jeunesse « réticent »?

Afin d'observer cette variation, nous allons analyser les discours qu'ils utilisent pour élaborer leurs propos, lors de la première et troisième séance de la séquence didactique. De plus, cette approche par l'encyclopédie nous amène à nous poser d'autres questions :

- A quels niveaux d'encyclopédie les élèves font-ils appel pour s'exprimer au début et à la fin de leur lecture?
- Utilisent-ils tous les niveaux de l'encyclopédie « personnelle » décrite par Eco? Font-ils référence à d'autres niveaux?

Nous avons évoqué deux pôles de la triangulation coopérative, le contexte et le lecteur. Nous allons évoquer le dernier qui concerne le texte en lui-même. Le choix de reprendre cette séquence didactique, déjà élaborée, a été renforcé par le type de livre qu'elle utilisait. En effet, la séquence est basée sur un album de jeunesse d'Hélène Riff « Papa se met en quatre ». Il s'agit d'un texte « réticent », selon la définition de Tauveron. Nous pensons que ce type de texte pourrait susciter davantage de débats chez les élèves.

Nous allons maintenant présenter le dispositif retenu. Puis nous nous intéresserons au support textuel que représentent les albums de jeunesse. Suivant cette description, nous procéderons à une analyse *a priori* de « Papa se met en quatre ». Et pour terminer, nous expliciterons la séquence didactique qui a été mise en place dans la classe qui nous a accueillie.

## ***B) Du modèle de la lecture par effraction***

### **B.1) L'évolution des dispositifs dans le temps**

Nous allons maintenant faire un détour dans les différents dispositifs mis en place à l'école afin de faire travailler les élèves sur la compréhension. En effet, nous pouvons voir, au travers des propos de Hébert (2004), que de nombreuses approches ont été mises en place afin de faire travailler les élèves sur la lecture littéraire, qui serait l'unique chemin pour former les jeunes élèves à devenir des lecteurs par différents travaux sur des textes (Giasson, 1996). Elle ajoute que ce domaine n'est pas encore suffisamment délimité ce qui a conduit à de nombreuses approches : « Ainsi, de nombreuses approches d'enseignement se sont chevauchées au cours des cinquante dernières années, selon que l'on a privilégié l'auteur, le texte ou l'élève lecteur » (Hébert, 2004, p. 606).

Nous pouvons dire qu'avant 1970, l'approche était axée sur les « bons » auteurs et les « beaux » textes afin de former une « élite ». Puis, dès 1970, l'accent a été porté sur la structure des textes, et par analogie, les genres de textes. Mais en occultant toutefois les aspects socioaffectifs et culturels qui, selon Hébert, font partie intégrante de l'enseignement de la lecture. Dans les années 1990, une nouvelle approche domine, « issue des théories cognitives », où l'accent est mis sur les procédures des élèves et où le texte devient un élément neutre.

Actuellement, ce sont les approches « esthétiques » de la lecture qui sont mises en avant, puisqu'elles seraient plus efficaces que les anciens modèles. Elle désigne le terme « esthétique » comme une « [...] posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience immédiate et imaginaire à travers une création artistique de langage » (*Ibid.*, p. 606). Dans cette approche, les élèves sont amenés à communiquer et confronter leurs idées, par rapport au texte, afin de leur faire comprendre leurs chemins interprétatifs et voir qu'un même texte peut être interprété de différentes manières.

Hébert met en avant le dispositif didactique des cercles de lecture et les journaux de lecture. Le journal de lecture est le produit d'un travail d'écriture préalable des élèves ayant lu le même

livre afin de confronter leurs interprétations lors des cercles de lecture. D'après Revaz et Thévenaz-Christen (2003, p. 13), les cercles de lecture sont inspirés de la pédagogie coopérative, impliquant une compréhension réciproque par discussion entre élèves, favorisant ainsi le débat et les controverses. Ils favorisent les retours au texte et permettent des déplacements de significations tout modifiant leur approche de l'acte de lire :

Les cercles de lecture structurent des déplacements de significations par des retours multiples et différents au texte, par recherche d'indices, par confrontation de points de vue, par mise en mots de ce qui a été compris. Revenir sur le texte, relire et découvrir d'autres dimensions rendent visibles des gestes de lecture qui modifient les représentations des élèves concernant les manières de lire en classe et en dehors.

Nous pouvons constater, d'après ces propos, qu'une prise de conscience devient nécessaire, quant à la pluralité des interprétations possibles dans un même texte, c'est-à-dire qu'un élève, en contact avec ces diverses interprétations sera plus à même d'être flexible dans son raisonnement, changeant ainsi son approche de la lecture.

Ce dispositif se construit en plusieurs étapes lors d'une séance. Les élèves lisent le livre chacun pour soi, puis ils en discutent en groupe de pairs et confectionnent une synthèse de leur discussion afin de la présenter au groupe classe. Ensuite, ils vérifient leurs réponses en confrontant les diverses hypothèses des groupes et effectuent un retour au texte afin de les vérifier. Ce dispositif amène les élèves à se questionner sur leurs interprétations, de les mettre en débat et de les vérifier grâce à l'organe de contrôle, qui n'est plus le maître, mais le récit. L'enseignant conduit les discussions sans apporter son interprétation.

La relecture favorise donc la compréhension des textes, mais explicite également les différentes stratégies que les élèves mettent en œuvre pour l'interpréter. De plus, Selon, Golder et Gaonac'h (2004), cette activité est efficace et perdure dans le temps. En effet, « une recherche récente montre que non seulement ces stratégies de relecture améliorent la compréhension, mais aussi que les entraînements conservent leurs effets sur plusieurs jours ; [...] ».

## **B.2) Le dispositif de lecture au ralenti**

Le modèle de « lecture par effraction » se base sur certains principes de la méthode de lecture de théâtre élaboré par Vinaver appelée « lecture au ralenti ». Nous allons maintenant aborder une brève description de ce modèle puis nous nous intéresserons à celle de la « lecture par effraction ».

### *Vinaver et sa méthode de « lecture au ralenti »*

Vinaver propose d'explorer l'écriture théâtrale sous un nouvel angle, il postule qu'un fragment de texte permet de le comprendre dans sa totalité au niveau de son mode de fonctionnement. Il s'agit donc d'un regard sur les molécules du texte que l'on explore au microscope. Ce travail peut être mis en relation avec celui du géologue qui, à l'aide de différentes carottes, expose la complexité du terrain qu'il étudie. Pour Vinaver, « [la méthode] s'inscrit dans le sillage du propos de Proust: "C'est à la cime du particulier qu'éclot la générale", ou de celui de Goethe : " Qu'on ne cherche rien derrière les surfaces, ce sont elles qui ont le secret" » (Vinaver, 1993, p. 895).

Dans son « introduction à la méthode », il nous explique les différents atouts qu'elle comporte. Nous retiendrons qu'elle permet de mettre directement le lecteur en contact « avec la vie même du texte » (*Ibid.*, p.893), qu'elle n'exige pas de connaissances préalables qu'elles soient de l'ordre du littéraire ou de la culture générale, et qu'elle met le lecteur dans un rôle d'explorateur: « [la méthode] procure un sentiment d'aventure, parce que son chemin n'est pas tracé à l'avance. Elle n'est pas autoritaire. Elle propose un équipement destiné à partir "à la découverte"» (*Ibid.*, p. 894).

Pour la mettre en œuvre, Vinaver propose de sélectionner un fragment représentant environ 5 à 10% de l'œuvre. Il précise qu'il n'y a pas de « critère précis » pour cette sélection et qu'elle peut se faire en faisant appel au hasard. Ensuite, il dit que ce fragment doit être divisé en plusieurs segments. Chaque segment fera l'objet d'une « lecture au ralenti » où l'on s'arrêtera à chaque réplique afin d'effectuer un travail réflexif sur ce qui se passe au niveau micro. La même opération s'opèrera à la fin de chaque fragment pour appréhender son fonctionnement sous trois niveaux différents. Il y a tout d'abord *la micro-action*, qu'il définit comme « [...] niveau moléculaire du texte, où sens et matière, le contenu sémantique [...] ne font qu'un, interagissant au point d'être indissociables » (*Ibid.*, p. 897), puis *l'action d'ensemble* qui correspond au niveau de l'œuvre prise dans son ensemble. Enfin, il y a le niveau intermédiaire, *l'action de détail* qui permet de réfléchir sur la relation entre le fragment et son insertion dans le *topic* de la scène correspondante. Par la suite, partant des observations sur le fragment, on cherchera à prendre *une vue d'ensemble* du mécanisme de l'œuvre afin d'en tirer un « profil » général basé sur des *axes dramaturgiques*. Après cette généralisation, on va lire à une vitesse habituelle l'œuvre entière afin d'ajuster de corriger et compléter les informations qui ont été glanées lors de la lecture du fragment. « *In fine*, on prend en compte les principales données historiques, socio-économiques, culturelles et biographiques [...] »

(*Ibid.*, p. 898), afin de placer le texte dans son « environnement ». Rien n'interdit de porter un jugement de valeur sur l'œuvre, sur le sentiment qu'elle nous a procuré.

### **B.3) De « la lecture au ralenti » à « la lecture par effraction »**

Cette méthode a été transformée par Ryngaert (1993) sous l'expression « lecture par effraction », toujours axée sur les textes de théâtre. Ici la découverte du système d'écriture se focalise sur l'épiderme du texte, en créant un espace ludique avec le lecteur. En effet, il dit qu'il faut voir cette démarche « comme la mise en place d'un puzzle informatif dont les pièces n'arriveront qu'au compte-gouttes » (Ryngaert, 1993, p. 7).

Cette dernière a elle-même été transposée afin de pouvoir être appliquée dans le cadre scolaire par Ronveaux. Il s'agit de faire entrer les élèves dans un livre d'une manière non linéaire en choisissant, cette fois-ci, plusieurs fragments comportant des nœuds narratifs. On entre par effraction dans le texte et le lecteur doit analyser leur fonctionnement puis le lier aux autres fragments afin de construire sa compréhension pas à pas. L'intérêt de ce dispositif est qu'il implique une démarche coopérative chez le lecteur qui doit, tout d'abord s'interroger sur cet épiderme textuel, puis, grâce à son encyclopédie personnelle, combler ce « puzzle informatif ». Ce détournement implique quelques modifications. Premièrement, la méthode s'appliquera à des albums de jeunesse et non à des textes théâtraux. Deuxièmement, il ne s'agit pas de faire une analyse de texte mais de développer les compétences interprétatives de l'apprenti-lecteur, rendant ainsi explicite le cheminement interprétatif que toute lecture d'un texte narratif demande à son lecteur. Dernièrement, ce sont les particularités du genre qui vont la construire permettant ainsi d'anticiper certaines difficultés des élèves.

Par la suite, il expose plusieurs principes qui ont été glanés chez Vinaver et Ryngaert et qu'il intègre à son dispositif de lecture. Nous retiendrons que la méthode n'exige pas de connaissances préalables, que « comprendre un texte, c'est principalement, construire du sens [...] ; ce travail de construction s'exerce à la surface du texte, par un examen minutieux de l'artéfact [l'œuvre] dans ses diverses dimensions sémiotiques, codées génériquement. »(Nicastro, Ronveaux 2009, p. 2), que ce travail est dévolu au lecteur et accepter le fait que son chemin interprétatif ne sera pas linéaire mais guidé « dans l'espace dessiné par la tâche ». Et finalement que le lecteur est contraint d'avoir « une attention flottante » puisque c'est au fur et à mesure de son travail réflexif sur les fragments, « dont l'incomplétude est revendiquée » qu'il va construire sa compréhension et où la macrostructure du

texte est reléguée au second plan. Le lecteur doit formuler des hypothèses interprétatives à partir du fragment et attendre que la suite du texte vienne les infirmer ou les confirmer.

#### **B.4) Du mode d'emploi de « la lecture par effraction »**

Pour créer ce dispositif, il faut sélectionner, tout en restant attentif au genre de texte, trois à quatre fragments qui comporte des nœuds narratifs ou des passages qui explicitent le monde narratif où les personnages évoluent. Il est également possible de choisir pour un fragment, le premier ou le quatrième de couverture ainsi que les incipits, les premiers mots de l'ouvrage. Dans le cadre d'un album, il faudra également prendre en compte les images puisque ce genre se construit majoritairement autour d'elle.

Le dispositif se construit en classe sous la forme de périodes, entre trois et cinq, comprenant une épreuve certificative placée avant la dernière période qui sera consacrée à la chute de l'histoire. Chaque période, mise à part celle de l'épreuve, se construira au travers un travail interprétatif autour de l'action, des personnages et les aboutissements du fragment. Ce travail s'effectuera soit individuellement, soit en petits groupes, puis les découvertes et les hypothèses seront confrontées au groupe classe qui décidera de leur validité et de leur inscription sur papier java afin d'en garder une trace et de pouvoir y revenir (sont-elles toujours valables?), dans les périodes suivantes. Nous reviendrons sur cette élaboration et nous exposerons le dispositif de « lecture par effraction » que nous avons mis en place pour notre recherche.

### ***C) Album de jeunesse***

#### **C.1) Autrefois, aujourd'hui**

C'est à partir du 16ème siècle que l'on commence à associer texte et image dans un ouvrage. Les moyens techniques en ce temps-là sont limités (gravure sur bois, gravure au burin, gravure à l'acide, etc.). Les premières publications ne comportent que très peu d'images, de même qu'il est difficile d'associer ces dernières au texte sur une même page. Vers la fin du 18ème siècle, la cohabitation du texte et de l'image est favorisée par le procédé de gravure en relief. C'est d'ailleurs un genevois (Rodolphe Töpffer) qui, en 1835, grâce au procédé de lithographie, réalise des dessins accompagnés d'un texte manuscrit situé juste au-dessous : la bande dessinée voit le jour. Les progrès technologiques permettent d'imprimer en plus grand nombre les ouvrages contenant texte

(caractères d'imprimerie) et images sur toute la page. Dans la moitié du 19ème siècle, l'album est conçu spécifiquement pour les enfants, qui est aujourd'hui appelé communément « album de jeunesse ».

L'album de jeunesse évolue très clairement dans le temps, puisque les auteurs du 20ème siècle, « consacrent le renversement du rapport de prédominance du texte sur l'image qui a cours dans le livre illustré » (Van der Linden, 2006, p. 15). Durant plusieurs années, un travail s'opère sur l'espace et la mise en page pour donner vie à l'album, mais c'est surtout l'émergence prépondérante de la psychologie et la pédagogie qui va influencer le contenu.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, après plusieurs années de paralysie artistique dû à la censure, l'auteur consacre son travail à l'esthétisme visuel de l'album. En effet, il peaufine la mise en page, c'est-à-dire qu'il remanie totalement l'emplacement de chaque composante du livre, en passant de l'image à la typographie. De par ailleurs, l'auteur ne tient volontairement plus compte de l'aspect pédagogique dans ses images, pour laisser place à l'interprétation.

Aujourd'hui, l'esthétisme pictural d'un album se confond très souvent avec l'art contemporain (abstrait). Cela a pour effet de laisser une grande liberté d'interprétations à l'enfant. C'est d'ailleurs en procédant de la manière suivante qu'Hélène Riff a conçu son album « Papa se met en quatre ».

## **C.2) Définition de l'album**

L'album, selon la définition de Sophie Van der Linden, est un ouvrage dans lequel l'image prend une place spatialement plus importante que le texte. La présence de ce dernier n'est d'ailleurs pas forcément nécessaire. L'histoire se construit en alternance entre l'image et le texte. À ne pas confondre, malgré une forte similitude avec le genre « bande dessinée » qui se différencie par la présence sur chaque page de petites cases, compartiments juxtaposées sur plusieurs niveaux.

### ***Album et genre***

Pour certains, Sophie Van Linden, l'album n'est pas un genre, mais un support qui accueille dans sa construction particulière, toute sorte de genres. Elle nous explique que l'album s'inspire de plusieurs genres différents tels que les contes, les récits policiers, la poésie, etc. Cependant, l'album n'appartient pas catégoriquement à un de ces genres. Il représente, selon elle,

un support unique et différenciable des autres par ces caractéristiques, par exemple la place de l'image prépondérante par rapport au texte et l'utilisation de la double page.

### **C.3) Place de l'image dans un album**

Dans cette partie, nous allons énumérer les différents statuts de l'image au sein des albums de jeunesse selon Sophie Van Linden.

#### ***Images isolées***

Concernant l'organisation interne du livre, les images n'interagissent pas ensemble sur une même page, ni sur une double page. Ces images sont indépendantes (isolées) et ne sont donc pas reliées entre elles, tant au niveau plastique qu'au niveau sémantique. En effet, « de telles images sont matériellement séparées les unes des autres et indépendantes du point de vue de l'expression et de la narration » (*Ibid.*, p. 44).

#### ***Images séquentielles***

Contrairement à l'image isolée, celle-ci représente une case ou une vignette qui appartient à une suite d'images articulées, exactement comme la bande dessinée. Il est important de noter que le sens se construit en continu, uniquement par l'enchaînement de plusieurs images.

#### ***Images associées***

Les images isolées se situent entre les deux pôles « images isolées » et « images séquentielles », c'est-à-dire qu'elles ne sont ni trop indépendantes, ni trop solidaires. Il faut qu'elles soient reliées au minimum soit au niveau plastique, soit au niveau sémantique.

#### ***Combinaisons***

Il est possible mais un peu plus rare que ces trois statuts de l'image apparaissent de manière alternative dans un même album.

#### **C.4) Place du texte dans un album**

Le texte possède quelques caractéristiques spécifiques dans un album. Tout d'abord, il « [...] s'inscrit dans un support dont l'image est prédominante » (*Ibid.*, p. 47). Cela signifie que l'image a un rôle bien plus important dans l'album que le texte. Ce dernier dépend de l'image puisqu'il se construit par rapport à elle. Son rôle est simple : il se doit d'accompagner l'illustration, malgré parfois le peu d'espace que celle-ci lui réserve. La question à se poser sur la taille de l'image n'est donc pas anodine. La longueur du texte peut également varier si l'album est destiné à un public plus jeune ou non. Il est donc nécessaire d'adapter au mieux le texte au niveau de lecture de l'enfant.

#### **C.5) Travail sur l'espace**

##### ***Double page***

Aujourd'hui, le texte et les images ne sont plus disposés de la même manière dans un album. C'est dans cette même optique que Van der Linden affirme que « textes et images s'organisent librement sur la double page » (p. 65). Comme nous l'avons dit précédemment, l'auteur a le choix de placer ses images comme il le souhaite (images isolées, séquentielles, associées, combinaisons) sur chaque page et cela va de même pour le texte. Il n'est dorénavant plus nécessaire de respecter la même organisation interne du début jusqu'à la fin de l'album. L'auteur peut intégrer ou non le texte dans l'image, il peut décider d'encadrer un texte ou une image sur une page et de ne pas le faire sur la page suivante, etc. Et nous finirons avec cette phrase : « l'album est le lieu de tous les possibles » (*Ibid.*, p. 67).

Nous allons maintenant évoquer les différents types de mises en page selon Sophie Van Linden que l'on peut retrouver dans les albums de jeunesse.

##### ***Dissociation***

Il est intéressant d'observer les liens qu'il peut y avoir entre les images et le texte dans un album. Concernant la dissociation, le texte et les images sont complètement séparés. Le lecteur peut ainsi lire, puis observer l'image sur la page suivante, la pliure centrale pouvant être, dans ce cas, une frontière entre l'image et l'écrit.

## ***Association***

Contrairement à la dissociation, il est possible ici de placer image et texte sur une même page. Le texte peut soit se fondre dans l'image, soit en être séparé (texte au-dessus ou au-dessous de l'image).

## ***Compartimentage***

Les albums peuvent se construire sur la base de la bande dessinée (cf. *images séquentielles*), mais certaines caractéristiques les différencient. Tout d'abord, dans un album les images sont plus grandes et moins nombreuses. Étant plus grandes, les cases se répartissent très souvent sur un ou deux niveaux seulement, contrairement à la bande dessinée.

## ***Conjonction***

Cette mise en page, plus moderne d'ailleurs, est à l'opposé de la dissociation car texte et image se côtoient tout le temps. La seule différence que l'on pourrait faire avec l'association serait que les textes apparaissant sur la même page ont tous un lien entre eux, mais le lecteur n'a pas besoin de respecter un ordre bien précis de lecture. Nous pourrions donc dire que tous les textes « [...] se livrent conjointement et globalement [...] » (*Ibid.*, p. 69).

### **C.6) Du film cinématographique à l'album de jeunesse**

Dans un album, le cadrage d'une image est à tenir en compte. Il est vrai que cela peut tout à fait influencer le lecteur lors de ses interprétations. Le cadrage est apparu dans les créations cinématographiques afin d'apporter quelque chose en plus dans la narration et l'expression du film (amplification d'un sentiment par exemple, un point de vue, etc.). Tous ces termes tels que la vue *en plongée*, *contre-plongée*, *hors-champ*, etc., appartiennent au cinéma, mais ont été ré-exploitées dans la photographie, l'imagerie et le dessin. Si le cadrage correspond à un point de vue, la *contre-plongée* signifierait peut être celui de l'enfant par exemple, car étant donnée sa petite taille, tout ce qu'il observe devient exagérément grand.

Le décadrage (ou parfois cadrage déviant) peut apporter de multiples effets à l'image. En cadrant une partie de l'image, l'on pourrait penser que l'auteur ait maladroitement coupé tout ce qu'il y avait autour (cadrer uniquement le corps, c'est couper la tête, etc.). Mais il faut traduire cet

effet peut-être comme une valorisation de la partie ciblée, c'est-à-dire attirer volontairement le regard de lecteur sur un endroit bien précis. Il est également possible d'appliquer cet effet afin de valoriser la taille de l'objet (ce sont uniquement les pieds qui apparaissent sur l'image prenant toute la page, pour représenter un géant par exemple).

Contrairement au champ, le hors-champ permet au lecteur d'imaginer de prolonger l'espace au-delà de la page, au-delà des limites du cadre pour être exacte. Comme le décrit si bien Sophie Van der Linden : « le spectateur effectue un travail de reconstruction en fonction des données visuelles de l'image mais aussi de son élaboration mentale qui dépend des conventions, de ses références culturelles et de son expérience personnelle » (*Ibid.*, p. 76).

## ***D) Analyse à priori de « Papa se met en quatre » d'Hélène Riff***

### **D.1) De l'histoire**

Il est difficile de catégoriser cet album dans un genre bien précis, du fait que certains éléments sont à percevoir comme des indicateurs de plusieurs genres distincts. Cependant, nous remarquons que le récit commence avec une phrase typique du genre **conte** : « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ». Nous observons également que ce clin d'œil concernant ce genre, ressurgit sous forme illustrée lorsque la mère raconte qu'elle s'est fait poser une couronne, entraînant ainsi un (ou plusieurs) enfant(s) à imaginer leur mère dans une robe de princesse, coiffée d'une couronne.

De plus, nous relevons la présence d'éléments mis entre parenthèses dans le texte qui nous rappelle les **didascalies des textes théâtraux**. Nous retrouvons un autre élément qui nous laisse croire à une pièce de théâtre et qui clôt justement l'album de jeunesse, lorsque toute la famille se courbe devant le lecteur comme pour le saluer. Comme le disent Ronveaux et Nicastro (2009) : « Le récit est construit sur une anecdote familiale somme toute assez banale » (p. 3). Cette indication ne nous aide pas sur l'appartenance à un certain genre, mais cela est à prendre comme une information contextuelle.

Malgré les propos de Van der Linden (2006) qui nous dit qu'« [...] Hélène Riff poursuit avec *Papa se met en quatre* son exploration du roman familial paternel » (p. 151), nous pensons que d'une part il se rapproche plus du genre des nouvelles que du roman et d'autre part que cet album de jeunesse n'est qu'un support, contenant plusieurs genres différents (conte, théâtre, poésie, nouvelles, etc.) dont l'auteur s'est servie pour élaborer un genre qui se démarque des autres

productions.

Le récit met en scène neuf personnages : Lucie, la mère, Victor, le père, et leurs enfants, Marie-Louise, Adrien, Irène, René, Marcel, Alice, Agnès. Nous ajouterons que les parents sont iconiquement identifiables à contrario des enfants. Cette famille possède une maison. En observant les images, il y a un foyer ainsi que des bûches pour cuisiner et chauffer les pièces, mais aussi un étendage pour faire sécher les habits. Les enfants sont nombreux et lorsqu'il est l'heure d'aller se coucher, ils dorment tous dans la même pièce. Il n'y a aucun élément qui nous informe très clairement de l'époque dans laquelle vit cette famille, mais on peut supposer qu'elle se rapproche de la nôtre. Au début de l'histoire, les personnages se trouvent à l'extérieur de la maison, dans leur propriété privée, puis, l'histoire se passe à l'intérieur de la maison (cuisine, chambre à coucher des enfants).

Nous avons décidé de séparer cette histoire en quatre parties : dans la première et la dernière partie, il n'existe pas de titre, tandis que la deuxième et la troisième partie possèdent chacune d'entre elle un titre, respectivement « Épisode 1 : maman s'en va » et « Épisode 2 : la surprise ». Nous avons donc nommé la première partie « Prologue » et la dernière « Épilogue » (l'épilogue ne fait pas partie intégrante de l'histoire).

### **Première partie (Prologue)**

Lucie et Victor se marient et ont plusieurs enfants.

### **Deuxième partie (Épisode 1)**

L'histoire se déroule dans une maison. Une famille nombreuse y vit. La mère doit partir, mais on n'en connaît pas la raison. Une fois cette dernière partie, le père, durant le repas, propose à ses enfants de faire une surprise à leur mère : un grand nettoyage dans toute la cuisine. Une fois le nettoyage fait, le père, juste avant de se coucher, remarque une tache noire par terre. Il appelle tous les enfants pour leur faire part de son mécontentement et connaître le responsable, mais personne n'avoue sa faute. Dès lors, il les envoie tous directement au lit. C'est à lui que revient la tâche de nettoyer cela. Il frotte, frotte, encore et encore, mais en vain : la tache est toujours là. Il abandonne et va se coucher. Durant la nuit, Marie-Louise et Alice vont dans la cuisine et observent avec étonnement que la tache se déplace : la tache est en réalité l'ombre du tue-mouche qui se situe au-dessus de la table.

### **Troisième partie (Épisode 2)**

Lucie rentre à la maison. Elle est heureuse de voir la cuisine scintiller de fond en comble. Elle explique finalement la raison de son départ à ses enfants : elle est allée chez le dentiste pour se faire mettre une couronne dans la bouche. Durant ce temps, le père inquiet, cherche la tache. Il observe avec étonnement qu'elle n'est plus noire comme au début, mais blanche. Il avait trop frotté le parterre.

### **Quatrième partie (Épilogue)**

Tous les personnages saluent le lecteur en se courbant vers l'avant, à l'allure d'une pièce de théâtre (Van Der Linden, 2006, p. 155).

#### **D.2) Du placement, de la mise en forme du texte et des signes extralinguistiques**

Le placement du texte est un élément important à relever dans cet album. Le texte est divisé en plusieurs fragments, répartis à des endroits soigneusement étudiés ; il va de pair avec les dessins, c'est-à-dire qu'ils sont complémentaires. En analysant de plus près le texte, il peut apparaître soit en « bloc », presque isolé esthétiquement parlant, soit de manière décousue, réparti un peu partout sur la page.

Concernant ce dernier, il est utile de signaler que les phrases sont proches du ou des personnage(s). L'auteur a donc volontairement exploité, en reprenant les termes de Van der Linden, plusieurs « associations » et « conjonctions » entre le texte et l'image. Dans le premier cas, comme nous l'avons dit un peu plus haut, le texte est en « bloc » (associatif), mais également décousu (conjonctif), comme sur la double page [26-27]. Cet effet a pour but de rythmer certains passages de l'histoire. En ayant agi ainsi, l'auteur s'est autorisé à ne pas encadrer ou entourer le texte pour qu'il puisse se fondre dans l'image. Cette ambiguïté conduit le lecteur à mettre en œuvre différentes interprétations.

Étant donné qu'il n'est pas toujours évident de relier le texte à un personnage, malgré cette ambiguïté, il est tout de même possible de comprendre exactement quand le père parle. Il est vrai que les dialogues de ce dernier sont écrits en italique, donc quoi qu'il advienne de leurs positions spatiales dans l'album, nous savons que c'est lui. D'ailleurs, nous constatons que même s'il n'apparaît pas sur une page (sur un dessin), si le texte est écrit en italique, nous savons que c'est lui qui parle [6-7]. Donc ici, le rôle de l'écriture en italique permet d'associer le texte à un personnage.

Hélène Riff aime bien faire usage de certains signes linguistiques. Ils peuvent être des indices supplémentaires afin de guider les élèves vers une meilleure compréhension. Elle utilise surtout les points d'interrogation, d'exclamation et de suspension. Il est possible que cela renforce, amplifie les sentiments des personnages selon le contexte. Il existe également certaines phrases qui sont écrites entre parenthèses (p. 37) ou entre guillemets [22-23]. Ces informations peuvent à nouveau amener les élèves à certains chemins interprétatifs différents.

### **D.3) De l'écriture (expressions familières, métaphores, etc.)**

Le livre d'Hélène Riff comporte une autre spécificité : l'écriture. Il est vrai qu'il n'est pas commun que **métaphores** (« maman nous a jeté un baiser dans l'air » p. 8, « [...] et nous a envoyés butiner la saleté [...] » p. 13) et **expressions familières** (« Bon sang de bonsoir c'est encore le coup du Pamoï ! » p. 27, « la raclée ne tenait plus qu'à un fil » p. 28, « et que je n'entende plus une mouche voler ! » p. 29) apparaissent autant dans un album de jeunesse, sans oublier qu'elle joue et remanie certaines **règles de genre** à sa guise, comme par exemple cette phrase : « Lucie et Victor se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants » (p. 5) qui est normalement utilisée à la fin d'un conte. Il est également intéressant de relever que le texte ne contient pas de **reprises anaphoriques** complexes, ce qui pourrait dans le cas contraire, amener les lecteurs dans une « impasse interprétative ».

### **D.4) Des images**

#### **Éléments symboliques**

Hélène Riff a pris soin de dessiner des éléments que l'on peut considérer ou non comme utiles pour comprendre l'histoire. Par exemple, une discrète petite étoile jaune placée sur le papier tue mouche (p. 29, p. 35, p. 39, p. 45) ou des animaux, comme un chien (p. 8, p. 11, p. 12), une souris (p. 9, p. 37), un lapin (p. 37, p. 42), mais également des animaux difficilement descriptibles (p. 35, p. 45) apparaissent de manière régulière tout au long de l'histoire. Que signifient ces dessins? Sont-ils d'une aide favorable pour mieux comprendre l'histoire? Après plusieurs lectures nous pensons que la petite étoile jaune est un élément qui met en valeur le papier tue-mouche et sa participation à l'histoire, créant, pour le lecteur attentif, un effet d'annonce. De plus, l'utilisation de l'étoile ne nous semble pas anodin car, selon le dictionnaire des symboles, les étoiles « percent l'obscurité, elles sont aussi des phares projetée sur l'inconscient » (Chevalier & Gheerbrant, 2005,

p. 416).

Nous constatons également que l'auteur fait un clin d'œil à certaines expressions ou mots ambigus tel que le mot couronne et son double sens (terme médical/couronne de la reine). Sur cette page, la mère explique qu'elle est allée se faire mettre une couronne, mais le dessin d'une femme avec une couronne sur la tête apparaît derrière elle [47-48].

### **Application des couleurs**

Les couleurs (rouge, bleu, vert) et la manière dont Hélène Riff les applique sur les pages ont un rôle majeur dans cet album. Elles envahissent souvent toute la page, soit pour renforcer les sentiments de certains personnages (p. 4-5, p. 26-27), soit pour indiquer un mouvement, un chemin à suivre (p. 8-9), soit alors pour rendre l'atmosphère plus gaie (p. 4-5), agitée, rythmée (p. 26-27, p. 44-45), sombre ou pesante (p. 10-11, p. 32-33, p. 40-41).

Toutes ces spécificités permettent au lecteur de lire cet album comme une histoire quelconque, mais également de l'observer comme l'œuvre d'un artiste peintre.

### **E) De la séquence didactique**

Comme dit dans l'introduction nous avons choisi de reprendre une séquence didactique déjà existante (Favre 2009, Ronveaux & Nicastro 2010) et, ne pouvant utiliser les données vidéo, certains passages étant inaudibles, nous l'avons mise en place dans une nouvelle classe. Nous l'avons remodelée quelque peu, principalement sur la forme. Nous avons utilisé des enregistreurs audio afin de récolter toutes les informations nécessaires à notre travail d'analyse. L'objectif de la séquence didactique reste inchangé: il s'agit de travailler la compréhension en lecture et plus précisément de rendre explicite les chemins interprétatifs que requiert la lecture, ici d'un album de jeunesse réticent. Par conséquent, la compréhension de l'œuvre *in fine* est reléguée au second plan.

Un changement majeur a été l'introduction de fiches de travail afin que les élèves puissent noter leurs réflexions en groupe. En effet, Favre (2009), dans un projet indépendant, sur cette même séquence disait que : « la première observation est que peu de place, voire aucune, n'est laissée à la production écrite » (p. 16). L'élément principal de la séquence reste le même : la construction entre pair de la compréhension par la discussion. Cette introduction de l'écrit ne visait qu'à donner, comme le dit Tauveron (1999), « une forme écrite à l'état de leur pensée » (p. 32).

### **E.1) du contexte de la séquence**

Cette séquence est constituée de cinq séances d'enseignement planifiées sur deux semaines dans une classe de cinquième primaire de la commune de Meyrin, composée de 19 élèves dont 10 filles et 9 garçons. Il s'agit d'une école inscrite dans un contexte socio-économique que nous qualifierons de moyen (ni trop aisé, ni trop défavorisé). La première séance (31 mai) a été scindée en deux parties de 70 minutes, la durée étant la même pour la deuxième (3 juin) et la troisième séances (4 juin). La quatrième (7 juin) était consacrée à la passation d'une évaluation certificative d'environ 60 minutes et finalement, la séance de clôture (10 juin) était prévue sur 70 minutes.

Afin de récolter nos données nous avons enregistré les séances, à l'exception de l'évaluation, grâce à trois enregistreurs relativement discrets.

### **E.2) Des fragments retenus**

Puisque nous avons retenu le dispositif de « lecture au ralenti », chaque séance se centrait sur un fragment différent, à l'exception de l'évaluation. Nous avons repris les fragments qui avaient été préalablement choisis. Ils reflètent soit un nœud narratif de l'album, soit un moment descriptif car ils décrivent « le(s) monde(s) où évoluent les personnages » (Ronveaux & Nicastro, 2009, p. 5).

Pour la première séance, ce sont les quatre premières doubles pages, comprenant les pages de garde, qui ont été retenues, soit les doubles pages [2-3] à [7-8]. Ce fragment pose les bases de l'histoire, en commençant notamment par la formulette de fermeture des contes : « Lucie et Victor se marièrent et eurent beaucoup d'enfant ». La suite du fragment se compose du départ de la mère qui tient un mouchoir contre sa joue, mais on n'en connaît pas la raison. Pleure-t-elle, a-t-elle mal, s'est-elle disputée avec son mari? Le fragment ne le dit pas. Tout ce que l'on sait c'est que les enfants sont inquiets du départ de leur mère. Le père, quant à lui, va devoir s'occuper de sa marmaille. Le passage se termine par la tombée de la nuit. Ce fragment pousse les élèves à se poser des questions sur le pourquoi du départ, et sur l'étrangeté de cette introduction. Mais également il sera le point d'ancrage concernant l'émission d'hypothèses sur la suite du récit.

La seconde séance utilise les quatre doubles pages de [20-21] à [26-27]. Les élèves retournent dans le récit au moment où le père interroge ses enfants afin de savoir qui a oublié de donner un coup d'éponge sur la tache sise à ses pieds. Il a l'air contrarié, c'est en tout cas ce qu'évoque sa représentation dessinée. Tous les enfants répondent : « c'est pas moi ! ». Une attention particulière du récit est centrée sur Agnès, qui semble se démarquer de ses frères et sœurs. En effet, elle se reflète dans l'œil de son père, alors que tous les autres sont représentés dans l'autre (pp. 20-

21). Sa réponse, identique aux autres, occupe une petite partie sur le côté droit de la double page suivante. En réponse à cette étendue blanche restante, la double page suivante présente, sur un peu plus de sa moitié, une couleur orange vive qui illustre la colère du père. On peut observer, derrière la couleur, le père et les enfants. Seule Agnès semble être épargnée par celle-ci car une aura blanche l'entoure. La colère du père transparait dans ses propos qui ont pour sujet les diverses aventures du « Pamoï » au sein de la famille. Les enfants semblent être résignés. La double page qui suit et qui clôt ce fragment met en scène les enfants allant se coucher sous la contrainte patriarcale, mais il est également possible que le père leur aurait donné une raclée. Le texte ne dit pas explicitement qu'elle ait eu lieu, mais des indices comme les « aïe, aïe » des enfants et les traits rouges près de leurs fessiers nous induisent dans cette direction. La double page se termine par le père qui donne un coup d'éponge sur la tache.

Comme pour le fragment précédent, celui-ci va pousser les élèves à se poser de nouvelles questions. Pour celles qu'ils auront déjà émises ainsi que les hypothèses, il ne leur sera pas aisé d'y répondre ou de les étayer. En effet, on ne sait toujours pas où la mère est partie ni pourquoi.

Le troisième fragment englobe les doubles pages [42-43] à [48-49]. Les élèves reprendront le récit au début de l'épisode 2, intitulé « la surprise », au moment où la mère revient. Cette dernière découvre sa cuisine qui a été entièrement nettoyée. Elle félicite son mari qui s'est débrouillé « comme un chef », puis elle raconte à ses enfants ce qui s'est passé chez le dentiste : on lui a mis une couronne. Le dessin en arrière-plan suggère qu'un des enfants imagine sa mère dans une robe de princesse. Dans ce fragment, les enfants regardent attentivement l'attitude du père. En effet, ils savent qu'il n'y a pas de tache puisqu'ils disent : « Il allait voir la tache, mais il n'allait pas la voir. Nous on allait rigoler » (pp. 48-49). De plus, elle aurait dû se trouver dans les cheveux de la mère, et non sur le sol. En effet, on nous dit que : « Si la lumière avait été allumée, la tache aurait été assise dans ses cheveux » (pp. 46-47). Cependant il découvre qu'il y a effectivement une tache par terre.

Ce fragment permet de répondre plus précisément à certaines questions et il introduit la problématique de l'existence ou non de la tache. Puisque les enfants semblent savoir qu'il n'y en a pas, on peut se poser la question de savoir comment ils en sont arrivés à cette conclusion. La réponse sera donnée aux élèves lors de la lecture du second interstice.

Le dernier fragment est constitué des dernières pages et révèle ainsi l'existence d'une tache, mais toute blanche. En effet, c'est le père qui en frottant a usé le parterre. La double page suivante représente les protagonistes de l'histoire en train de saluer comme on le ferait après une représentation théâtrale. Pour terminer, nous évoquerons que sur les pages de garde *ante* et *post*

histoire, l'auteur y a glissé une sorte d'effet d'annonce. En effet, il s'agit du même fond gris mais pour la première on y voit une tache noire alors que sur la dernière elle est blanche.

### **E.3) De la présentation des séances**

L'objectif de la séquence est, entre autre, que les élèves puissent « se construire progressivement un point de vue sur la macrostructure du récit » (Ronveaux & Nicastro, 2009, p. 4) d'où l'emploi du dispositif de lecture « par effraction » qui permet cette construction. Dans ce dessein, les élèves seront amenés à utiliser plusieurs ressources sémiotiques de l'album dont les couleurs, le texte, sa mise en espace, etc.

De plus, la séquence vise l'explicitation des chemins interprétatifs des élèves par de nombreuses activités de co-construction du récit, par des travaux en petits groupes et des mises en communs en groupe classe. La lecture se fera « par effraction ». Celle-ci sera suivie, après un premier travail réflexif et l'émission d'hypothèses vis-à-vis de ce qui aurait pu se passer entre les deux fragments, de la lecture des interstices afin de garder une vision d'ensemble de la trame de l'histoire. Il s'agira d'une lecture cursive, d'un seul trait, permettant ainsi de confirmer ou infirmer les éléments que les élèves auront avancés.

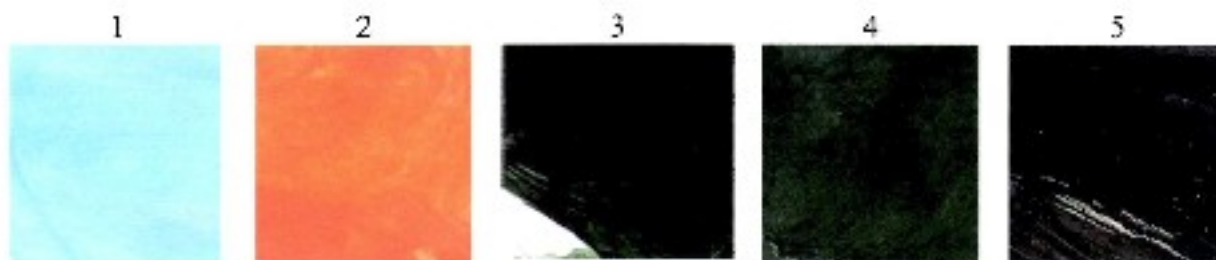
Nous allons maintenant présenter les différentes séances de la séquence en mettant un accent plus particulier sur celles qui constituent notre matériel d'analyse.

#### **1ère séance**

Cette séance a été divisée en deux parties de 70 minutes. Ces dernières permettront aux élèves d'appréhender l'univers du livre et de pouvoir observer son fonctionnement iconique et celui de sa mise en page. Il s'agit donc d'une entrée dans l'album, d'une introduction au style utilisé afin que les élèves ne soient pas perdus par l'univers atypique de cet album.

Nous avons procédé à cette division, car nous avons inclus une introduction d'une vingtaine de minutes afin de présenter le dispositif de lecture par effraction qui était inconnu des élèves. Nous profiterons de ce moment pour nous présenter et leur expliquer les consignes vis-à-vis des enregistreurs. Suite à cela, une présentation du livre et de son « habillage » leur sera proposé. Il devenait donc difficile de garder le « timing » qui avait été préalablement établi. De plus, nous voulons garder une marge temporelle suffisante pour pallier la chronophagie des moments de discussion en commun.

L'activité de la première partie demandera aux élèves d'exprimer les humeurs qu'ils ressentent face à cinq extraits de doubles pages tirés de l'album, présentées ci-dessous.



Elle se déroulera en trois temps. Tout d'abord, individuellement, chaque élève inscrivant ses humeurs. Puis en groupe de cinq, les élèves confronteront ainsi leurs découvertes et les justifieront afin qu'elles soient acceptées par leurs camarades. L'enseignant passera dans les groupes et prendra part à la discussion, poussera les élèves dans leurs justifications et les relancera si besoin est. Pour finir, un temps de mise en commun en classe entière, où chaque groupe présentera les humeurs qu'il aura retenues.

Afin d'avoir des traces de leurs trajets interprétatifs pour les deux premiers temps, il leur sera distribué un feuillet individuel et un par groupe. Pour le moment de mise en commun, leurs interprétations seront inscrites sur de grands cartons de même couleurs (pour les couleurs noires, du carton blanc sera utilisé).

Pour terminer cette première partie, l'enseignant demandera aux élèves s'ils savent pourquoi ils viennent d'effectuer ce travail, le but étant ici de leur faire comprendre que les couleurs joueront un rôle dans le récit en exprimant l'humeur des personnages.

Il s'agit d'un travail sur le lexique et la création d'une banque de mots, d'humeurs qui leur serviront lorsqu'ils liront l'album. « Il s'agit moins de représenter l'humeur que de créer un réservoir de mot qui, [...], aidera les élèves à tracer leur trajet interprétatif » (*Ibid.*, p.6).

La deuxième partie traitera de la mise en page de l'album et plus particulièrement du placement du texte par rapport aux images. Comme nous l'avons dit précédemment, il est soit associatif, en bloc, soit conjonctif, éclaté sur toute la page. Dans cette partie, les élèves travailleront sur la part conjonctive du texte. Dans une optique de découverte de cette spécificité, les élèves seront amenés à travailler en groupe sur la double page [6-7], où sur celle de droite un dessin représente la mère, entourée par ses enfants, qui s'en va, tenant un mouchoir sur sa joue. Le corps du texte est divisé en trois parties : la première comprend le titre de l'épisode ; la deuxième, le départ de la mère décrit par un narrateur et « les questions des enfants, marquées pas des guillemets d'une parole rapportée, en style direct » (*Ibid.*, p. 6). La troisième comporte la réponse du père

placée également entre guillemets et significativement identifiable par sa mise en italique : « C'est moi », et l'utilisation d'un verbe de parole : « a dit papa ». L'utilisation de la locution « papa » indique que c'est un des enfants qui rapporte ses propos.

La tâche qui leur sera proposée demandera aux élèves de placer le texte sur une page qui contient uniquement le dessin. Ils auront à leur disposition sept étiquettes qui représentent le texte. Pour ce faire, ils garderont les mêmes groupes que pour la tâche précédente. Après cela tous les groupes se réuniront devant le tableau noir et présenteront, à tour de rôle, leur placement. Puis l'enseignant leur fera verbaliser l'objectif de cette tâche, soit l'importance de la place du texte et l'utilisation des différentes marques de dialogues.

Ensuite, les élèves toujours réunis devant le tableau noir, l'enseignant procédera à la lecture à haute voix des quatre premières doubles pages, en les interrogeant brièvement sur les couleurs présentes et le placement du texte. Il écouterait également les questionnements que cette lecture pourrait susciter. Suivant cette lecture collective, les élèves retourneront à leur place et reliront individuellement ce fragment. Ils devront rédiger un résumé de ce passage qui nécessitera un bref rappel de la façon dont on en crée un. Ils écriront également le thème du passage, les hypothèses que l'on peut imaginer pour la suite de l'histoire, le titre de l'album ainsi que leurs questionnements. Pour cela, l'enseignant leur distribuera une feuille où ces différentes questions seront inscrites.

Pour terminer la séance, l'enseignant effectuera une mise en commun de ces éléments et gardera des traces sur des feuilles de papier java pour l'émission des hypothèses, des titres possibles et des questions que les élèves se poseront. L'enseignant demandera aux élèves de justifier leur propos, autant que faire se peut.

## **2ème séance**

Le début de cette séance sera consacré à un retour sur les éléments que les élèves auront vus lors des deux parties de la première séance. Les élèves auront également la possibilité de compléter ou modifier les tableaux des hypothèses, des titres possibles et de leurs questionnements.

Après cette mise en train, ils liront individuellement le deuxième fragment et se réuniront en groupes de deux ou trois afin de répondre aux questions suivantes : « que racontent les pages lues? », « que disent les couleurs du décor, à quoi servent-elles dans ce passage? », « que peut-on dire sur la mise en page du texte, des dessins, qu'est-ce que cela apporte? », et finalement, « à quel type de texte cela pourrait ressembler? ». Une mise en commun sera effectuée par la suite et sera suivie par un retour sur la couleur orange afin de savoir, maintenant qu'ils connaissent le contexte

dans lequel elle se trouve, s'ils veulent modifier les hypothèses qu'ils y avaient inscrites.

Ensuite les élèves seront invités à émettre des hypothèses sur ce qui s'est passé entre les deux fragments qu'ils auront lus. L'enseignant et le reste de la classe veilleront à ce que les propositions avancées soient suffisamment étayées pour être prises en compte. Il s'agit ici d'une activité d'activation de leurs chemins interprétatifs par reconstruction d'une part de récit inconnu. Afin de vérifier les hypothèses avancées, ils reliront individuellement l'album depuis le début jusqu'à la fin du fragment présenté, interstice compris. Pour terminer, ils reviendront sur les tableaux en approfondissant ou en éliminant les hypothèses qu'ils avaient avancés. Ils pourront également en proposer des nouvelles, suite à leur nouvelle lecture.

### **3ème séance**

Cette séance commencera par un rappel des éléments travaillés précédemment. L'enseignant explicitera les hypothèses, les titres et les questions déjà écrites sur les feuilles Java. Quant aux élèves, ils pourront apporter de nouveaux éléments ou en supprimer. Ils liront ensuite le deuxième fragment et répondront, par groupe de deux, aux questions suivantes : que raconte le passage? Que se passe-t-il au niveau des couleurs? Que se passe-t-il au niveau de la mise en page? Et pour finir, quelle est l'humeur des personnages (père, enfant, maman)?

Puis, ils se réuniront par groupe de quatre pour confronter leurs réponses et sélectionner les plus vraisemblables en vue de la mise en commun qui suivra. Durant cette dernière, chaque groupe présentera ses réponses puis l'enseignant les questionnera sur le fait que les enfants (les personnages de l'album) ne semblent pas inquiets vis-à-vis de la tache. Il s'agit ici de stimuler des hypothèses sur l'interstice que les élèves n'auront pas encore lu. À ce stade, les élèves sauront que la mère est partie pour se faire soigner les dents, que le père a décidé de faire une surprise à celle-ci en lui nettoyant sa cuisine, qu'une tache n'a pas été nettoyée et que le père, face à leurs « Pamoï », les a envoyés au lit. La lecture du fragment leur laissera entendre que les enfants ne sont pas inquiets, mais sont prêts à rire, alors que le père reste en retrait et que les dernières informations du texte leur dit qu'une tache est effectivement présente sous la chaise où est assise la mère. Les hypothèses devraient porter sur ce changement entre les deux fragments, pour résumer, qu'est-ce qui a provoqué ce changement d'humeur chez les enfants?

Suivant cette émission d'hypothèses et les discussions qu'elle aura suscitées, les élèves seront invités à lire l'album depuis le début, l'interstice compris, afin de les vérifier. Ils y découvriront que le père a frotté tant qu'il a pu, mais que la tache n'a pas bougé. Les enfants verront

également que la tache n'est que l'ombre d'un papier tue-mouche projetée sur le sol. Cette lecture devrait susciter le débat autour de l'existence ou non de cette tache, si tel n'est pas le cas.

Pour terminer cette séance, les élèves compléteront, supprimeront ou ajouteront de nouveaux éléments sur les tableaux des hypothèses, des titres possibles et des questions qu'ils ont à propos du texte. Puisqu'ils connaîtront pratiquement toute l'œuvre, sauf la chute du récit, les propos qu'ils avanceront devraient être précis et bien étayés.

#### **4ème séance**

La quatrième séance sera consacrée à la passation individuelle en classe d'une évaluation certificative d'une durée d'une heure environ. Elle est construite de façon à évaluer ce qui a été travaillé lors des séances précédentes.

#### **5ème séance**

Cette ultime séquence consistera en un bref retour sur l'évaluation et la découverte de la chute de l'histoire: il y a une tache, mais elle est toute blanche. Une activité sera consacrée autour de la découverte du titre « Papa se met en quatre » et la signification de l'expression « se mettre en quatre ».

## Chapitre 3 : Analyse

### *A) De la méthodologie d'analyse*

#### **A.1) Du déroulement effectif de la séquence**

Nous ne parlerons que brièvement de ce qui s'est passé en classe. Les séances se sont bien déroulées et les élèves ont participé avec beaucoup d'entrain et de verve. Un élément majeur est tout de même à mettre en avant: le temps des séances. En effet, les moments de discussions en commun ont duré plus longtemps que prévu initialement. Les élèves y ont participé pleinement et l'enseignant a dû souvent intervenir pour les faire avancer. Nous avons recensé dix interventions de l'enseignant à ce sujet dans les parties que nous avons analysées. Par exemple :

Enseignant : très bien ! Le temps va nous prendre de vitesse. (Partie 1, ligne 1171)

Enseignant : j'aimerais qu'on parle juste de cette page maintenant... parce qu'on est... un peu coincé par le temps, je suis désolé hein... je pourrais vous écoutez tout l'après-midi mais heu... (Partie 1, lignes 2295-2297)

Enseignant: ...vous commencez systématiquement vos réponses par c'est pas par rapport à ça mais non je veux plus de ça on a plus le temps. (Partie 2, lignes 1196-1197)

Ce phénomène a eu une répercussion importante sur le déroulement des séances. En effet, le moment de mise en commun où l'enseignant devait inscrire leurs hypothèses, leurs titres et leurs questionnements, lors de la fin de la deuxième partie de la séance une, a eu lieu lors du début de la deuxième séance.

Ce décalage s'est répercuté tout au long de la séquence pour le même moment, c'est-à-dire que la reprise des tableaux a toujours eu lieu au début de la séance suivante. Il a pris la place des moments introductifs aux séances en mettant les élèves directement dans un moment de réactivation des éléments précédemment travaillés. Par exemple, voici le début de la séance 3 (partie 2, lignes 1-10) où l'enseignant fait son introduction :

Enseignant: Voilà (...) ça marche, alors on peut faire en sorte qu'il n'y ait plus de bruits de bureaux de feuilles, Luca tu laisses de côté tout ça. Tina aussi non. Bien, on va juste reprendre pour commencer donc vous vous souvenez que vous aviez lu la partie qui manquait entre les deux passages des doubles pages du début puis la deuxième partie qui s'arrêtait à la page orange, vous vous souvenez de ça. Vous aviez lu entre deux. Par rapport à ce que l'on a vu, disons la dernière fois à la fin, c'est-à-dire cette partie qui manquait. Est-ce que vous auriez des modifications à faire sur vos hypothèses pour la suite de l'histoire? On les reprend peut-être toutes ensemble. (...) Quelqu'un a dit page de départ ça pourrait être un retour sur le passé. Est-ce que vous modifiez cette hypothèse, enfin je sais plus qui l'avait mise. C'était toi?

Nous pensons que ce décalage n'est pas négatif. En effet, nous estimons que ce laps de temps supplémentaire a permis aux élèves de prendre du recul par rapport à l'histoire et de remettre

de l'ordre dans leurs pensées. Par exemple, une élève, au tout début de la séance 3 (partie 2, lignes 75-80), revient sur une hypothèse qu'elle avait faite et la modifie parce qu'elle a réfléchi :

Enseignant: Ça nous raconte que quelqu'un de l'extérieur raconte, c'est plus plausible, pourquoi, comment tu justifies que tu l'élimines?

Lucie: Bah au début je croyais, mais maintenant je crois plus.

Enseignant: Pour quelle raison tu as des indices dans ta lecture de l'autre jour qui t'ont fait faire dire ça, qui t'ont fait dire ça?

Lucie: Non mais j'ai réfléchi en fait et dans les livres ça se fait pas trop.

Ce décalage a eu une incidence sur les données recueillies et leur transcription, c'est ce que nous allons maintenant présenter.

## **A.2) De la sélection des données**

Nous avons transcrit toutes les séances enregistrées, c'est-à-dire les deux parties de la première séance ainsi que la deuxième, la troisième et la cinquième séance. Pour notre analyse, nous nous sommes centrés sur la première et la troisième séance, à partir de la fin de la lecture des fragments. Nous avons sélectionné uniquement les parties de discussions en commun puisque les élèves doivent argumenter suffisamment leurs propos pour que le reste de la classe les accepte. Nous pensons également que ces moments reflètent la manière dont ces derniers formulent et négocient leurs trajets interprétatifs, nous permettant ainsi de relever quelle partie de l'encyclopédie ils utilisent pour appuyer leurs interprétations.

En raison du décalage temporel décrit ci-dessus, les données utilisées pour le présent travail s'étendent sur deux séances. En effet, la fin de la deuxième partie de la séance une et le début de la séance deux forment le corpus analysé pour le premier temps appelé T1. La fin de la séance trois et le début de la séance cinq forment celui du deuxième temps nommé T2.

Vis-à-vis du contenu effectif, le T1 compte 947 lignes, 350 pour la fin de la deuxième partie de la séance une, contenant 259 interventions dont 105 de l'enseignant et 597 lignes pour le début de la séance deux, comportant 383 interventions dont 174 de l'enseignant. Le T2 compte 1108 lignes, 476 pour la fin de la séance 3, contenant 368 interventions dont 143 de l'enseignant et 643 lignes pour le début de la séance 5, comportant 476 interventions dont 164 de l'enseignant.

Pour finir, nous précisons que les prénoms des élèves et le nom de l'enseignant ont été modifiés afin de garantir leur anonymat.

### A.3) De la fragmentation des données

Nous avons scindé les données afin de pouvoir les placer dans le tableau d'analyse dont sa construction sera explicitée dans la partie suivante. Dans ce dessein, nous avons procédé par identification thématique – identification du *topic* – des interventions, ou comme le dit Hébert (2004) : « Les données ont été traitées par analyse de contenu (ou méthode de réduction des données) » (p. 612). Nous nous sommes également inspirés de la note 4 de son article « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude de relation entre les modalités de lecture et de collaboration » où elle définit ce qu'elle appelle les « unités de sens ». Celles-ci « [...] désigne[nt] chacun des énoncés qui traduisent une intention de collaboration différente ». Cependant, comme nous ne recherchons pas les mêmes éléments que Hébert, mais les références que les élèves utilisent pour parler d'un album, les unités de sens, dans le sens on nous l'entendons, désignent chacun des énoncés qui traduisent une référence différente pour parler du texte.

Il est nécessaire d'indiquer que nous allons classer tous les propos des élèves sans exception dans les différents critères. De plus, comme nous sommes deux à rédiger ce mémoire, nous avons procédé à une brève analyse, chacun de notre côté, sur la même partie, pour être certain d'appliquer les mêmes découpages.

Concernant les fragments, nous n'effectuerons pas de découpage au milieu d'une phrase, mais nous commencerons à chaque fois au début de celle-ci. Nous devons préciser que nous avons procédé à des découpages dans les interventions, majoritairement de l'enseignant, car il est le maître d'œuvre des discussions. Par exemple, la phrase de l'enseignant qui se trouve dans l'extrait ci-dessous (partie 2, lignes 1254-1259) a été coupée en deux, les trois points entre crochets ( [...]) signifiant la partie manquante de l'intervention.

Lucie: La tache qui colle?

Alexandre: Ben oui elle veut pas partir.

Enseignant : **L'idée c'est la tache qui veut pas partir.** [...]

----- ✂ -----  
Enseignant : [...] **Alors toujours par rapport aux titres est-ce qu'il y en a qu'on enlèverait maintenant? Après ce que vous venez de lire est-ce qu'il y a des titres que l'on peut enlever?**

Jean-Paul: Papa veut rester avec heu... papa et comme ça...

De plus, nous ne classerons pas les propos phrase par phrase, car ils appartiennent, comme nous l'avons dit, à une construction sémantique du discours (unité de sens). En effet, un fragment de texte peut avoir une toute autre signification s'il est sorti de son contexte. Les phrases porteuses de contenus font souvent suite à la confrontation d'une idée d'un élève face aux autres ou aux relances de l'enseignant. C'est pour cela qu'à chaque fois que nous en choisirons un, nous prêterons

attention à bien tenir compte du début et de la fin, pour que le contexte soit clairement respecté. Par exemple voici un extrait (partie 1, lignes 2077-2100) que nous avons découpé :

Enseignant : on vous l'a dit ce matin ! ça été photocopié du livre !  
Lucie : ah ouais !  
Elèves : (rires)  
Enseignant : Marie-Adèle?  
Marie-Adèle : c'est une histoire qui commence bien et finit mal?  
Enseignant : donc ça c'est une hypothèse? qu'est-ce qui te fait formuler ça comme hypothèse?  
Marie-Adèle : ben... ici c'est, en fait j'ai pensé que si ça c'était dans le livre et que toutes les autres images elles sont forcément dans le livre, donc elle commence à être sombre et tout donc c'est forcément ça peut finir mal...?  
Enseignant : **ok ben... c'est une bonne hypothèse!** [...].  
----- ✂ -----  
Enseignant : [...] **on verra... heu... Lucie?**  
Lucie : on dirait pas qu'ils se marient en bas d'une cascade?  
Elèves : (rires)  
Enseignant : Lucie dit qu'on dirait qu'ils se marient en bas d'une?  
Elèves : cascade!  
Vincent : ha ouais c'est... c'est qu'ils marchent sur l'eau?  
Alexandre : non ils ont un surf!  
Enseignant : qu'est-ce qui te fait dire ça Lucie?  
Lucie : ben... le bleu on dirait de l'eau et le blanc on dirait la cascade... la mousse!  
Enseignant : **ok ! On peut l'interpréter comme une cascade!** [...].  
----- ✂ -----  
Enseignant : [...] **Autres hypothèses?**  
Elèves : (brouhaha)  
Enseignant : chut ! Calmez-vous un petit peu!  
Alexandre : je suis complètement à l'ouest mais... je peux aller aux toilettes?  
Enseignant : non!

Il est possible qu'un fragment de texte corresponde à un critère, contenant plusieurs sujets. Si c'est le cas, alors nous les considérons comme des nouveaux points, des nouveaux fragments. Par exemple, dans cet extrait (partie 2, lignes 1198-1213), Vincent parle du retour de la mère et suivant ses interventions une nouvelle discussion, sur le même critère (retour au texte) est amorcé par Florian sur le trait du dessin. Ce fragment relève du même critère, mais deux sujets sont identifiés :

Vincent: Bah pour les hypothèses j'ai envie d'enlever tous les heu les hypothèses sur elle peut se faire enlever et tout parce que ils disent ben que la mère elle est revenue.  
Lucie: Ils disent pas qu'elle est revenue.  
Vincent: Oui mais en fait elle est revenue à la maison et tout.  
Enseignant: **On sait qu'elle est revenue « voilà » toutes ces hypothèses-là on les enlève.** [...].  
----- ✂ -----  
Enseignant: [...] **Très bien autres choses.**  
Florian : Bah en fait je crois que j'ai compris pourquoi des fois il y a des trucs heu très fin.  
Enseignant: Oui mais les hypothèses.  
Florian: Ben voilà j'ai constaté ça c'est qu'en fait les enfants je pense qu'ils les imaginent et puis là où avant c'était mal dessiné par exemple l'enfant avant il était sur une image par exemple l'enfant avant il était là puis après il est parti je sais pas où dans les escaliers ou, ça a un rapport avec le passé ça s' imagine.  
Enseignant: Les animaux tu dis? Les détails?  
Florian: Non des fois on voit des [XX] je crois que c'est Agnès qui avait fait la remarque avec les cuillères comme ça qui était un peu voilà. Ben je pense que c'est l'emplacement où la cuillère était

avant d'être rangée.

À l'inverse, si le sujet reste le même, mais que l'on peut déceler des critères différents dans les propos, nous les classerons séparément. Par exemple, dans le passage ci-dessous (partie 3, lignes 112 à 126), le thème de la discussion tourne autour de la raclée que le père aurait donnée aux enfants :

Enseignant: Est-ce qu'on le voit réellement taper les enfants?

Luca: Oui mais, ils se font taper.

Florian: Mais non mais...

Lucie: Non.

Florian:... quand on a mal on met sa main où on a mal et on fait aïe aïe aïe. Il va pas rester comme ça.

Luca: Ben ouais ils vont pas rester, ah j'ai pas mal.

----- ✂ -----

Roberto: Regarde en plus ils font bien comme ça.

Agnès: Mais non c'est le père qui les...

Enseignant: Attendez, un à la fois on lève la main. Florian.

Florian: Euh en plus pour euh pour moi, il y a des petits traits orange pour montrer à peu près la...

Vincent: La douleur.

Florian: Ouais non pas la douleur mais des fois pour pas, enfin s'ils mettent la main et ils font aïe aïe aïe c'est mieux de mettre les traits pour mieux montrer...

Les élèves ne sont pas d'accord. Dans la première partie nous décelons une référence à une inférence de scénario commun : « ...quand on a mal on met sa main où on a mal et on fait aïe aïe aïe. » et dans la partie suivante des références au texte : « Regarde », « il y a des petits traits orange pour montrer à peu près la... » et « enfin s'ils mettent la main et ils font aïe aïe aïe c'est mieux de mettre les traits pour mieux montrer... ». Nous précisons que si le thème de la discussion reste le même et qu'il y a plusieurs éléments qui intègrent le même critère, nous le comptons comme un seul fragment.

#### **A.4) Des critères d'analyse**

Comme énoncé précédemment, afin de classer les propos des élèves, nous avons utilisé pour notre travail les différents niveaux de coopération que propose Eco et qui appartiennent à l'encyclopédie d'un lecteur expert. Nous avons considéré les apports théoriques de ce dernier, comme étant notre point de départ. En effet, il y présente les ressources que le lecteur utilise afin d'« actualiser les structures discursives » (Eco, p. 95), en d'autres termes, ce qu'il utilise pour formuler et contrôler le sens de ce qu'il lit.

Nous sommes conscients que ce qu'il propose ne sont que des hypothèses théoriques. Cependant, après avoir parcouru la littérature concernant notre travail de mémoire, il est le seul à

catégoriser l'encyclopédie du lecteur en plusieurs critères. Il les classe, par ailleurs, dans un ordre hiérarchique puisqu'il déclare vouloir : « [...] postuler [...] une série de passages coopératifs qui iraient des opérations les plus simples aux plus complexes » (*Ibid.*, p. 95). Nous allons maintenant expliciter les différents critères d'Eco en les illustrant à l'aide de quelques exemples d'élèves, afin d'appréhender les éléments du discours qu'ils peuvent accueillir.

#### **A.5) De la description des critères**

Nous n'allons pas ici définir précisément chaque critère de l'encyclopédie, car nous l'avons effectué précédemment dans la partie du cadrage théorique consacré à ce sujet [(Cf. B.2.b) de l'encyclopédie selon Eco].

#### ***Dictionnaire de base***

Les élèves décrivent des mots par référence aux définitions contenues dans un dictionnaire. Voici les deux seuls exemples que nous possédons concernant ce critère :

##### Exemple 1 (partie 3, lignes 267-276) :

Jean-Paul: M. Delaroche, moi j'ai...

Enseignant: ...de [XX] encore un autre truc? Jean-Paul et pendant que je regarde la suite.

Jean-Paul: aussi l'auteur il va pas monter quand le père les frappe, bah il montre comme ça pour dire qu'il les a frappé il va pas faire un dessin où le père il les frappe.

Lucie: ben si.

Enseignant: comment on...

Jean-Paul: mais non.

Enseignant: ...appelle ça?

Lucie: mais tu peux...

Loïc: la censure, la censure

Dans ce passage, le père est très énervé contre ses enfants. De là découlent plusieurs hypothèses sur le fait qu'il leur a donné ou non une fessée pour les punir. Peut-être que l'auteur n'a pas voulu illustrer toute cette violence? Loïc, durant cette interaction, donne un nom à cette description : la censure.

##### Exemple 2 (partie 3, lignes 247-266) :

Enseignant: ok j'avais juste dit encore Vincent et c'est fini.

Vincent: Ben là la raclée ne tenait plus qu'à un fil je sais pas c'est pas une expression pour dire que...

Enseignant: Voilà tout à fait.

Vincent: ...Ça peut heu...  
Clément: Qui peut faire mal.  
Vincent: Non si...  
Enseignant: Non laisse parler Vincent.  
Vincent: ... s'ils font encore une bêtise ça peut aller mal.  
Enseignant: Donc voilà quand quelque chose ne tient plus qu'à un fil c'est bien, c'est symbolique si j'accroche quelque chose là-haut de très lourd si je mets beaucoup de fils ça tiendra mais s'il n'y a plus que ce fil-là il suffira de tirer un tout petit peu et qu'est-ce qui va se passer?  
Classe: Tomber.  
Enseignant: Tomber, ça tombe  
Vincent: C'est pour dire que...  
Enseignant: C'est des expressions dans la langue dans les livres elles sont souvent, elles existent souvent, dans la langue on les utilise beaucoup. On peut clore ce sujet vous avez tous tellement de choses à dire que c'est difficile...

Ce passage représente une interaction sur l'expression commune « ne tenir plus qu'à un fil » et l'explicitation de sa signification.

### ***Règle de Co-référence***

Toutes les questions, débats sur les anaphores, substitutions lexicales (par exemple « chien » peut être remplacé par « meilleur ami de l'homme »), appartiennent à ce critère. Aucun des propos des élèves ne figurent dans celui-ci.

### ***Sélections contextuelles et circonstancielles***

Le sens d'un même mot peut varier selon le contexte textuel dans lequel il s'inscrit, ou alors selon les circonstances dans lesquelles l'auteur rédige son ouvrage. Aucun des propos des élèves ne figurent dans ce critère.

### ***Hypercodage rhétorique et stylistique***

Ce critère peut contenir un hypercodage stylistique, c'est-à-dire tous les éléments qui indiquent le genre dans lequel on se trouve, ou alors un hypercodage rhétorique, tel que les expressions figées par la langue. Nous avons effectivement trouvé une locution figée en lien avec le codage stylistique du genre conte de fée.

#### **Exemple 1 (partie 1, lignes 2434-2451) :**

Roberto: Ou peut-être que, ceux qu'a créé le livre ben, elle a fait exprès de commencer par le début parce que tous les livres qui se marièrent et eurent beaucoup d'enfants c'est à la fin. Peut-être qu'elle a juste voulu changer.  
Enseignant: Comme ça?

Roberto: Bah oui  
 Enseignant: Dans quel but?  
 Tania: Pour être différent.  
 Enseignant: Pour être différent  
 Roberto: ouais ou, ouais je sais pas comment expliquer, ou pour après ouais faire quelques années plus tard aussi. Mais ils le disent pas. « Plus original» Ouais plus origi... enfin voilà. Différent, des autres.  
 Enseignant: Donc dans le fond, ta question ça serait pourquoi il commence par ce, pourquoi on commence par dire ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants, c'est ça? "Ouais". Et vécurent heureux je sais plus ce qui, quel est le terme exact. Donc ça serait une question déjà ça? "Euh oui" . Euh comment tu la formules? "Je sais pas" (écriture sur papier java). Pourquoi on commence.  
 Loïc: Pourquoi commence-t-on par la fin?  
 Roberto: Peut-être que c'est le début

Selon Roberto, la phrase « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants » est toujours écrite à la fin d'un livre et non pas au début, comme dans celui-ci.

### ***Inférences de scénarios communs***

Les élèves utilisent des scénarios, des schèmes d'actions vécus personnellement, mais qui sont partagés par tout le monde. Nous en avons trouvé plusieurs dont les deux proposés ci-dessous:

#### Exemple 1 (partie 1, lignes 2552-2566) :

Roberto: Enfin je veux dire y sont déjà nés avant qu'ils se marient. "Bah oui"  
 Enseignant: Qui seraient déjà nés avant qu'ils se marient?  
 Charlotte: C'est possible.  
 Enseignant: Bah c'est possible, bien sûr que...  
 Charlotte: Mes parents y se sont mariés et ma sœur elle était déjà née.  
 Enseignant: Oui, mais est-ce que, d'accord tout à fait mais est-ce que dans cette histoire-là, le fait de les avoir dans la main ça peut signifier quelque chose de particulier? "Bah bien sûr ". Ou bien ils les ont réellement déjà autour d'eux en train de courir, de donner le biberon et tout ça.  
 Clément: ça peut signifier qu'ils sont tous petits.  
 Alexandre: Bah oui ça serait carrément la partie de notre question, ben ça tombe à l'eau.  
 Enseignant: Pas simple hein. On peut y réfléchir en tout cas, vous êtes d'accord. On est dans les questions, les enfants sont déjà là au mariage, dans la main. "Ouais". (.../écriture sur papier java) Je mets entre parenthèses mains. C'est bien d'avoir observé ça, vous êtes très observateur, pas facile à voir. Jean-Paul ?

Dans ce passage, un débat est lancé sur la possibilité ou non d'avoir des enfants avant le mariage. Charlotte peut répondre à cette question puisqu'elle est née avant que ses parents ne se marient.

#### Exemple 2 (partie 3, lignes 158-175) :

Enseignant: c'est le cas ou qu'ils se sont réellement fait taper? (voix de désaccords) alors ok, difficile de trancher. On va faire comme ça chut, je crois qu'on a bien entendu les arguments.

Maintenant en silence ceux qui pensent que les enfants se sont fait réellement taper dessus levez la main. Je vais compter. Houlà 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. Levez la main ceux qui pensent que les enfants ne se sont pas réellement fait taper, ils ont juste appréhendé de se faire taper 1, 2, j'ai donc Lucie et Agnès. Donc j'aimerais juste réécouter ces deux personnes, Lucie. Pourquoi tu votes non?

Lucie: Parce que pas forcément, je sais pas.

Vincent: Moi je sais

Agnès: Moi je sais

Marie-Adèle: M. Delaroche!

Enseignant: Chut. Lucie.

Lucie: heu bas bas justement comme on a dit tout à l'heure il fait aïe aïe comme ça.

Enseignant: Juste pour faire pitié aux parents, au père?

Lucie: Voilà et pas qu'il les frappe.

Enseignant: D'accord, Agnès.

Agnès: Bah moi quand euh mon père des fois il joue pis il lève les mains comme ça moi je fais AAHH comme ça puis je j'ai...

On remarque dans ce passage que crier (par exemple l'onomatopée « AAAH ! ») lorsque l'on se sent menacé ou alors quand l'on a mal (par exemple l'onomatopée « Aïe, Aïe, Aïe ! ») sont des réflexes, voire même des stratégies mises au point par les enfants comme le dit clairement Agnès.

### ***Inférences de scénarios intertextuels***

Les scénarios déjà lus ou alors vus par le biais d'un support médiatique (télévision, journal, ouvrage, radio, etc.) appartiennent à ce critère. En voici un ci-dessous :

#### Exemple 1 (partie 2, lignes 1087-1093) :

Stéphanie: Ça serait plutôt un album pour enfants.

Enseignant: Le genre de texte c'est un album pour enfants. Mais non si c'est votre définition à vous je dis vous le placeriez facilement dans un type de texte genre c'est un conte c'est un roman est-ce que c'est un texte narratif un texte explicatif, est-ce que c'est un texte poétique, ce genre de chose.

Vincent: C'est plus pour enfants parce que c'est un texte petit...

Lucie: ...ouais par page il y a des tout petits petits textes

Dans ce contexte-ci, les élèves ne parlent pas de la taille de la police, mais bien de la longueur du texte, des paragraphes. Lucie et Vincent affirment que cet ouvrage est destiné à de jeunes enfants car les textes sont courts.

### ***Hypercodage idéologique***

Ce sont toutes les valeurs que l'on a intégrées durant notre vie, tel que les croyances, les règles (etc.). Aucun des propos des élèves ne figurent également dans ce critère.

## A.6) De l'ajout de nouveaux critères

*Dès le départ nous savions que certains propos des élèves ne rentreraient dans aucun de ces critères. En effet, Eco les a établis dans un contexte d'énonciation parlant du lecteur en cours de lecture de texte. Ce contexte n'est pas le nôtre puisque nous nous centrons sur des interactions orales à partir d'un livre. Nous avons effectivement trouvé des fragments où les propos des élèves étaient stimulés par des hypothèses précédemment écrites ou dites, et non par l'album lui-même. De plus, les élèves s'expriment parfois sur les décors et les couleurs de l'album. C'est pour cela que nous avons dû inclure de nouvelles catégories afin de classer tous leurs propos.*

### « Résidus, inclassables »

Nous allons classer les fragments du type disciplinaire, les éléments hors sujet et pour finir, ceux qui ne sont pas suffisamment explicites et/ou étayés dans le critère « **résidus, inclassables** ».

#### Exemple 1 (partie 2, lignes 1074-1080) :

Enseignant: [...] Et enfin la question quatre, de quel genre de texte s'agit-il? On refait le tour de tous les groupes. Allons-y (le directeur frappe à la porte et entre dans la classe).

Elèves: Bonjour

Enseignant: deux secondes... (Long silence)

Directeur: Au revoir.

Elèves: Au revoir

Dans ce passage, le directeur de l'école fait une brève apparition dans la classe, ce qui nous importe peu dans notre travail de recherche.

#### Exemple 2 (partie 3, lignes 477-481) :

Enseignant: D'accord vous êtes d'accord qu'on le supprime ou pas?

Marie-Adèle: Oui.

Enseignant: Qui est d'accord qu'on le supprime levez la main. 1 2 3 4 5 vous pouvez lever la main clairement, pas comme ça mais comme ça (mime) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 quand même treize qui sont pour supprimer. Treize non je suppose donc que les autres c'est oui. [...]

L'enseignant procède à un vote. Nous n'allons pas en tenir compte dans notre travail de recherche.

### « *Je ne sais pas, je ne comprends pas* »

Nous avons ajouté le critère « **je ne sais pas, je ne comprends pas** » permettant d'inclure tous les propos qui montrent que les élèves ne comprennent pas, ne savent pas ou sont dans le flou. En effet, nous avons anticipé le fait que la nature proliférante de l'album puisse conduire les élèves dans une incompréhension voulue par l'auteur.

#### Exemple 1 (partie 1, lignes 2211-2229) :

Enseignant : voilà... voilà pour la mise en page... je vous la lis... maintenant silence ! Pas de pot, c'était une hypothèse hein ! C'est vrai qu'au début on a toujours des pages gauches où y a rien ! Alors chut... ! Silence ! ce papa-là... excusez-moi je vais mettre mes lunettes... ce papa-là, il sait très s'occuper du jardin, mais les enfants ne sont pas des jardins... il ne suffit pas de leur verser chaque jour un peu d'eau sur la tête pour leur voir sortir fin avril un bel haricot... maman nous a jeté un baiser dans l'air, un seul pour tous et on l'a vu disparaître dans le virage... on entendit encore un peu la pédale de son vélo grincer, un peu comme un pingouin... puis, plus rien... papa a fermé le portail, la nuit est tombée... Jean-Paul, c'est quoi ton commentaire? Refais-le plus fort j'ai pas compris... t'as le droit de le dire, vas-y...!

Jean-Paul : mais ici on comprend plus rien, c'est pas logique!

Enseignant : on comprend rien, ça te semble pas logique?

Jean-Paul : d'abord elle se marie elle a beaucoup d'enfants, après elle est dans la neige... après elle est là, après on comprend rien quoi !

Enseignant : d'accord, on se pose encore des questions... oui t'as le droit de te dire j'y comprends rien ! En tout cas dans un premier temps... Roberto?

Roberto : heu mais... je trouve qu'il manque quelque chose comme si on avait coupé des pages parce que ça a pas de sens, ils expliquent pas beaucoup... elle dit elle est en vélo après elle dans la neige avec un manteau, ils s'marient, ça a pas vraiment de sens... ils disent pas pourquoi!

Les informations sur ces doubles pages sont tellement nombreuses que les élèves s'y perdent. Nous constatons par exemple que Jean-Paul en énumère plusieurs.

#### Exemple 2 (partie 3, lignes 538-543) :

Enseignant: Qui pense que papa veut faire plaisir à maman, est un titre possible?

Marie-Adèle: Non.

Enseignant: Pourquoi? Pas toujours les mêmes! Quel est l'avis d'Charlotte par exemple.

Charlotte: Heu... je sais pas.

Enseignant: Pas d'idée, quel est l'avis de Océane?

Océane: Heu

Charlotte n'apporte aucune réponse à la question de l'enseignant : « Qui pense que papa veut faire plaisir à maman, est un titre possible? ». Elle ne sait pas.

### « *Dictionnaire de base hors mots album* »

Comme énoncé au-dessus, nous avons créé un critère pouvant accueillir les fragments

appartenant à celui du « dictionnaire de base », traitant non pas de la définition de mot ou d'une expression figée de l'album, mais de la définition de propos créée par les élèves.

Exemple 1 (partie 3, lignes 465-476) :

Enseignant: Ceux qui pensent qu'on pourrait...

Jean-Paul: Moi je pense que c'est un peu les deux.

Enseignant: ... que c'est pas un titre valable.

Vincent: M. Delaroche?

Enseignant: Vincent.

Vincent: Ben non je sais pas on, le père il peut aussi s'occuper des enfants c'est pas que c'est la maman elle part qu'un jour...

Enseignant: Mais ma question c'est c'est dur sans maman comme titre valable ou pas.

Vincent: Ben non.

Enseignant: Pas trop, Fanny.

Fanny: Ben moi je pense qu'on pourrait pas le laisser parce que quand on dit c'est dur sans quelqu'un et bien on pense plutôt à plusieurs années pas à deux jours.

Les élèves débattent sur la définition du mot « dur », contenu dans le titre proposé précédemment par un élève « c'est dur sans maman ». Fanny dit que lorsque l'on utilise ce mot, cela signifie qu'un long temps s'est écoulé.

**« Construction de la référence »**

Nous avons créé ce critère afin d'accueillir les définitions que les élèves donnaient vis-à-vis des couleurs et des dessins de l'album. Les fragments ne peuvent pas se situer dans le critère « dictionnaire de base » car ils ne traitent pas de mots et qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrages de références sur la signification des couleurs et des dessins.

Exemple 1 (partie 1, lignes 2088-2096) :

Lucie : on dirait pas qu'ils se marient en bas d'une cascade?

Elèves : (rires)

Enseignant : Lucie dit qu'on dirait qu'ils se marient en bas d'une?

Elèves : cascade!

Vincent : ah ouais c'est... c'est qu'ils marchent sur l'eau?

Elève : non ils ont un surf!

Enseignant : qu'est-ce qui te fait dire ça Lucie?

Lucie : ben... le bleu on dirait de l'eau et le blanc on dirait la cascade... la mousse!

Enseignant : ok! On peut l'interpréter comme une cascade! Autres hypothèses?

Dans cette situation, Lucie donne sa définition de la couleur bleue et celle de la couleur blanche et non pas la définition de base.

### Exemple 2 (partie 2, lignes 1038-1052) :

Enseignant: Donc le matin synonyme de matin le bleu clair un bleu pâle c'est une idée que le matin arrive. Le matin c'est synonyme de quoi, vous vous sentez comment le matin?

Luca, Lucie: Fatigué.

Enseignant: En général si vous avez bien dormi vous vous réveillez le ciel est bleu c'est l'aube.

Vincent: Joyeux, ça dépend.

Luca: les yeux collés.

Vincent: ça dépend de la journée qu'on passe si on dit Ouais yes je veux dire il y a l'école supposons qu'il y ait un évènement à l'école on dit ouais il y a un évènement et tout.

Enseignant: on se sent comment?

2 élèves: Joyeux.

Enseignant: Joyeux, quand on est joyeux on se sent comment?

Lucie: Bien, bien.

Vincent: Bien dans son corps.

Fanny: De bonne humeur.

L'enseignant demande aux élèves ce que représente le matin pour eux. Contrairement à l'exemple 1, ces derniers définissent le mot « matin », un moment de scénario partagé, en faisant références à plusieurs synonymes.

### « *Retour au texte* »

Étant donné que la majeure partie de notre travail consiste à observer une évolution ou non dans l'utilisation des références que les élèves mobilisent lorsqu'ils discutent d'un texte, il était nécessaire de créer un critère opposé à l'encyclopédie, qui est une référence interne, afin de faciliter les comparaisons. Nous parlons donc ici du **retour au texte**, qui est en réalité une stratégie permettant au lecteur d'étayer sa compréhension.

### Exemple 1 (partie 1, lignes 2164-2173) :

Enseignant : et puis cette page-là?

Marie-Adèle : ben elle est toute blanche!

Elève : non y a du vert!

Marie-Adèle : ben heu... c'est là... l'ombre elle est moche!

Elèves : (rires)

Vincent : on a l'impression qu'il neige!

Enseignant : on a l'impression qu'il neige? Qu'est-ce qui te fait dire ça?

Vincent : ben c'est blanc, des trucs comme ça... (Il montre les taches blanches)

Enseignant : c'est tout blanc et puis...?

Vincent : ils disent qu'elle prend son manteau... un manteau comme s'il faisait froid...

Non seulement les élèves émettent des hypothèses en observant les illustrations (vert, blanc, une ombre, etc.), mais également par rapport au texte, puisque Vincent reprend une des phrases du passage pour justifier son propos.

### Exemple 2 (partie 2, lignes 1245-1248) :

Florian: qui a fait cette bêtise? Parce que là ils disent bon sang de bonsoir c'est encore un coup du Pasmoi dans le texte. Ça veut dire que c'est heu...

Lucie: ...l'oiseau.

Florian: ...ouais l'oiseau c'est quelqu'un qui a fait cette bêtise

Lucie et Florian essaient de comprendre qui a fait la bêtise. Pour ce faire, ils procèdent à un retour au texte pour en connaître la réponse.

## ***B) Des résultats d'analyse***

### **B.1) De la macro-observation des résultats**

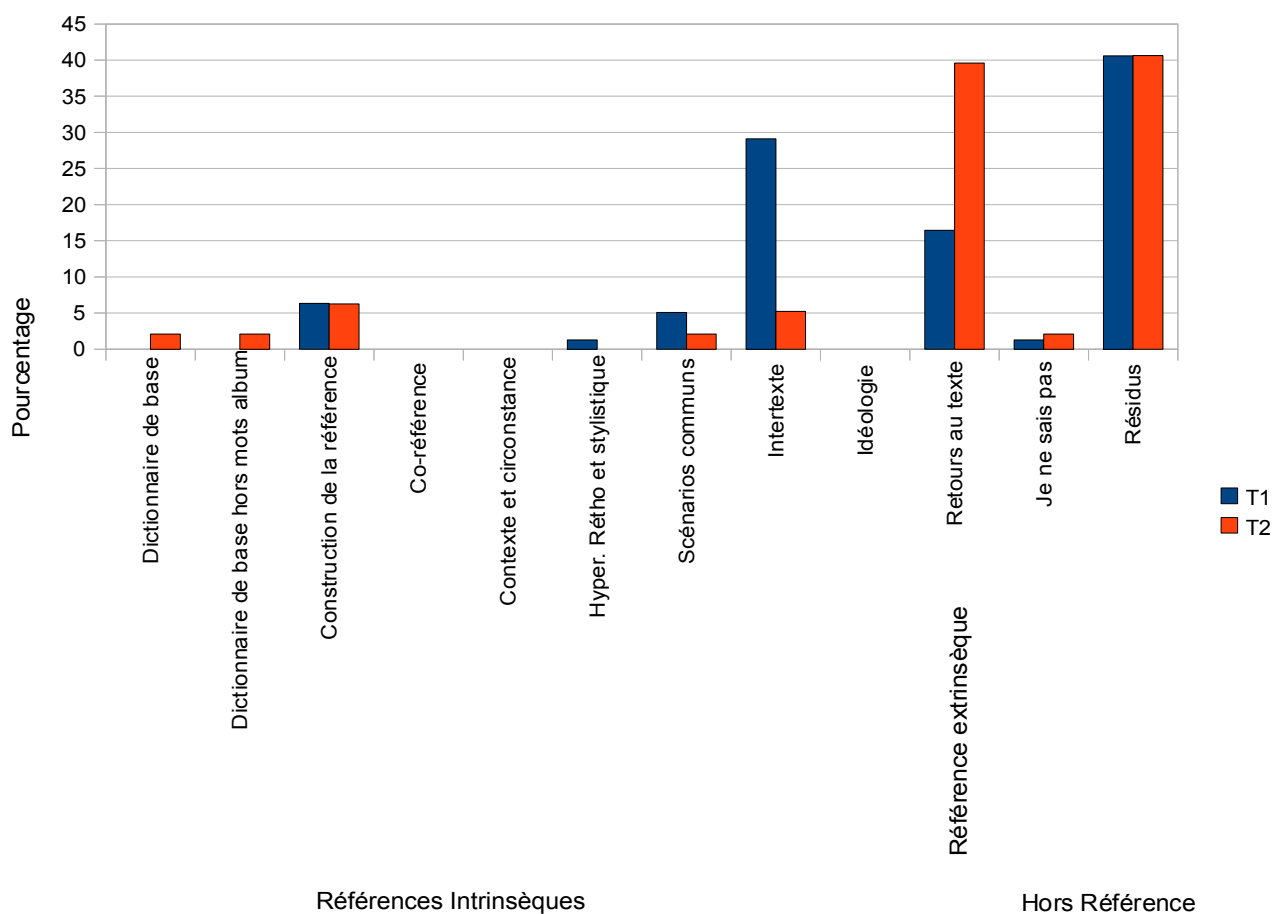
Après avoir classé les propos des élèves dans les critères correspondants, à savoir 79 fragments pour le premier temps (T1) et 96 fragments pour le deuxième temps analysé (T2), nous avons effectué un calcul en pourcentages pour chaque temps concerné. Le tableau ci-dessous représente les références que les élèves ont utilisées durant les deux moments analysés. Les pourcentages ayant été arrondis au nombre supérieur, le total n'est pas de 100%, mais de 100,08% pour la T1 et de 100,01% pour la T2.

		T1	T2
Références Intrinsèques du lecteur (encyclopédie)	Dictionnaire de base	0	2.08
	Dictionnaire de base hors mots album	0	2.08
	Construction de la référence	6.32	6.25
	Co-référence	0	0
	Contexte et circonstance	0	0
	Hyper. Rétho et stylistique	1.27	0
	Scénarios communs	5.06	2.08
	Intertexte	29.11	5.21
	Idéologie	0	0
Extrinsèque	Retours au texte	16.46	39.6
Hors référence	Je ne sais pas	1.27	2.08
	Résidus	40.59	40.63

D'une manière globale, nous pouvons affirmer qu'un changement dans les ressources que les élèves mobilisent s'est produit. Alors que les élèves, dans le premier temps, n'invoquaient que 16,46 % de ressources extrinsèques (retours au texte) contre 41,76 % de références intrinsèques, nous voyons que les premières sont passées à 39,6%, et les secondes à 17,7 %, lors du deuxième temps analysé. En effet nous pouvons constater une inversion significative dans les ressources mobilisées au niveau des retours au texte qui augmentent de 23,14 % et au niveau de la ressource de l'intertextualité qui diminue de 23,9 %. Par conséquent, les élèves, dans le dispositif qui leur a été présenté, ont invoqué de nombreux scénarios textuels et médiatiques en début de séquence, puis se sont servis majoritairement du texte lui-même lors des discussions autour de l'album.

De plus, nous remarquons également que les critères hors référence sont stables d'un temps à l'autre. Cependant, nous remarquons qu'un peu moins de la moitié des fragments, pour les deux moments, se retrouvent dans le critère « résidus ». Partant de ce constat, nous analyserons en détail, dans la partie qui suit, de quelle nature ils sont.

Pour finir, nous vous présentons notre second tableau, sous forme graphique, afin de proposer une lecture plus claire de nos résultats.



## **B.2) De la micro-observation des résultats**

### ***Dictionnaire de base / Dictionnaire de base hors mots album / Construction de la référence***

Si nous observons l'évolution dans le temps du « dictionnaire de base », nous remarquons qu'il est un peu plus exploité dans la seconde période « T2 » (T1 : 0 %, T2 : 2.08 %), nous constatons le même phénomène concernant le « dictionnaire de base hors mots album » (T1 : 0 %, T2 : 2.08%). Nous pouvons remarquer une différence de 2.08 % pour ces deux critères.

Concernant la construction de la référence, nous avons constaté qu'elle concerne uniquement l'interprétation des images. Nous voyons qu'il n'y a pas d'évolution entre le « T1 » (6,32%) et le « T2 » (6,25%).

### ***Règle de Co-référence***

*Les élèves n'ont pas utilisé ce type de référence.*

### ***Sélections contextuelles et circonstancielles***

*Les élèves n'ont pas utilisé ce type de référence.*

### ***Hypercodage rhétorique et stylistique***

Nous n'avons pu relever qu'un fragment correspondant à ce critère et il se situe dans la première période « T2 » (T1 : 1.27 %, T2 : 0 %). Les informations étant trop faibles, il est inutile de faire les comparaisons des pourcentages.

### ***Inférences de scénarios communs***

Les résultats en « T2 » sont légèrement inférieurs qu'en « T1 » (T1 : 5.06 %, T2 : 2.1 %), c'est-à-dire une diminution de 2.96 %. Cela signifie que, autant en « T1 » qu'en « T2 », les élèves font référence à leurs propres expériences personnelles.

Nous avons recueilli et réparti les six scénarios dans deux catégories distinctes : trois dans « les stéréotypes liés à la situation familiale et au rôle de chacun » et trois dans « les stéréotypes liés aux comportements humains » (mimiques, gestes, cris, etc.).

### ***Inférences de scénarios intertextuels***

Comme dans le critère précédent, les résultats en « T2 » sont inférieurs à ceux en « T1 ». Mais dans ce cas, ils divergent radicalement (T1 : 29.11 %, T2 : 5.21 %), c'est-à-dire que l'on peut observer une diminution considérable de 23.9 %. En effet, lorsqu'ils sont en discussion autour de l'album, les élèves se réfèrent moins en temps 2 à des scénarios intertextuels tels que les autres ouvrages pour enfants, films cinématographiques, séries télévisées, etc., pour en comprendre le sens.

### ***Hypercodage idéologique***

*Les élèves n'ont pas utilisé ce type de référence.*

### ***Retours au texte***

Les résultats concernant ce critère ne sont pas à négliger puisqu'en « T2 », ils sont nettement supérieurs qu'en « T1 » (T1 : 16.46 %, T2 : 39.6 %), la progression étant de 23.14 %. Les élèves retournent dans le texte pour vérifier, modifier ou supprimer une (ou plusieurs) hypothèse(s). Ils le font régulièrement dans le temps « T1 », mais davantage dans le temps « T2 ».

Nous avons réparti les différents fragments de ce critère dans plusieurs catégories distinctes. Tout d'abord, dans le temps 1 « T1 », il y en a neuf dans « justification d'hypothèse » (validation d'un propos), quatre dans « proposition d'une nouvelle hypothèse » (suite à de nouvelles informations recueillies) et aucun dans « réfutation d'hypothèse ». Tandis que dans le temps 2 « T2 », il y en a douze qui appartiennent à « réfutation d'hypothèse », douze dans « proposition d'une nouvelle hypothèse » et quatorze dans « justification d'hypothèse ». Au total, les fragments du temps « T1 » sont de treize, alors que ceux du temps « T2 » sont de trente-huit.

### ***Je ne sais pas, je ne comprends pas***

Un petit nombre de fragments relève de ce critère, un pour la première séance et deux pour la seconde (T1:1,27 %, T2:2.08 %). Le premier est constitué de l'incompréhension des élèves face à la lecture du premier fragment. Les deux autres reflètent l'incapacité des élèves à justifier leurs propos. Nous craignons que ce critère ne soit plus rempli, premièrement à cause de la nature

proliférante de l'album et deuxièmement par le dispositif lui-même. Cependant, l'enseignant a su, par ses relances, les faire s'exprimer.

### ***Résidus***

Les fragments prenant place dans ce critère sont nombreux, 32 pour le premier temps et 39 pour le deuxième (T1: 40.59%, T2: 40.63%), c'est pourquoi nous allons les analyser plus finement. Pour le premier temps, nous avons identifié deux fragments comme des réactions d'élèves vis-à-vis de la lecture collective des quatre premières doubles pages, deux de nature disciplinaire, deux interventions de l'enseignant par rapport au manque de temps et quatre où il leur donne des consignes. Nous relevons également 8 fragments qui correspondent à des interactions sous formes de questions-réponses dirigées par l'enseignant (réponses par oui/non et réponses courtes) et 14 fragments où celui-ci reformule les propos des élèves lorsqu'il les écrivait sur papiers java.

Pour le deuxième temps, nous relevons trois fragments où l'enseignant compte les élèves dans des phases de débats, deux pour la discipline, 5 correspondent à l'émission des consignes, 2 vis-à-vis du manque de temps et 1 où les élèves parlent tous en même temps, passage que nous n'avons pas pu transcrire de manière adéquate. Nous identifions également 16 fragments contenant des interactions dirigées par l'enseignant du type questions-réponses et 5 de reformulations des propos des élèves par l'enseignant. De plus, nous notons la présence de 2 événements imprévus, la visite du directeur de l'établissement qui est venu un court instant pour s'entretenir avec l'enseignant et un passage où des élèves ont découvert l'auteur de l'album. Pour ce dernier événement, les élèves n'auraient pas dû faire cette action illicite, l'enseignant n'a rien vu ni entendu mais nos enregistreurs oui.

Pour terminer, nous relevons trois fragments constitués de retours au texte non explicites. Nous entendons par là que les propos ne sont pas étayés et non discutés par le reste de la classe, comme si les éléments avancés étaient acquis par tous.

### **B.3) De la discussion des résultats**

Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux niveaux de l'encyclopédie qui n'ont pas été utilisés par les élèves, il s'agit des critères de « co-référence », celui des « sélections contextuelles et circonstancielle » et celui des « hypercodages idéologiques ». Pour le premier, nous pensons, comme nous l'avons déjà évoqué dans l'analyse de l'album, que celui-ci n'a pas posé de problèmes

de reprises anaphoriques ou déictiques aux élèves lors de leur lecture, ou du moins ils ne sont pas évoqués dans leurs discours. En effet, Eco nous dit que : « Le lecteur peut immédiatement désambiguïser des expressions déictiques et anaphoriques, au moins au niveau de la phrase » (Eco, 1985, p. 97), et nous pensons qu'il en a été de même pour les élèves. Cependant, il poursuit en indiquant que plus avant dans sa lecture, le lecteur résoudra ces ambiguïtés par l'identification du *topic*. Nous postulons ici que les élèves ont su identifier les différents *topics* du récit et résoudre ces ambiguïtés, puisque nous ne trouvons aucune référence à ce sujet dans leurs discussions analysées.

Pour le second critère, les « sélections contextuelles et circonstanciées », nous pensons que les élèves n'ont pas usité ce niveau car ils n'en ont pas eu besoin. En effet, du point de vue des sélections contextuelles, nous postulons que celui du livre est assez ciblé et la bonne signification d'un terme n'a pas posé de problème aux élèves. Cependant, vis-à-vis des sélections contextuelles, nous disons également que le texte n'a pas suscité une réflexion de ce type et que le dispositif didactique ne les a pas questionnés sur ce sujet. Nous pensons également que les élèves, d'une manière globale, ne se posent pas la question de la circonstance d'énonciation d'un récit, sauf si on les pousse à le faire.

Pour le dernier critère orphelin, « l'hypercodage idéologique », nous faisons écho aux propos d'Eco qui nous dit que : « [...] le lecteur aborde le texte à partir d'une perspective idéologique personnelle qui est partie intégrante de son encyclopédie, même s'il n'en est pas conscient » (1985, p. 105). Dès lors, puisque les élèves ne sont pas conscients de cette perspective, nous supposons qu'elle ne peut être explicitée dans leur propos. Nous faisons également l'hypothèse que les sujets de nature idéologique ne sont pas abordés explicitement dans les familles puisque les parents peuvent penser que leurs enfants sont trop jeunes pour en comprendre le sens. De plus, Eco poursuit en indiquant qu'il faut observer si le « texte prévoit un Lecteur Modèle qui participe d'une compétence idéologique » (*Ibid.*, p. 105). De notre point de vue, nous pensons que l'album d'Hélène Riff en contient une certaine forme mais qu'elle est assez proche de celle des enfants. En effet, le texte n'a pas suscité de conflits idéologiques chez les élèves lors de sa lecture.

Nous allons maintenant aborder le niveau de l'encyclopédie du « dictionnaire de base » qui est pour Eco un « sous-niveau », le passage coopératif le plus simple dans la hiérarchisation qu'il en donne. Pour cette raison, nous nous attendions à le voir fréquemment invoqué par les élèves, mais il n'en a rien été puisque nous n'avons que deux fragments. Nous posons l'hypothèse que ce « sous-niveau » ne transparait pas dans le discours des élèves car trop basique pour provoquer un questionnement et une confrontation d'idée chez les élèves lors d'échanges sur le texte. Dans l'un des passages (partie 3, lignes 268-275), nous pouvons voir que l'intervention de l'enseignant

(« comment on appelle ça? »), qui suit la définition de la « censure » apportée par Jean-Paul, pousse Loïc à prononcer le mot « censure ». Le deuxième fragment (partie 3, lignes 247-265) est constitué de la définition de l'expression: « la raclée ne tenait plus qu'à un fil ».

De plus, nous avons vu que les élèves utilisaient le critère « dictionnaire de base hors mots album ». En effet, les élèves ont fait appel à des références lors d'échanges autour du mot « dur » présent dans le titre: « c'est dur sans maman », produit par les élèves, afin de statuer sur la signification et la validité d'utiliser ce mot. Nous avons constaté que les élèves possédaient leurs propres définitions de ce mot. Cela pourrait peut-être venir du fait que dans le cocon familial, les parents ou membres de la famille préféreraient expliquer le sens d'un mot aux enfants par des illustrations orales, ou références personnelles plutôt que de prendre le dictionnaire. À l'école, ce problème en serait également la cause, c'est-à-dire que l'utilisation du dictionnaire ne serait que très peu valorisée, voire dans certains établissements, jamais.

Ensuite, nous avons observé qu'ils utilisaient également une sorte de dictionnaire de référence lorsqu'ils discutaient des décors du texte, des couleurs et des dessins. Nous pensons donc que nous sommes ici en présence de la « construction de la référence » pour les signaux visuels contenus dans l'album. Celui-ci, chez les élèves, n'est pas précis puisqu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrages de référence pour ce sujet qui soit à leur portée. Nous postulons que l'analyse des représentations iconiques n'est que peu ou pas traitée à l'école primaire. Nous pensons dès lors qu'il est construit sur des stéréotypes visuels transmis par la culture, comme pour les expressions figées de la langue.

En effet, les élèves, pour construire du sens à partir de cet album, devaient prendre en considération ces éléments visuels pour avancer dans leurs chemins interprétatifs. Afin de les stabiliser, les élèves ont fait référence à des images qui ressemblaient à celles se trouvant sous leurs yeux en disant: « ça me fait penser à une banquise » (partie 1, ligne 2012), « On aurait dit qu'il y a des nuages qui leur bavent dessus. » (partie 1, ligne 2237) ou encore « Ben peut-être qu'elle les imagine ... » (partie 3, ligne 380).

Nous évoquions, ci-dessus, que le dictionnaire de base n'était pas explicité car élémentaire, pourquoi le traitement des images serait-il différent? Nous pensons, d'une part, que la nature floue des représentations iconiques dans l'album n'a pas permis aux élèves de les désambiguïser aisément. Et d'autre part parce que les élèves ne sont pas habitués à interpréter des images dans le cadre scolaire et encore moins lors de la lecture d'un album. En somme, ce sont pour des traitements locaux de sens à partir d'image, ou des discussions autour de la validité d'utiliser un terme dans un titre qui ont suscité l'utilisation de ce critère et non le texte ni la macro-structure du récit.

Nous avons relevé que le critère « hypercodage rhétorique et stylistique » ne contient qu'un fragment. Il a pour sujet l'expression figée contenu au début des contes: « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ». Pourtant nous avons remarqué que le texte utilisait plusieurs de ces expressions figées, mais elles n'ont pas suscitées de questionnements ou de discussions. Nous pensons que soit les élèves les connaissaient, soit le texte leur a permis de les comprendre ou encore qu'ils ne les ont pas repérés et qu'ils sont allés tout droit dans leur lecture sans se poser de questions. Nous devons ajouter que le dispositif didactique ne stimulait pas un travail sur ces expressions figées.

Nous relevons quelques fragments que nous avons classés sous le critère « inférences de scénarios communs ». Ces scénarios ont été mobilisés, par les élèves pour justifier leur inférence. Par exemple, un élève, pour convaincre une camarade que les enfants du récit ont bien reçu une raclée, fait appel au scénario de la réaction en cas de douleur : « Quand on a mal on met sa main où on a mal et on fait aïe aïe aïe. Il va pas rester comme ça » (partie 3, lignes 116-117). Eco nous dit, en citant Minsky (1974), que le recours à cet élément permet de résoudre en pratique les problèmes d'interprétation que le texte nous pose, en sélectionnant dans notre mémoire des scénarios ou *frames* qui nous permettent de dépasser une situation narrative nouvelle. Cependant, « les inférences de scénarios communs » n'ont pas été massivement employées par les élèves. Nous pensons que cela est dû notamment au contexte scolaire, c'est-à-dire que l'enfant dans le rôle de l'élève sait qu'il doit plutôt se référer non pas à des éléments personnels, mais à ceux valorisés par le cadre scolaire qui englobe selon nous les scénarios intertextuels.

En effet, nous avons constaté que le critère des « inférences de scénarios intertextuels » est l'élément de l'encyclopédie qui a été le plus usité lors du premier temps analysé et le second lors du deuxième temps. Les élèves les ont utilisés pour justifier les hypothèses interprétatives qu'ils proposaient sur le récit. On peut observer également qu'ils sont majoritairement constitués de scénarios généraux, de fabulae préfabriquées comme le dirait Eco, sur les livres, par exemple: « Parce que moi des fois, souvent... dans la plupart des livres, ça m'est arrivé de... » (partie 1, ligne 2000) ou encore « Heu parce que dans les livres, ça commence toujours avec une page blanche... » (partie 1, ligne 2196). Dans certains cas, les élèves ont illustré leurs propos plus précisément, par exemple en faisant référence d'une part à des genres de texte tels que le conte ou le poème, et d'autre part à des supports textuels comme la bande dessinée ou les mangas. De plus, nous voyons qu'ils s'entretiennent également sur des scénarios motifs, en s'interrogeant par exemple sur la présence au début de l'album de la formule de fermeture des contes. Pour terminer cette énumération, ils utilisent également des scénarios intertextuels non-littéraires comme les films ou

les séries télévisées. Dès lors nous faisons l'hypothèse que ces élèves avaient déjà une certaine connaissance de la littérature et qu'ils l'utilisent régulièrement, presque mécaniquement, dans le contexte qui leur a été proposé pour avancer dans leurs cheminements interprétatifs communs.

Cependant nous voyons que ce critère est beaucoup moins utilisé dans le deuxième temps analysé et nous avons observé un déplacement vers des références extérieures à leurs encyclopédies personnelles, le texte en lui-même à travers des retours au texte. En effet, nous avons relevé que les élèves utilisaient ces ressources différemment lors de deux temps de lecture et cela lors des mises en commun suivant la lecture du fragment. Nous avons observé que les élèves, lorsqu'ils viennent d'entamer leur lecture, se réfèrent majoritairement à des éléments intrinsèques contenus dans leur encyclopédie personnelle, tels que « les inférences de scénarios intertextuels » décrites ci-dessus, afin de construire leurs hypothèses et de les justifier. Dans un deuxième temps, nous avons vu que les élèves utilisaient essentiellement le texte en lui-même comme référence : il y a donc une évolution.

Nous avons observé que tous les niveaux encyclopédiques n'avaient pas tous été utilisés par les élèves. Nous avons déjà évoqué le fait que la nature trop simple du niveau coopératif pouvait en être la raison. Cela signifie, selon nous, que puisque nos seules données sont orales, il est très probable que certaines réflexions se soient faites cognitivement et non pas oralement, sans oublier toutes leurs parts inconscientes. De plus nous avons remarqué que les niveaux coopératifs de l'encyclopédie décrits par Eco n'étaient pas assez complets pour accueillir tous les propos des élèves sur le livre, malgré le fait qu'ils ne soient pas des lecteurs « experts » mais des « apprentis-lecteurs ». En outre, il nous apparaît que le fonctionnement de l'accès au sens est bien plus complexe que la hiérarchisation proposée.

Comme nous l'avons remarqué durant toute la séquence, ces jeunes lecteurs suivaient un certain ordre concernant le cheminement interprétatif. En premier lieu, étant donné le manque important d'informations au début de l'histoire (T1), ils étaient beaucoup plus libres pour émettre une multitude d'hypothèses. Puis, en avançant dans leur lecture, ils récoltaient de plus en plus d'informations. Arrivés à ce stade, c'est-à-dire à mi-chemin de l'histoire (partie non-analysée), ils ont pu procéder à des retours au texte pour valider, réfuter, ou modifier les nombreuses hypothèses faites initialement (beaucoup d'hypothèses ont été réfutées ou modifiées).

En phase finale du livre (T2), les élèves ne possédaient que très peu d'hypothèses car toutes les informations leur permettaient de mieux comprendre, réduisant donc les possibilités d'émettre des hypothèses farfelues ou improbables. Nous notons que certaines hypothèses restent « en suspens » à la fin de l'album : « pourquoi la famille se courbe-t-elle devant le lecteur? Était-ce une pièce de

théâtre? », « Comment le père va-t-il résoudre plus tard le problème de la tache blanche? », etc. L'auteur ne conclut pas son récit radicalement, mais veut, au contraire, relancer le lecteur dans un processus interprétatif concernant les événements qui vont suivre.

Nous observons également que de nombreuses hypothèses ont été réfutées ou validées lors d'interactions sous forme de questions-réponses dirigées par l'enseignant, lors du retour sur celles-ci et les questionnements précédemment explicités par les élèves. Nous comptabilisons 16 fragments résidus représentatifs de cette forme de discours, en voici un exemple (partie 3, lignes 15-20):

Enseignant : [...] Alors sur les hypothèses, on en avait déjà barrées certaines donc j'y reviens pas. Le genre nouveau inventé par l'auteur c'est un conte une bande dessinée, une sorte de mélange. On garde?  
Classe: Oui.  
Enseignant: On garde. Le père va garder les enfants?  
Classe: Oui.

De plus, nous avons relevé une autre forme de validation, prolongation ou réfutation de leurs hypothèses, par exemple, les élèves ont utilisé le texte pour se justifier mais pas uniquement. Comment se fait-il que dans le T2, nous ne retrouvons pas uniquement des retours au textes dans leurs discours qui leur permettraient de se justifier? Nous pensons que l'emploi de leurs références intrinsèques provient du fait que le texte ne dit pas tout, laissant ainsi des espaces blancs que le lecteur doit remplir avec ces connaissances, même s'il approche de la fin du texte. Nous remarquons également que les élèves ont mobilisé ce type de ressources pour répondre à des questions auxquelles le texte ne répond pas explicitement. Par exemple, pour donner du sens aux traits de couleurs bleu (la double page où la mère rentre, des traits bleus l'accompagnent), le texte et les images ne disent pas explicitement ce que cela signifie. Les élèves sont allés chercher, par exemple, dans leurs références intertextuelles pour lui donner du sens. (partie 2, lignes 1022-1024) :

*Enseignant:* D'accord donc le bleu pour vous pourquoi le bleu?  
*Lucie:* Parce que c'est un peu la couleur de la glace. Enfin si on veut.  
*Louis:* Ben dans les films on met généralement le bleu pour la glace.

En outre, nous remarquons le même phénomène pour les questions ayant pour sujet le genre de texte, et les titres possibles de l'histoire, lorsque les élèves sont dans des situations de validation ou réfutation des éléments précédemment exposés.

De plus, nous observons que les élèves ont utilisé leurs références dans un débat d'interprétation sur un non-dit de l'album : le père a-t-il frappé les enfants après leur avoir promis

une raclée, elle ne tenait plus qu'à un fil, mais a-t-il été coupé? Le texte ne le dit pas, les décors et les couleurs influencent une interprétation dans ce sens, mais deux élèves ont fait de la résistance. Le débat a été long, il se situe dans la partie 3 de la ligne 53 à la ligne 297, et c'est l'enseignant qui l'a clos (partie 3, lignes 298-302):

Enseignant: Très bien stop sur ce sujet. Stop stop stop. On peut pas c'est passionnant comme débat mais on peut pas y consacrer plus de temps on a bien compris que vous êtes l'immense majorité à supposer qu'ils ont eu une raclée d'accord. Difficile de trancher pour savoir s'ils l'ont vraiment eu cependant vous êtes d'accord aussi avec ça? Hein, on peut supposer que mais on est pas sur ça c'est chacun qui se fait son opinion.

La question qui est débattue ici n'est pas essentielle pour la suite de l'histoire, elle contredirait quelque peu la formule de la mère quand elle rentre: « Tu t'es débrouillé comme un chef ». Nous voyons que, dans ce débat, de nombreux retours au texte ont été mobilisés pour appuyer les positions du « pour » (13 fragments). Par exemple, il a été évoqué que le père remontait ses manches, qu'il était en colère dans les pages précédentes - vis-à-vis de la couleur orange et de l'expression au sujet de la raclée - et que les enfants étaient courbés, des traits rouges sur leurs fesses, et disaient : « aïe, aïe, aïe ... ». Les élèves ont fait référence au texte, aux images et invitent parfois les autres à regarder dans l'album en leur disant: « Regardes! »

Les références personnelles sont venues, dans ce contexte, appuyer l'argumentation des deux camps. Par exemple (partie 3, lignes 116-117) : « Florian:... quand on a mal on met sa main où on a mal et on fait aïe aïe aïe. Il va pas rester comme ça. », Florian fait appel ici à « une inférence de scénario commun », pour défendre sa position. Dans le camp opposé, composé de deux élèves (filles), l'une d'entre elle va avoir une autre lecture de ce scénario. Elle dit que les enfants auraient dit « aïe aïe aïe » et se tiendraient les fesses pour faire pitié au père afin qu'il ne les tape pas. Cette interprétation va les amener à réfuter tous les arguments proposés par le camp du « pour », même lorsqu'un élève émet un argument particulièrement bien construit où il reprend le scénario invoqué et le réfute avec un étayage provenant de l'album (partie 3, lignes 228-244):

Florian: Ben je voulais dire que aussi si au cas où comme Lucie et Agnès elles disent que en bas ils font pitié mais sinon le père il devrait être devant parce qu'ils vont pas faire pitié de...

Lucie: Qu'est-ce que tu en sais qu'il est devant ou pas.

Enseignant: Chtt laisse-le parler.

Florian: Mais là on voit très bien qu'il y a une grosse distance avant qu'il soit devant parce que sinon si au cas où des fois ton père il est juste devant toi tu fais comme ça (mime), tu te protèges tu fais aïe aïe comme ça si tu le fais.

Enseignant: Alors comment tu interprètes ce que tu viens de dire?

Florian: Ben c'est qu'il est très loin...

Enseignant: Et donc?

Florian:... Ils sont pas devant lui ils sont derrière il y en a même qui sont déjà montés donc.  
Enseignant: Ça veut dire qu'il leur donne une raclée ou pas ou qu'il leur a donnée une raclée ou pas?  
Florian: Non heu oui qu'il leur a donné une raclée.  
Enseignant: Qu'il leur a déjà donné?  
Florian: Ouais.

En somme, nous voyons dans ce débat que les retours au texte ont la valeur d'arguments irréfutables puisque présent dans le texte, mais qu'ils peuvent être interprétés de manière différente selon l'inférence de scénario commun que l'on invoque. En effet, les deux élèves qui s'opposaient au reste de la classe, n'ont pas accepté leurs arguments, car elles interprétaient différemment les éléments tirés de l'album. En outre, nous pensons que leur inférence de scénario (les enfants essayent de faire pitié au père pour qu'il ne les tape pas) est peut-être influencé par un hypercodage idéologique qui exclut que les parents frappent leurs enfants.

Nous pensons, comme l'a dit Thévenaz-Christens et Revaz, que ces retours au texte ont été stimulés par la construction de la séquence didactique. En effet, elle leur demandait, d'une part de justifier leurs propos, et d'autre part de faire des retours systématiques à leurs hypothèses, questions et titres possibles de l'œuvre. Nous postulons que cette structuration a conduit les élèves à utiliser le texte comme preuve irréfutable de leurs propos. En somme ce qui est écrit est juste. Cependant il est arrivé que ces retours au texte et aux décors de l'album ne suffisent pas pour statuer sur leurs hypothèses.

## Conclusion

Dans notre travail, nous voulions voir à quelles références les élèves, lors d'échanges autour d'un livre, faisaient appel et si cette mobilisation évoluait au cours de la lecture par effraction de l'album de jeunesse « Papa se met en quatre ». Dans ce dessein, nous avons choisi d'observer leur encyclopédie personnelle et les retours au texte, qui ont fait office de références internes et externes au lecteur.

Nous venons de voir qu'un glissement dans les références utilisées s'est produit au bénéfice des retours au texte. De plus, nous avons observé que l'encyclopédie personnelle décrite par Eco n'a pas été usitée par les élèves dans son ensemble, qu'elle ne reflète pas la complexité des ressources intrinsèques du lecteur en apprentissage et qu'elle est prévue pour des lecteurs experts et non des apprentis-lecteurs. Cependant, bien que ces niveaux ne soient que des hypothèses théoriques, elles ont le mérite de mettre en mot cette complexité et nous pensons qu'il serait possible de créer une description plus précise de l'encyclopédie personnelle des élèves. Ensuite, nous postulons que les niveaux de l'encyclopédie ne sont pas hiérarchisés comme Eco l'a présenté, mais qu'ils seraient sous une forme d'ogon, autrement dit un rapport d'inclusion comme les poupées russes.

Pour terminer notre propos sur l'encyclopédie, nous souhaitons, comme ouverture, proposer la vision de Dehaene de l'accès au sens. Il nous dit, tout d'abord, que « notre cerveau héberge une bibliothèque en plusieurs volumes, depuis le guide de l'orthographe jusqu'au manuel de prononciation des mots et au grand dictionnaire encyclopédique » (Dehaene, 2007, pp. 72-73). Pour la question de l'accès à ces données, où nous pourrions inclure un guide de grammaire par exemple, il énonce les idées d'Olivier Selfridge qui proposait dès 1959, la métaphore d'une « assemblée de démons » ou *pandemonium*. Pour cela il faut imaginer un immense hémicycle représentant le lexique mental, où chaque démon est le représentant d'un mot. Dehaene poursuit en nous expliquant le fonctionnement de l'hémicycle: « lorsqu'un mot apparaît sur la rétine, tous les démons l'examinent simultanément. Ensuite, ils se manifestent s'ils estiment que leur mot a de bonnes chances d'être présent » (*Ibid.*, p. 74), ensuite un débat à lieu entre les différents démons qui pensent être concernés et ils entrent en compétition. Par exemple, si le mot « lien » apparaît sur la rétine, son démon se manifestera, tout comme celui du mot « lion » ou « lieu », et après un court débat, le démon du mot « lien » remportera la mise. Nous trouvons cette présentation intéressante, mais elle ne décrit que l'accès pour un mot et non la compréhension d'une phrase ou d'un texte. En voulant aller plus loin, tout en gardant les bases qui ont été énoncées, nous imaginons que pour la

compréhension de texte, plusieurs groupes de démons, sous la forme d'une chaîne de sens ou de liens sémantiques se manifesteraient en même temps, et la chaîne la plus probable serait retenue. Pour grossir le trait notre cerveau, qui contient « cent mille millions de neurones ( $10^{11}$ ) » (*Ibid.*, p. 75), serait une sorte de moteur de recherche du type « google », où des mots s'inscrivent sur la rétine et le cerveau cherche dans sa base de données l'interprétation la plus plausible de ceux-ci, avec en parallèle des systèmes de contrôles.

Nous pensons également que la séquence proposée a amené les élèves à effectuer des retours au texte et à travailler leurs cheminements interprétatifs. Mais comme il l'a été déjà dit précédemment (Thévenaz-Christens & Révaz, 2003) ce travail épisodique ne peut suffire pour modifier en profondeur leurs procédures et stabiliser leur compréhension. C'est pourquoi nous avançons, dans la lignée d'un enseignement continué de la lecture, que cette séquence doit s'inscrire dans une planification annuelle de la lecture. De plus, nous postulons que dans cette planification, plusieurs approches de la lecture doivent leur être proposées, par exemple les cercles de lecture, la lecture « par effraction » et toutes autres activités qui peuvent amener les élèves à prendre conscience de ce que la lecture implique et des procédures interprétatives qu'ils doivent mettre en œuvre.

Ensuite, nous estimons que l'enseignement de la lecture doit être également structuré en articulation avec des séquences de productions écrites. Nous faisons ici écho aux propos de Thévenaz-Christens et Révaz à la fin de leur article qui disent que l'on peut faire des liens avec ce type de séquences que l'on retrouve dans « s'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). En effet, nous pensons que l'un peut être un levier pour l'autre et inversement. C'est-à-dire que, par exemple, lors de la séquence de productions écrites sur les contes, une autre sur la lecture, en amont ou conjointe, sur le même genre de texte pourrait permettre de renforcer ou illustrer les règles de genre et ainsi produire des textes, en ayant une connaissance préalable d'une certaine littérature. À l'inverse, les règles de genre travaillées lors des séquences de productions écrites pourraient permettre aux élèves de briser plus facilement les codes d'un conte qu'ils seraient en train de lire.

Vis-à-vis des textes qui sont utilisés dans les séquences de lecture, nous pensons comme Tauveron (1999) que des textes proliférants et réticents, c'est-à-dire dont la structure narrative n'est pas linéaire, doivent être proposés aux élèves et ce dès leur entrée à l'école primaire. Cependant, ils ne doivent pas constituer l'unique source textuelle qui leur sera proposée. En effet, ils doivent être utilisés conjointement aux textes plus simples narrativement afin d'une part, leur faire prendre conscience qu'il ne suffit pas de lire mot après mot pour comprendre un texte, mais qu'ils doivent

interagir avec ce dernier, se poser des questions, imaginer dans leur tête l'univers que le livre leur propose, etc. Par ailleurs, les textes proliférants et réticents, puisqu'ils jouent avec les règles de genre, leur permettront d'être confrontés à des obstacles narratifs plus précocement et ainsi, lors de lectures ultérieures, de pouvoir mobiliser ces structures intertextuelles et avoir plus d'outils pour comprendre ce qu'ils sont en train de lire.

Dans l'optique de devenir enseignant, nous prenons conscience, à la fin de ce travail, de la nécessité de penser son enseignement d'une manière globale et annuelle mais également de la nature transversale de l'apprentissage de la lecture. Par exemple nous avons observé que les élèves n'avaient pas de connaissances précises sur l'interprétation d'images dans le cadre de la lecture d'un album de jeunesse. Dès lors, nous pensons qu'un travail sur l'interprétation de celles-ci aurait pu être effectué plus en profondeur en amont de la séquence que nous leur avons proposée. Nous estimons également que la lecture des images est envisagée communément comme naturelle et n'implique pas d'enseignement. Cependant nous postulons, comme pour la lecture de texte, que l'interprétation des images en nécessite un également. En effet, puisque l'on propose aux élèves de se faire un film de ce qu'ils lisent dans leur tête, ils vont être amenés à mobiliser des images pour le créer, mais cela est un autre débat. De plus, nous pensons qu'un travail de compréhension sur des films ou dessins animés pourrait être effectué en parallèle de la compréhension en lecture afin de travailler également leurs cheminements interprétatifs sous un autre angle.

Pour conclure, nous avons vu, par nos lectures effectuées, que l'enseignement de la lecture change pour répondre aux problèmes de compréhension qui ont été relevés. Nous notons que de nouveaux dispositifs émergent dans les classes et nous nous en réjouissons. Cependant, comment évaluer cette nouvelle façon d'enseigner la lecture? En effet, ces approches qui favorisent la discussion du texte et l'émission d'hypothèses interprétatives justifiées, nous semblent problématiques du point de vue de l'évaluation. Quelle forme doit prendre un exercice proposé aux élèves, que faut-il évaluer? Leur compréhension du texte ou la justification qu'ils donnent à leurs hypothèses. Autant de questions qui restent à élucider.

## Bibliographie

- Bernardin, J. (2003). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris :Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Enseigner le français en classes-relais*. France : Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la justice. [cédérom]
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école: Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Paris : Laffont.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Favre, J. (2009). *La lecture par effraction*. (Projet indépendant inédit de la faculté des sciences de l'éducation supervisé par le professeur Ronveaux, Chr.). Université de Genève.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck université.
- Goigoux, R. (2000). Préalables. In J-E. Gombert *et alii*, *Enseigner la lecture au cycle 2* (pp.11-31). Paris: Nathan.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Gough, B, Ph. Hoover, A, W. & Peterson, L, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension Difficulties* (pp. 1-13). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. In J-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les*

- compétences* (pp.117-137). Lille : Presses du Septentrion.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraire entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation, XXX(3)*, 605-630.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Ronveaux, Chr. & Nicastro, N. (2010). Lire «par effraction» un album réticent. In Actes du IIe congrès de didactique, « L'activité de l'enseignant: Intervention, Innovation, Recherche » (pp. 1-11). Université de Girona. [cédérom]
- Rémond, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Dir.), *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 133-149). Paris : L'harmattan.
- Révaz, F. & Thevenaz-Christen, Th. (2003). Le retour au texte : effet sur la compréhension. *Caractères, 11*, 11-20.
- Ryngaert, J-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris :Dunod.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères, 19*, 9-38.
- Van Der Linden , S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : l'Atelier du Poisson Soluble.
- Vinaver, M. (1993). *Ecriture dramatique. Essai d'analyse de texte de théâtre*. Arles : Actes Sud.

# Transcription des enregistrements audio de la séquence didactique sur l'album « Papa se met en quatre »

Partie 1:  
lignes 1-277 en commun  
lignes 278-416 individuel  
lignes 417-876 en petits groupes  
lignes 877-1338 en commun  
lignes 1339-1610 en petits groupes  
lignes 1611-2910 en commun

Partie 2:  
lignes 1-846 en commun  
lignes 847-918 en petits groupes  
lignes 919-1395 en commun

Partie 3:  
lignes 1-643 en commun

Transcription utilisée  
pour l'analyse<sup>1</sup>:

Temps 1: **partie 1** (1963-2910)  
Temps 2: **partie 2** (919-1395) + **partie 3** (1-643)

## Codes de transcription:

( )	=	Ambiance, atmosphère de la classe, comportement ou émotion d'un ou plusieurs élève(s), description d'une action.
... ou (...)	=	Long temps qui passe ou phrase non terminée.
[X], [XX], etc.	=	Inaudible (cause: bruits de fond, mauvaise articulation de l'élève, plusieurs élèves qui parlent en même temps, etc.). Le nombre de « X » représentant plus ou moins le nombre de mots inaudibles.
« »	=	Citation d'une phrase de l'album.
" "	=	Intervention courte d'un élève lors du discours d'un autre.

---

<sup>1</sup>En raison du décalage temporel décrit ci-dessus, les données utilisées pour le présent travail s'étendent sur deux séances. En effet, la fin de la deuxième partie de la séance une et le début de la séance deux forment le corpus analysé pour le premier temps appelé T1. La fin de la séance trois et le début de la séance cinq forment celui du deuxième temps nommé T2.

Transcription partie 1  
Lignes 1-2910

Partie analysée:1963-2910

*Alexandre* : si nous sommes là dans votre classe aujourd'hui, c'est pour quelques jours encore...

*Nicola* : ce ne sera pas à la suite, mais plusieurs jours décalés, pour mener une séquence en classe, pour mener plusieurs leçons, heu... sur la lecture continue, sur un livre spécifique. En fait, on fait ce travail pour notre mémoire, c'est le travail final à l'université. Et donc on sera derrière, on observera, on va jamais intervenir, tout le temps observer, donc il faudra comme d'habitude écouter et...

*Alexandre* : essayer de nous oublier...

*Nicola* : écouter le ... heu... votre prof et... faire tout ce qu'il demande.

10 *Alexandre* : donc heu... voilà il y a des micros, donc nous en fait on va... surtout utiliser ce que vous allez dire. Faut pas avoir peur hein, on va pas après venir vers vous et vous dire c'est toi qui a dit ça, c'était pas juste

*Nicola* : non... du tout.

*Alexandre* : non, non... c'est absolument pas ça, le but c'est que vous discutiez comme...  
15 comme une situation normale. Et puis après nous, on va travailler sur ce que vous avez dit. Voilà.

*Enseignant* : je vais vous demandez d'être attentifs, donc juste au niveau technique je sais pas est-ce qu'il faut que les enfants parlent assez fort par rapport à ces micros

*Alexandre* : ça devrait jouer !

20 *Nicola* : non... c'est bon

*Enseignant* : faut juste pas qu'ils chuchotent

*Alexandre* : voilà !

*Enseignant* : voilà ! Ils seront contents pour une fois, je leur demanderais de ne pas chuchoter.

*Alexandre* : (rires)

25 *Élèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : je pense qu'on peut préciser une chose importante avant de démarrer... c'est que il ne faut absolument pas, peut-être que vous parliez, par exemple quand je donne des consignes, pour pas qu'il y ait des bruits de fond dans l'enregistrement.

*Nicola* : exacte!

30 *Enseignant* : et quand vous allez parler... autour de la table, je sais que c'est difficile à réaliser, mais si possible, donnez-vous la parole à tout le groupe. On pourrait disons déterminer dans chaque groupe, un élève qui est le donneur de parole... et qui gère au tour de parole, voilà. Bien alors ! qu'est-ce qu'on va faire heu... avec ce qui se trouve sur vos bureaux aujourd'hui ? alors vous a un petit peu induit sur le chemin en disant qu'on allait  
35 travailler de la lecture. Heu... Nicola a parlé d'enseignement continué de la lecture il y a quelques instants... alors qu'est-ce qui se passe quand on... quand on lit un livre en fait ?

*Florian* : ben...

*Enseignant* : Est-ce que vous en connaissez ? Comment vous ressentez la chose ?

*Florian* : ben... il faut heu...

40 *Elèves* : (rires)

*Florian* : ben il faut lire heu... enfin les yeux ils doivent lire d'autres mots, heu... lire les mots d'après.

*Enseignant* : d'accord, donc toi tu dis que quand tu lis à haute voix un texte, tes yeux vont plus loin que ce que tu es en train de lire en principe si tu veux pouvoir mettre le ton etc.

45 *Florian* : ouais... trois ou deux mots après...

*Enseignant* : d'accord... ça concerne si je vous dis de lire une page ou comme ça, maintenant quand vous lisez... quand vous lisez un livre... heu... entier... on vient de faire des présentations de romans, vous avez, par exemple aussi heu... chercher pas mal d'ouvrages pour heu... vos exposés. Comment vous vous y prenez, quand vous prenez un livre, par

50 exemple à la bibliothèque, comment vous l'appréhendez ce livre ? comment vous rentrez dans ce livre ?

*Marie-Adèle* : ben...

*Enseignant* : Heu... Marie-Adèle ?

*Marie-Adèle* : Ben d'abord on lit heu... le résumé heu... au dos du livre. Pis on lit si on 55 n'aime ou on n'aime pas... mais ça dépend par exemple si vous vous nous donner quelque chose et qu'on n'aime pas et ben... on lira pas forcément heu... la même chose qu'on lirait heu... avec un livre qu'on aimerait plus !

*Enseignant* : d'accord heu... une autre façon de voir les choses, Jean-Paul ... ?

*Jean-Paul* : ben ça dépend aussi le style, le livre qu'on aime. Et puis heu... ouais voilà quoi 60 heu... d'abord quand on lit un livre, on découvre, après on peut dire si on l'aime ou on l'aime pas...

*Enseignant* : D'accord, mais maintenant comment vous le découvrez ce livre ? Je te donne un livre.

*Fanny* : ben... en le lisant... ?!

65 *Enseignant* : tu sais que t'as envie de le lire ou tu sais que tu vas devoir le lire, enfin que tu vas le lire de toute façon. Comment vous vous y prenez ? Tina ?

*Tina* : Ben déjà y a déjà la couverture heu... si on voit si ça donne déjà envie de lire ou pas... après on peut le feuilleter ou le regarder à l'envers, il y a des fois des résumés...

*Enseignant* : d'accord... la couverture, regarder s'il y a des résumés, le feuilleter, une 70 impression générale Lucie tu veux rajouter quelque chose ?

*Lucie* : le titre ?

*Enseignant* : le titre ? Pourquoi ça va être heu... intéressant de voir le titre avant de se mettre dans la lecture ?

*Lucie* : ça fait le sujet.

75 *Enseignant* : ça donne une idée du sujet du livre, d'accord... qui veut ajouter quelque chose Luca ?

*Luca* : Ben comment le titre il est composé ? S'il va par exemple, je sais pas... (Long temps).

*Enseignant* : oui oui, je t'écoute...

*Luca* : heu... comment dire... c'est comme il est composé par exemple, non... par exemple, 80 s'il y a un mot, par exemple « enquête », ça... je sais pas, ça me... ça...

*Enseignant* : ça te donne une idée du style de... du livre que tu vas avoir. D'accord ? Quelque chose à dire encore à ce sujet-là... ? Et puis lorsque vous avez regardé l'aspect général du livre, qu'est-ce que vous faites quand vous allez entrer dans la lecture ? Comment vous vous y prenez ?

85 *Lucie* : on lit une page ou deux.

*Enseignant* : on lit une page ou deux, où ?

*Lucie* : ben au début, à la fin...

*Enseignant* : au début à la fin, haaa... donc avant de commencer à lire tu dis quand tu choisis ça, tu vas lire des extraits d'accord ? Puis ensuite une fois qu'on a décidé qu'on allait lire ce 90 livre on fait quoi ?

*Lucie* : Ben... on le lit ?

*Enseignant* : on le lit. Depuis où à où ?

*Lucie* : Ben du début jusqu'à la fin !

*Enseignant* : du début jusqu'à la fin, on est d'accord Lucie... ?

95 *Lucie* : Ben en fait... si heu... des fois, quand on va à la bibliothèque, on prend des livres heu... on peut toujours commencer par lire le premier chapitre, pis le dernier, comme ça ça fait un peu le... ha ben je sais pas !?

*Enseignant* : très bien... alors vous êtes d'accord que quand on... quand on le lit en général, on l'a déjà vu cette année... qu'est-ce qu'on se fait dans sa tête ? Qu'est-ce qui se passe dans  
100votre tête quand vous lisez ?

*Florian*: on imagine ce qu'on lit ?

*Enseignant* : on imagine ce qu'on lit, ça veut dire qu'on se fait un... une sorte de... ?

*Vincent*: un film !

*Enseignant* : ... film dans la tête, d'accord ? Et puis qu'est-ce qu'on fait souvent, par exemple  
105heu... vous venez, vous êtes en train de finir de présenter des romans, je crois qu'il reste trois élèves qui doivent présenter. A quel moment vous vous arrêtez chaque fois si possible ?

*Loïc* : quand on ne sait pas ce qui se passe après, donc on fait par ex... un sus... un suspens ?

*Enseignant* : et alors... ? Qu'est-ce qui se passe dans notre tête au moment où on s'arrête, Mary ?

110*Mary* : vous avez envie de lire la suite ?

*Enseignant* : on a envie de lire la suite, pourquoi ? Qu'est-ce qu'on fait dans sa tête à ce moment-là ? (Long silence) Florian ?

*Florian* : parce que... au moment où on veut savoir la suite, on voit le film et pis au moment ça s'arrête net au moment où il se passe quelque chose d'énorme.

115*Enseignant* : d'accord et puis heu...

*Florian* : la tête elle dit allez, il faut encore, encore, encore !

*Enseignant* : ouais d'accord... et qu'est-ce que t'aimerais faire à ce moment-là ?

*Florian* : ben savoir la suite... !

*Enseignant* : on veut savoir la suite hein... qu'est-ce que vous pouvez peut-être faire dans  
120votre tête à ce moment-là ?

*Roberto*: on va s'imaginer différentes suites ?

*Enseignant* : on va s'imaginer une suite ou une autre hein, différentes suites sont possibles... on le saura que... si on lit le livre... d'accord ? Voilà, donc lire c'est un peu ça, on se fait un film dans sa tête, on devine ce qui va se passer par la suite, on essaie d'imaginer, on revient  
125des fois un peu en arrière, etc. pour bien comprendre... ça vous ai jamais arrivé de revenir un tout petit peu en arrière dans un livre pour être sûr qu'on a bien compris telle ou telle chose qui est importante pour la suite? Ça vous arrive ça des fois ou pas ?

*Elèves* : oui

*Enseignant* : A qui ça arrive ? Levez la main à qui ça arrive ?

130*Quelques élèves* : de quoi ?

*Enseignant* : de revenir des fois un tout petit peu en arrière, ou... beaucoup en arrière... dans un roman parce qu'on se dit : «Ha tiens ! J'ai besoin d'éclaircir quelque chose dont j'ai besoin nettement dans ma lecture... levez la main chez ceux à qui c'est déjà arrivé ?

(Plusieurs élèves lèvent la main)

135*Enseignant* : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ! On a quasiment tout le monde ! C'est bien ! Ça veut dire que vous êtes sur le chemin de devenir de très bons lecteurs... Voilà... bien alors... cette fois-ci on ne va pas procéder tout à fait de la même façon. Je vais juste vous demander au niveau technique, d'éviter les bruits de fond... les pupitres qui grincent, qui s'ouvrent, les... tous ces petits bruits ça risque de beaucoup gêner le travail de  
140nos étudiants, en faisant des bruits de fond inutiles, d'accord ? Donc vous êtes très attentifs à ça ! Je sais que c'est difficile, hein. Ce n'est pas le quotidien normal d'une classe. D'accord ? Mais faites-le. Voilà, alors cette fois-ci, on va lire un livre mais d'une façon très particulière... hein, au lieu de commencer par regarder ben la couverture, le titre, de prendre la première page, de suivre, etc.... on va... comment dire, tricher un peu... ça veut dire qu'on va faire, on  
145va entrer dans ce livre autrement, hein ? On va lire des petits extraits de ce livre, pas forcément du début jusqu'à vers la fin, ça peut être heu... dans un ordre différent... et puis heu... on va sauter des pages, et puis on va essayer de réfléchir sur l'histoire, essayer de

deviner ce qui a pu se passer entre deux épisodes qu'on a lu, etc. d'accord ? Vous allez faire un petit peu ce qu'on appelle des hypothèses, vous savez ce que c'est des hypothèses ? Vous  
150vous souvenez, on en a parlé en sciences ? C'est quoi une hypothèse... ? Clément ?

*Clément* : c'est heu... supposer quelque chose ?

*Enseignant* : on suppose quelque chose, hein sur ce qui va se passer, c'est ce que tu voulais dire ?

*Clément* : ouais.

155*Enseignant* : on va essayer d'imaginer comment les choses sont reliées entre elles. Heu... j'aimerais que vous arrêtiez de toucher l'appareil, d'accord ? Une fois pour toute... parce que c'est important que vous compreniez. Voilà, donc heu... vous allez réfléchir à cette histoire, essayez de deviner ce qui se passe... faire des hypothèses sur la suite de l'histoire. Mais on ne va pas vous distribuer le livre tout de suite, on va d'abord réfléchir, vous avez vu que sur vos  
160bureaux... il y a dans chaque groupe un certain nombre de feuilles... d'accord ? Ces feuilles, elles représentent quoi à votre avis juste en les regardant comme ça très rapidement ? Vous y voyez quoi au premier coup d'œil de loin ? Lucie ?

*Lucie* : des couleurs.

*Enseignant* : des feuilles de couleurs, tout à fait, d'accord ? Alors c'est en réalité des extraits  
165de l'album, le livre que vous allez recevoir est un album, ça je peux vous le dire, dans lequel on a simplement agrandi des extraits de pages... que vous aurez à découvrir, à commenter, etc. ce matin. Alors comment on va s'y prendre, on va travailler en trois temps, d'abord vous allez travailler seuls, on va vous distribuer sur un petit feuillet que vous allez recevoir dans un instant, vous allez devoir répondre à deux questions d'abord, puis heu... on travaillera en  
170groupe et enfin... on fera une petite mise en commun, tous ensemble, ça on y revient dans un instant... d'accord ? Alors, vous allez devoir, sur le feuillet que vous allez recevoir, heu... ça c'est individuel, répondre à deux questions, vous allez réfléchir à ce que vous ressentez, heu... si vous observez une couleur, par exemple, je sais pas si je regarde la toile cirée de la table, c'est un jaune, un jaune avec... un peu mélangé etc. qu'est-ce que ça évoque pour  
175vous ? Quelle humeur vous ressentez quand vous regardez une certaine couleur ?

*Charlotte* : le soleil

*Enseignant* : si je vous dis humeur, si je vous dis le mot « humeur », ça veut dire quoi ? Ça évoque quelque chose pour vous ? C'est quoi une humeur ?

*Clément* : dans l'ambiance que ça met ?

180*Enseignant* : dans l'ambiance dans lequel ça met, ouais... on peut dire ça comme ça.

*Clément* : hein la joie, la colère, j'sais pas...

*Enseignant* : voilà, ça peut être des sentiments qu'on éprouve, est-ce que j'éprouve de la joie, de la colère, quoi d'autre... ? Vous connaissez quoi d'autre comme sortes d'humeur ? D'autres idées ? Vincent ?

185*Vincent* : le caractère

*Enseignant* : le caractère ? Qu'est-ce que tu veux dire exactement ?

*Vincent* : heu...

*Enseignant* : c'est pas très clair n'est-ce pas ? On va peut-être écouter d'autres exemples, Tina ?

190*Tina* : j'sais pas heu... de la tristesse, du bonheur...

*Enseignant* : tristesse, bonheur, d'accord ! Quoi d'autre encore ? Marie-Adèle, tu voulais rajouter quelque chose ?

*Marie-Adèle* : heu... ouais, mais...heu... par exemple, comment on peut exprimer enfin... avec des couleurs... ? Enfin... ok, s'il y a du noir on peut dire qu'on est... j'sais pas peut-être

195pas de bonne humeur, mais si on a une sorte de... une couleur mauve, on peut pas vraiment...

*Enseignant* : peut-être que justement, c'est intéressant ce que tu dis, peut-être que ça va être très personnel... il y a peut-être des couleurs qui pour tout le monde représentent par exemple

je sais pas, le noir ça va être un certain sentiment... c'est pas moi qui vais vous les dire, mais peut-être que pour certaines couleurs, ce sera très personnel, parce que... ça va... provoquer  
200chez toi un souvenir particulier de ta petite enfance ou... d'un événement particulier une fois dans ta vie, d'accord... ? Je sais pas, vous avez un exemple à donner, quelqu'un pour une couleur particulière ? Lucie ?

*Lucie* : le bleu ?

*Enseignant* : le bleu ça évoque quoi par exemple pour toi ?

205*Lucie* : la mer...

*Enseignant* : donc quel sentiment par conséquent ?

*Lucie* : ben... le bonheur, la piscine...

*Enseignant* : une humeur ?

*Lucie* : ben... Je suis contente... enfin...

210*Enseignant* : donc toi, si tu vois du bleu, ça évoque pour toi la mer, par conséquent... ça te met dans une certaine humeur, ça évoque une certaine humeur qui est quoi ?

*Lucie* : ben bien... parce que si je vois le bleu, je vois la mer et si je vois la mer, je vois le soleil.

*Enseignant* : d'accord, donc pour toi c'est quelque chose de positif ou de négatif ?

215*Lucie* : positif !

*Enseignant* : et t'arrives à mettre un mot dessus ? Tu l'as dit avant heu... ?

*Lucie* : de quoi ?

*Enseignant* : si tu vois du bleu pour toi ça évoque la mer... donc c'est quelque chose de... ?

Positif ! Tu mettrais quel mot dessus ? De la joie ? De la bonne humeur ? Ou plutôt de la  
220tristesse ? De la mélancolie ?

*Enseignant* : très bien ! *Clément*, un autre exemple ?

*Clément* : mais aussi le bleu, parce que ça me rappelle la mer, donc ça me rappelle les vacances

*Enseignant* : d'accord... Est-ce que tout le monde est au clair sur ce qu'est une humeur ?ça  
225peut évoquer un sentiment, on est d'accord hein ?

*Elèves* : (un oui avec un signe de la tête)

*Enseignant* : alors... heu... les deux questions auxquelles vous devez répondre... je pense qu'elles sont par écrit (prend les feuilles d'exercices). Voilà... donc attention, cette fois-ci, on se met au travail, on va dire heu... sérieux. Vous recevez chacun une feuille, vous y répondez  
230individuellement... pour l'instant vous n'avez pas à discuter entre vous ! Hein !? Vous allez pouvoir regarder ces couleurs d'un peu plus près... (Distribution des feuilles). Alors vous avez au tableau noir un numéro pour chaque couleur. Ces couleurs, ces extraits, ces photocopies d'album, vous les retrouvez sur les bureaux. Vous pouvez bien sûr, les regarder de près, hein, et vous essayez de répondre aux deux questions qui sont là pour chacune des  
235photocopies en couleurs. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ce qu'il y a à faire ? On lit juste les deux questions tous ensemble, puis après je vous laisse travailler seuls. Tina ?

*Tina* : j'ai pas de feuille...

*Enseignant* : Ha ! Pardon ! Voilà !

*Loïc* : si on a pas d'idées... ? (Doucelement)

240*Enseignant* : alors première question... tu veux la lire à haute voix heu... Mary stp ?

*Mary* : quelle humeur ressens-tu... ressens-tu en observant ces couleurs ?

*Enseignant* : donc à tour de rôle, vous observez chacune des couleurs, qu'est-ce que ça évoque pour vous comme humeur, sentiment... qu'est-ce que ça évoque pour vous ? Ça peut tenir en... très peu, je ne vous demande pas d'écrire un roman, vous utilisez un déterminant,  
245un nom et un adjectif... ça me va très bien, d'accord... ? Pas besoin d'écrire de longues phrases, d'ailleurs vous n'avez pas la place... juste un groupe nominal, le plus précis possible, qu'est-ce que ça évoque pour vous ? donc à tour de rôle, 1, 2, 3, vous ne vous trompez pas

hein, 1, 2, 3, 4, 5... faites attention au 3, 4, 5 qui se ressemblent un peu... et puis la deuxième question, ce n'est pas... tout à fait la même, *Alexandre*... ?

250 *Alexandre* : Que pourraient raconter ces couleurs dans l'album ?

*Enseignant* : alors cette fois-ci vous allez faire des, ce qu'on appelle, on a dit avant, sont des... ?

*Océane* : hypothèses...

*Enseignant* : hypothèses... hein... si on trouve ces couleurs, et on le trouvera dans un livre, un album que vous allez [XX] étudier... qu'est-ce que ça pourrait évoquer ? Alors un, pour moi, personnellement ça évoque quoi ? Deux, dans une histoire écrite dans un album, etc., qu'est-ce que ça pourrait évoquer ? Ça joue ? Encore une question ? *Alexandre* ?

*Alexandre* : pour la première question on est obligé de mettre une humeur ? On peut dire c'est pour nous ?

260 *Enseignant* : quelle humeur ça évoque pour toi ? une humeur, on l'a vu, c'est quoi ?

*Alexandre* : c'est un sentiment...

*Enseignant* : un sentiment, qu'est-ce que ça évoque en toi... ? Alors, évitez de me dire, ça évoque heu... la mer, mais mettez vraiment un sentiment. Océane ?

*Océane* : est-ce qu'on a le droit de répéter plusieurs fois le mot ?

265 *Enseignant* : est-ce qu'on a le droit de répéter plusieurs la même chose ? Alors il y a sans doute des petites nuances... t'observeras que celui-ci, celui-ci et celui-là, sont pas tout à fait les mêmes, donc il y aura forcément des petites nuances dans ce que tu ressens... (L'enseignant montre les couleurs au tableau noir). Le fait qu'il y ait des choses particulières sur celui-ci et pas sur celui-ci font qu'il y aura des petites différences... essayez, je vous l'ai

270 demandez, d'être le plus précis possible, en très peu de mots hein... nom, adjectif, déterminant devant si vous en avez envie... Lucie ?

*Lucie* : et si ça nous fait bof..., ben rien du tout ?

*Enseignant* : si ça n'évoque rien pour toi... ? Ben t'essaie, t'essaie quand même...

*Lucie* : bonheur et malheur en même temps...

275 *Enseignant* : d'abord ceux pour lequel c'est le plus facile, et puis heu... on verra bien... ok, allez-y, assez parlé, il faut que vous soyez juste heu..., tout seuls avec vous-mêmes pendant un moment...

*Enseignant* : c'est quoi ça ?

*Luca* : un espace...

280 *Enseignant* : c'est un sentiment pour toi... une humeur ?

*Luca* : ben... moi j'aime bien l'espace. Heu... du bonheur.

*Enseignant* : alors tu dois dire ce que c'est pour toi.

*Luca* : on doit l'dire ici ?

*Enseignant* : elle disait tout à l'heure Lucie, ça évoque la mer, pour moi c'est du bonheur...

285 c'est ce dernier mot que tu dois mettre. C'est ça que ça évoque pour toi, d'accord ?

*Luca* : Haaa... j'ai compris.

*Tania* : donc là j'arrive pas à vraiment quoi dire... (Doucement)

*Enseignant* : (à tout le monde) vous n'hésitez pas à manipuler les photocopies hein, vous pouvez les prendre, vous les passez, etc.

290 *Vincent* : Monsieur Delaroche... ? Monsieur Delaroche... ? et si on n'a pas d'idées ?

*Lucie* : et ben t'écris quand même !

*Roberto* : ho ! On aurait dit un bout de terre ! (en montrant une des images)

*Charlotte* : ça m'évoque rien... (Murmure)

*Enseignant* : heu... alors pour l'instant c'est chacun pour soit ! Vous jouez le jeu heu... vous

295 travaillez vraiment pour vous ! Vous aurez tout le temps d'en discuter après.

*Enseignant* : imagines, ce que pourrait raconter cette image dans un album... vraiment... pourquoi j'utiliserais telle ou telle couleur, je veux faire passer quel message si j'utilise ces couleurs dans un album ?

*Enseignant* : là vous pouvez faire des phrases plus longues hein (en montrant les réponses 300d'un élève).

*Enseignant* : si tu devais, si tu devais mettre... l'humeur que ça évoque quoi pour toi pour le numéro 4, qu'est-ce que tu mettrais ? Ici par exemple, où t'as rien mis... essayez vraiment de répondre d'abord à la question une et puis à la suivante.

*Loïc* : si ça évoque quelque chose de normal.

305*Enseignant* : d'anormal ?

*Loïc* : de normal.

*Enseignant* : de normal... ben tu marques !

*Loïc* : comme quand tu te ballades dans la rue par exemple...

*Enseignant* : pardon ?

310*Loïc* : comme quand tu te ballades dans la rue par exemple...

*Enseignant*. Mais quelle... quelle humeur ça évoque pour toi ?

*Loïc* : oui, mais... normal !

*Enseignant* : normal ? Ça veut dire quoi normal ?

*Alexandre* : bonheur et malheur en même temps !

315*Loïc* : voilà ! Ni bonheur, ni malheur ! C'est entre les deux !

*Enseignant* : ben trouves un mot... ! Mais je sais pas ! Ça peut être la joie, la tristesse...

*Alexandre* : identique !

*Enseignant* : de l'excitation, du calme... tout ce que tu veux ! Tout ce que ça peut évoquer en toi.

320*Clément* : tu mets la normalité... (Murmure à son voisin).

*Jean-Paul* : hein ?

*Clément* : la normalité...

*Jean-Paul* : la normalité, ouais ! D'accord !

*Marie-Adèle* : (rire)

325*Océane* : bon la montagne, c'est calme... je mets calme...

*Mary* : le ciel gris quand il pleut...

*Loïc* : les étoiles...

*Luca* : si ça évoque pas une humeur, ça évoque heu... ?

*Enseignant* : non, non ! Quelle humeur ça évoque pour toi ? si ça évoque un objet ou... un...

330une certaine atmosphère, pour toi... cette atmosphère, cet objet, c'est relui à quoi ?

*Stéphanie* : mais... en fait heu... dans celui-là, on doit mettre pourquoi on a mis ben... c'qu'on a mis ?

*Enseignant* : Non ! à ton avis, l'auteur, en écrivant son album, pourquoi il a choisi telle ou telle couleur ? C'est ça. Qu'est-ce que ça pourrait évoquer ?

335*Stéphanie* : ha... ! d'accord...

*Enseignant* : ok ?

*Roberto* : j'ai pas compris ce qu'il faut faire dans le deuxième exercice ? Monsieur Delaroché ? Mais qu'est-ce qu'il faut faire dans le deuxième exercice ?

*Enseignant* : si on choisit ces couleurs dans un livre, c'est pour faire passer quel message ?

340*Enseignant* : (à toute la classe) j'aimerais juste... posez vos crayons un instant tout le monde, parce qu'il y a une question qui revient quand même pas mal ! pour la deuxième question, enfin on va reprendre pour les deux questions, parce que je ne suis pas sûr que tout le monde soit à l'aise avec ça. Première question... quelle humeur ressens-tu ? hein ? c'est adressé à toi personnellement, en observant ces couleurs ? ça veut dire quoi ? ça veut dire que vous allez

345ressentir un certain sentiment, une certaine humeur si vous voulez en regardant chacune de



n'y ait plus de bruit de fond... c'est difficile à comprendre ça ? vous allez travailler ensemble et puis recevoir une feuille qui contient cinq colonnes... vous avez le numéro des couleurs dans chaque colonne et puis deux lignes qui reprennent heu... les questions. Donc ce qu'on vous dit de faire à présent, c'est de discuter ensemble de ce que vous avez mis, si vous voulez, 400 comme réponses hein, de ce qu'évoque pour vous l'humeur pour chaque couleur et dans l'autre colonne, celle du bas, ce que pourrez bien raconter chacune de ces couleurs dans un livre, dans l'album. Vous allez utiliser pour ça ce que vous avez noté. Vous allez en discuter ensemble et surtout entre vous, vous allez justifier vos choix... justifier ça veut dire quoi ?

*Alexandre* : dire pourquoi on a choisi heu...

405 *Enseignant* : tu peux répéter plus fort *Alexandre* ?

*Alexandre* : dire pourquoi on a choisi telle ou telle chose !

*Enseignant* : voilà... hein ! Je présente ce que j'ai trouvé, ce que j'ai écrit... je dis pourquoi je l'ai fait... par exemple moi j'ai mis telle humeur parce que pour moi cette couleur heu... une fois j'ai vu telle ou telle chose qui me fait penser à ceci donc j'associe à tel sentiment, 410 d'accord... ? Je fais exprès de ne pas vous donner un exemple plus précis, parce que je ne veux pas fausser votre... façon de voir les choses. Ça joue ? C'est clair ? Une question ? Ce que j'aimerais là, c'est peut-être qu'à tour de rôle vous preniez la parole, il y en a un à la fois qui parle dans chaque groupe pour des raisons de... disons technique, qu'on puisse bien utiliser vos voix. Voilà, donc, organisez-vous dans chaque groupe, vous pouvez parler...

415 *Alexandre* : quelle humeur peut associer la couleur, couleur numéro 1 ? Quelle pourra... Comment ça dans l'album ? Ça veut dire quoi dans l'album ?

*Clément* : imagines toi tu as un livre ?

*Alexandre* : ouais...

*Clément* : et puis heu... je sais pas... par exemple il va dire ouais... il y a telle personne qui 420 va partir en vacances, pourquoi il va dessiner ça en bleu et pas en noir comme tous les autres heu...

*Alexandre* : ha... bon !

*Clément* : comme tous les autres trucs...

*Alexandre* : maintenant j'ai pigé...

425 *Roberto* : bon ben vous, pour la numéro 1 vous avez mis quoi... ?

*Clément* : non, mais maintenant faut qu'on fasse ça non ?

*Enseignant* : alors parlez assez fort qu'on vous entende dans l'enregistreur hein.

*Roberto* : mais là faut dire c'qu'on... ce qu'on a écrit ?

*Enseignant* : voilà... vous prenez, moi ce que je vous propose, vous prenez dans l'ordre... 430 voilà parlons de la couleur... pour moi, j'ai mis que ça évoqué cette couleur 1, quelle humeur pour telle raison. Et puis je pense que dans l'album, on pourrait l'utiliser pour tel ou tel heu... faire passer tel ou tel message pour telle ou telle raison... d'accord ? Ça joue ? C'est clair ? Alors allez-y !

*Roberto* : Ben alors vous pour heu... la première question vous avez mis quoi ?

435 *Clément* : ben moi j'ai mis la tristesse...

*Alexandre* : solitude, tristesse j'ai mis.

*Clément* : et toi ? T'as mis quoi pour le...

*Roberto* : moi j'ai mis l'adrénaline parce qu moi ça me rappelle quand je faisais du cross.

*Clément* : d'accord.

440 *Alexandre* : et toi t'as mis quoi ?

*Stéphanie* : la joie !

*Alexandre* : le numéro 1 ?

*Stéphanie* : ouais...

*Clément* : alors heu... pourquoi t'as mis ton truc ?

445 *Alexandre* : ça... ? je sais pas... cette couleur je l'aime pas...

*Stéphanie* : (rire)

*Alexandre* : ben j'aime pas les couleurs foncées, c'est moche ! et en plus ça me fait penser à la terre et j'ai vu tellement de films d'horreur avec la terre.

*Clément* : moi ça me fait penser à la tristesse parce que ça me fait penser au soleil qui s'éteint,  
450 donc plus de terre, plus de monde, heu... la fin du monde quoi...

*Alexandre* : ouais voilà.

*Roberto* : et toi ? Pourquoi t'as mis la joie ? ça t'évoque quoi ?

*Alexandre* : pourquoi la joie ? pourquoi ça te fait penser à la joie ?

*Stéphanie* : (rire discret)

455 *Alexandre* : bon mais tu sais... moi ça me fait penser... à la solitude et à la tristesse, parce que j'aime pas cette couleur... quand j'étais petit j'aimais pas cette couleur... mon frère il est... voilà quoi... ça me fait penser à mon frère...

*Roberto* : et puis toi pourquoi t'as mis la joie ?

*Stéphanie* : parce que j'aime bien cette couleur...

460 *Clément* : ok !

*Alexandre* : ouais bon laisse tomber...

*Roberto* : et la numéro 2 ?

*Clément* : attendez parce qu'il faut qu'on écrive donc... t'as mis quoi toi ?

*Roberto* : moi j'ai mis l'adrénaline

465 *Alexandre* : le numéro 2 t'as mis quoi ?

*Clément* : attend... ! T'as mis quoi toi ? la joie ?

*Clément* : ouais...

*Alexandre* : moi j'ai mis le bonheur ! le 2...

*Roberto* : mais non, on est au 1 là... ! Moi j'ai mis la solitude, la tristesse...

470 *Clément* : et moi j'ai mis... (Elle écrit). Que pourrait raconter dans l'album ces mêmes couleurs... ?

*Roberto* : moi j'ai mis la forêt avec des sentiers en poudre, des chemins en poudre...

*Clément* : mais non ! En fait, la question, c'est pourquoi celui qui va écrire le livre, il va dessiner ça en une couleur et pas en une autre ? Toi t'as mis quoi ?

475 *Alexandre* : de quoi ?

*Clément* : l'exercice 2 numéro 1.

*Alexandre* : non j'ai rien mis là... j'ai pas fait.

*Roberto* : je crois qu'il faut dire heu...

*Clément* : en fait il faut dire...

480 *Roberto* : ce que ça voudrait dire dans l'histoire ?

*Clément* : ben en fait, moi par exemple j'ai mis, peut-être parce qu'il s'est passé quelque chose qui n'est pas bien, enfin une mauvaise chose...

*Alexandre* : moi j'ai mis une aventure triste.

*Roberto* : moi j'ai mis heu... que c'était des gens qui se promenaient dans la boue, des trucs  
485 comme ça je sais pas...

*Clément* : ha ouais d'accord.

*Roberto* : mais je suis pas sûr...

*Clément* : toi t'as mis quoi ?

*Alexandre* : de quoi ? Dans le numéro 2 ? heu. Je dis quoi... une aventure triste.

490 *Stéphanie* : moi j'ai rien mis !

*Clément* : mais ça te fais pas penser à quelque chose en particulier ? Enfin...

*Stéphanie* : (non avec hochement de la tête)

*Roberto* : bon... pour l'exercice 1 numéro 2 ? le nuage bleu là...

*Clément* : moi j'ai mis le bonhe... la bonne humeur !

495 *Roberto* : moi j'ai mis la joie...

*Stéphanie* : bonheur !

*Alexandre* : de quoi ?

*Roberto* : pour l'espèce de nuage là...

*Alexandre* : ben moi j'ai mis le bonheur, mais pourquoi vous ?

500 *Clément* : et... ? Attend ! (elle écrit).

*Roberto* : il y a tout le monde qui a écrit la bonne humeur...

*Stéphanie* : moi ça me fait pench... penser à la plage...

*Alexandre* : tu veux que je te dise ce que j'ai mis dans le numéro 5... ? Le deuxième exercice... tellement moche que je peux pas raconter... je peux pas dire...

505 *Clément* : t'as mis quoi dans l'exercice 1 numéro 2 ?

*Stéphanie* : du bonheur !

*Clément* : toi aussi t'as mis le bonheur ?

*Alexandre* : vous parlez de ... ? Ouais !

*Roberto* : moi j'ai mis la joie.

510 *Alexandre* : ouais la joie de vivre !

*Clément* : donc heu... pourquoi dans l'exercice 2 ?

*Roberto* : moi j'ai mis les vacances à la mer, enfin... moi j'ai mis que ça pouvait représenter la mer... avec le ciel...

*Alexandre* : moi j'ai pas fait ce que vous avez dit, moi j'ai mis un conte qui se termine bien...

515 *Clément* : ben ouais...

*Alexandre* : ça marche ?

*Alexandre* : ben oui parce que ça pourrait être la fin...

*Clément* : moi j'ai mis qu'il va se passer quelque chose de bien dans pas très longtemps. Et toi t'as mis quoi ?

520 *Roberto* : moi j'ai mis la mort.

*Enseignant* : ça joue là ? vous pensez bien justifier tout ce que vous faites, tout ce que vous dites ?

*Clément* : heu... oui, faut justifier.

*Enseignant* : justifier, ça veut dire quoi ?

525 *Clément* : dire pourquoi on a mis ça.

*Enseignant* : dire pourquoi, pour quelle raison ça évoque telle ou telle chose...

*Enseignant* : essayez de justifier les choses, au moins oralement.

*Clément* : pourquoi t'as mis l'adrénaline ?

*Roberto* : pour la première ? Heu moi j'ai mis parce que ça me rappelle quand je faisais du

530 cross...

*Clément* : d'accord et toi Thui ?

*Stéphanie* : moi parce que j'aime bien cette couleur !

*Clément* : et donc toi t'as mis... quoi ?

*Roberto* : de la joie !

535 *Clément* : ok, toi t'as mis la solitude, la tristesse !

*Alexandre* : ouais. Parce que ça me fait penser à mon frère... mon frère je l'aime pas parce qu'il me frappe tous les jours !

*Roberto* : (rire) t'es comme mon frère hein.

*Alexandre* : mon frère, il te fout une gifle, tu gicles à dix mètres !

540 *Clément* : et moi j'ai mis la tristesse parce que ça me fait penser au soleil qui s'éteint donc plus de terre, plus...

*Clément* : heu... juste pour le 1 dans l'exercice 2, toi t'as mis quoi ?

*Alexandre* : une aventure triste.

*Clément* : pourquoi t'as mis une aventure triste ?

545 *Alexandre* : parce que cette couleur ça me fait penser à la tristesse.

*Clément* : ça te fait penser à la tristesse des coups ?

*Alexandre* : je sais pas comment dire, voilà...

*Alexandre* : bon vas-y pourquoi toi t'as mis heu... des gens dans la boue ?

*Roberto* : ben parce que la boue c'est brun, je sais pas... (Rire)

550 *Alexandre* : et pourquoi t'aimes pas la boue ? ben voilà tu vois, c'est compliqué à dire hein !

*Roberto* : j'ai jamais dit que j'aimais pas la boue !?

*Alexandre* : ben si parce que t'as mis ça !

*Roberto* : j'ai mis l'adrénaline.

*Alexandre* : tu crois que c'est bien l'adrénaline ? toi t'aimes bien voir l'adrénaline ? c'est stylé  
555 d'avoir une crise cardiaque hein ?

*Roberto* : mais tu sais l'adrénaline, c'est pas avoir une crise cardiaque hein !

*Alexandre* : mais si à peu près...

*Roberto* : mais pas du tout, l'adrénaline c'est quand t'as envie de faire quelque chose !

*Alexandre* : mais pas du tout, c'est quand t'as peur ! Après t'as mal à l'estomac !

560 *Clément* : bon heu... juste... dans l'exercice 1 numéro 2...

*Alexandre* : ok dans l'exercice 1 numéro 2, j'ai mis le bonheur.

*Clément* : pourquoi ?

*Alexandre* : parce que ça me fait penser à un bonbon que j'ai plus vu depuis cinq ans...  
d'Italie. Le bonbon il était de cette couleur ! à peu près turquoise. Voilà. Ben j'ai dit, hein j'ai

565 dit...

*Clément* : non sans blague !?

*Roberto* : mais c'est bon !!! moi j'ai mis la joie parce que ça me fait penser à la mer ou les  
vacances...

*Clément* : moi j'ai mis aussi la bonne humeur, parce que ça me fait pensé aux vacances. Et toi  
570 t'as mis quoi ?

*Stéphanie* : du bonheur !

*Clément + Roberto* : pourquoi ?

*Stéphanie* : parce que ça me fait penser à la plage...

*Clément* : ok ! heu... donc maintenant, le numéro 2 dans l'exercice 2 !

575 *Alexandre* : tu sais quoi ça me fait penser à la mer, là y a le sable, là y a la mer. Ha ! je suis à  
fond dedans hein !

*Clément* : bon vas-y heu... vous avez mis quoi dans le 2, dans l'exercice 2 ?

*Alexandre* : laisse-moi rêver !

*Clément* : t'as mis quoi toi ?

580 *Roberto* : moi j'ai mis que... c'est... peut-être des gens qui vont dans la mer...

*Clément* : ok ! toi t'as mis quoi ?

*Alexandre* : un conte qui se termine bien.

*Clément* : Ok, et puis moi j'ai mis quelque chose de bien qui va se passer dans pas très  
longtemps. (long temps). Ok, dans le 3 l'exercice 1 ?

585 *Stéphanie* : moi je sais pas, j'ai rien mis du tout.

*Roberto* : moi j'ai mis la colère...

*Clément* : la colère, pourquoi la colère ?

*Roberto* : ben j'sais pas, le noir ça me donne envie de... je sais pas de...

*Alexandre* : moi la souffrance.

590 *Clément* : pourquoi ?

*Alexandre* : ben heu... ben en fait, c'est comme si ça c'était la mort ! ça...

*Stéphanie* : non mais c'est celui-là !!!

*Roberto* : c'est ça la numéro 3 mongole !

*Alexandre* : ha bon ?!

595 *Stéphanie* : ça c'est le numéro 4 !

*Alexandre* : ha bon !? Bon aller files-moi l'autre aller ! Ben en fait, le 3 et le 4, c'est la même chose je trouve... ben ça c'est la mort et ça c'est le moment qui te restes à vivre ! Pour moi ça veut dire ça ! Ben genre le noir ça fait toujours penser à mort et ça c'est heu... ce qui te reste à vivre !

600*Clément* : ben... moi ça me fait penser au bonheur parce que... parce que j'aime bien dormir et le noir ça me rappelle quand je dors.

*Clément* : ok... toi t'as mis heu... t'as mis quoi toi ? Houhou !?

*Roberto* : Ha y a l'monsieur qui va revenir !

*Alexandre* : une aventure de drame.

605*Clément* : mais pas là... ! (Lit la feuille du voisin) c'est quoi ça ?

*Alexandre* : quoi ça ? Souffrance ?

*Clément* : souffrance... mais t'as l'alzheimer, je t'ai déjà dit !

*Enseignant* : vous parlez de quelle couleur là ? la 3 ?

*Elèves du groupe* : oui !

610*Enseignant* : pourquoi ? pourquoi ça évoque la souffrance ? c'est qui qui a dit ça ?

*Alexandre* : moi !

*Enseignant* : pour quelle raison tu dis que ça évoque la souffrance ?

*Alexandre* : moi ça ça me fait penser à la mort et ce qui est plus noir ça me fait penser à ce qui te reste à vivre...

615*Enseignant* : donc c'est quoi qui te fait penser à la mort, c'est le blanc ?

*Alexandre* : heu, non le noir... et ce qui te reste à vivre, c'est ce qui est pas noir.

*Enseignant* : ce qui est pas noir c'est quelle couleur là ?

*Stéphanie* : blanc.

*Enseignant* : blanc. D'accord ? C'est bien, c'est ça une justification, hein.

620*Alexandre* : le numéro 3 et le numéro 4, pour moi c'est la même chose, enfin j'sais pas, pour moi c'est pareil...

*Enseignant* : tu les trouves très proches ?

*Alexandre* : ouais...

*Enseignant* : mais le 4 il est vraiment pareil ?

625*Stéphanie* : non, parce que là il y a un peu de blanc.

*Enseignant* : alors essayez de vous exprimer sur ce que ça évoque pour vous ces choses différentes un peu...

*Clément* : toi t'as mis quoi ?

*Roberto* : heu... quoi ? Pour le 3 ? Heu... pour le 3 j'ai mis la colère parce que... ben je sais pas le noir ça me donne heu... je sais pas... enfin ça me fâche pas mais... !

*Enseignant* : ouais, et puis tu connais une certaine expression de la langue qui utilise le mot colère ? D'entrer dans une colère... ?

*Roberto* : noire ...?

*Enseignant* : noire... t'as raison hein, ça se dit !

635*Clément* : et toi t'as mis quoi ?

*Stéphanie* : la peur...

*Roberto* : la peur ?

*Clément* : pourquoi ? T'as peur du noir ?

*Stéphanie* : ouais !

640*Alexandre* : ha t'as peur du noir toi ?

*Stéphanie* : ouais !

*Clément* : que pourrait raconter dans l'album ces mêmes couleurs ?

*Roberto* : moi j'ai mis les ténèbres !

*Stéphanie* : moi j'ai rien mis ! j'ai rien mis !

- 645 *Clément* : moi j'ai mis l'histoire en elle-même et que y a pas quelque chose de spécial qui se passe.  
*Roberto* : toi t'as mis quoi Alex?  
*Alexandre* : pour le 3 j'ai mis une aventure de drame. J'ai déjà dit c'est la cinquième fois.  
*Enseignant* : ça joue ? vous arrivez à tout compléter ?
- 650 *Elèves du groupe*: oui !  
*Enseignant* : c'est bien ! ça avance bien ! continuez comme ça ! justifiez bien tout ce que vous dites hein !  
*Roberto* : pour la numéro 4 vous avez mis quoi ?  
*Clément* : heu... la tristesse.
- 655 *Roberto* : pourquoi ?  
*Clément* : ben heu... parce que le noir ça me fait penser à rien.  
*Roberto* : moi j'ai mis la peur parce que là... on dirait qu'il y a une espèce de monstre, un truc comme ça...  
*Alexandre* : Ha ouais là y a la bouche, là y a l'œil !
- 660 *Roberto* : Ha ouais là y a la bouche, là y a l'œil ! donc ça me fout les boules !  
*Alexandre* : fais voir ! behhhh !!! ooohhhh !! (rire)  
*Clément* : et toi t'as mis quoi ? attendez, juste j'écris !  
*Stéphanie* : un peu triste !  
*Alexandre* : il faut que je le dessine sur mon pupitre, c'est trop beau !
- 665 *Stéphanie* : parce que le noir, j'aime pas tellement...  
*Alexandre* : et toi t'as mis ?  
*Roberto* : moi ? de quoi ? hein ! pour le 4 là ? la peur...  
*Clément* : la peur... toi aussi t'as peur du noir ?  
*Roberto* : non mais regarde ! là on dirait qu'il y a un œil, là y a les dents et puis là y a l'œil !
- 670 *Clément* : moi ça me fait plutôt penser à un squelette de dinosaure... avec des cornes au bout.  
*Alexandre* : fais voir ! vous avez tous des trucs différents !  
*Clément* : ben oui regardes !  
*Alexandre* : Ha ouais là ! là y a l'œil ! ha ouais... et là c'est la mâchoire.
- 675 *Clément* : et heu... vous avez mis quoi dans le 4 ?  
*Roberto* : moi j'ai mis heu... juste peut-être heu... je sais pas la forêt obscure...  
*Clément* : et moi j'ai mis le noir, c'est comme le 3, le vert-bleu qui a après c'est pour dire que... ben c'est quelque chose qui se passe, qui est bien !  
*Roberto* : t'as mis quoi toi Dimi ?
- 680 *Alexandre* : de quoi, le numéro 4 ?  
*Roberto* : ouais...  
*Alexandre* : de l'exercice 1 ?  
*Roberto* : non l'exercice 2.  
*Alexandre* : ben... j'ai mis comme numéro 3, une aventure de drame...
- 685 *Roberto* : ben pour le numéro 1 à la 5...  
*Clément* : attends attends !! (Elle écrit).

*Enseignant* : ça joue vous êtes bien au clair sur ce qu'il faut faire avec ce tableau ?

- 690 *Lucie* : en fait, on peut juste prendre connaissance de la feuille s'il vous plaît ?  
*Enseignant* : prenez connaissance... ce qu'on peut dire, c'est que... à tour de rôle, ce serait bien que vous disiez pour quelle raison vous avez fait tel ou tel choix de ce que vous avez mis, hein !? et puis dans la deuxième colonne... enfin dans la première colonne vous dites voilà pour moi la couleur 1 ça évoque telle chose, parce que... et puis dans la deuxième

695colonne, par exemple celle du bas, vous allez dire moi je pense que dans un album, on pourrait utiliser cette couleur numéro 1 pour faire passer tel ou tel message, j'utiliserai pour ça si c'est moi qui écrit l'album ? je pense que l'auteur aurait pu utiliser cette couleur pour ceci, pour cela, d'accord ?

*Lucie* : Tina t'écrit ?

700*Tina* : d'accord ! alors... on se fait passer le machin à chaque fois.

*Vincent* : ça enregistre...

*Lucie* : pour le numéro 1, moi ça me fait penser au sable et puis au désert ! qui pense la même chose que moi ?

*Vincent* : moi à peu près, moi c'est pas pareil, moi ça me fait penser à la terre... la terre, pas la terre ronde... la... la ronde là. La boule de bowling...

*Lucie* : oui la terre...

*Vincent* : la terre qu'on ramasse et qu'on lance sur des gens...

*Lucie* : t'as écrit ? Tu dis à la terre, au sable et heu... au désert... et toi ça te fais penser à quoi ?

710*Tina* : moi aussi à la terre...

*Lucie* : donc on met terre, sable et tout ça. Et celui qui va parler y m'dit et pis blabla... ok ?

*Océane* : alors le 2 ? le 2 ? ben le 2 heu... moi je trouve le ciel ! et la mer aussi hein !

*Vincent* : moi ça me fait penser à la mer, aux vacances...

*Lucie* : moi ça me fait penser à ton pull.... Ahahah...

715*Loïc* : ça me fait penser à la vie !

*Vincent* : à la vie ! (rire)

*Tina* : alors le numéro 3 ça me fait penser à l'espace, les étoiles filantes, les étoiles heu... et tout ça !

*Loïc* : ben le numéro 3 ça me fait penser au bonheur ! ça me fait penser à l'infini de

720l'univers !

*Océane* : la même chose que Lucie, que ça me fait penser l'espace, les étoiles !

*Enseignant* : ça joue ? alors vous pouvez très bien avoir les mêmes ressentis, fait pas le faire parce que l'autre l'a dit ! mais le hasard peut faire que vous ressentiez les mêmes choses par rapport à une même couleur !? ça tout à fait !

725*Lucie* : oui, mais elle a dit mon prénom, ils ne connaissent pas mon prénom !

*Enseignant* : alors vous pensez bien à chaque fois à préciser...

*Océane* : c'est pas grave...

*Enseignant* : heu... qui prend les notes là... il faut aussi mettre le pourquoi hein dans le tableau. Pourquoi ça évoque telle ou telle humeur ! Quand vous notez ici par exemple la terre

730et le sable, c'est ce que ça évoque pour vous, mais ça évoque quel sentiment ?

*Lucie* : mais ça c'est, non mais là les sentiments c'est dans la case d'en haut !?

*Loïc* : un sentiment de culpabilité !

*Enseignant* : le mot humeur... ?

*Lucie* : oui mais nous... oui mais nous on commence par en bas, à quoi là ça nous fait penser...

*Enseignant* : ha ! oui vous commencez par ce que vous voulez !

*Lucie* : et ensuite on prend les sentiments !

*Loïc* : moi ça me fait penser à un sentiment de culpabilité...

*Enseignant* : y a pas de soucis, mais dans... dans les humeurs qu'on peut associer à ces couleurs ? est-ce que la terre ou le sable c'est une humeur... ?

*Loïc* : une humeur de culpabilité...

*Enseignant* : vous corrigez mais à chaque fois vous essayez de bien dire pourquoi ça vous fait penser à telle ou telle humeur... je sais que c'est pas facile, mais essayez de dire pourquoi... il

y a forcément quelque chose dans votre histoire personnelle qui vous fait penser à ceci parce  
745que... parce que ça évoque tel ou tel souvenir...

*Tina*: on verra après, on verra après...

*Enseignant* : t'es pas obligé de donner trop de détails... tu peux dire moi ça me rappelle un souvenir de ceci, cela, qui était plutôt agréable, qui était plutôt désagréable... allez, continuez, en pensant à justifier à chaque fois...

750*Lucie* : t'as écrit le truc sur l'espace ?

*Tina* : heum...

*Loïc* : c'est à Loïc de dire maintenant ! allez Loïc !

*Lucie* : le numéro 4 ?

*Loïc* : oui le numéro 4...

755*Lucie* : alors, le numéro 4, ça me fait penser à la montagne, au ski et au froid et tout ça...

*Vincent* : ben moi ça me fait penser à un point d'interrogation, parce que je sais pas (rire).

*Tina* : ben moi non plus j'ai pas trouvé ! (rire)

*Elèves du groupe* : (rires)

*Loïc* : pour moi ça me fait penser à la montagne... et au ski !

760*Océane* : ben moi je sais pas...

*Vincent* : moi ça me fait penser à un point d'interrogation parce que je sais pas...

*Lucie* : alors Tina tu marques ? à la montagne, au ski. Tu vois pas que c'est une montagne ce machin ? (rires).

*Enseignant* : on est bien... on est bien d'accord les enfants... ce que je vous ai dit avant hein,

765là vous marquez pour quelle raison on l'utiliserait, vous marquez ce que ça évoque pour vous, mais les justifications, c'est pourquoi vous faites ces choix-là, ça ça doit être enregistré, ça doit pas être écrit. C'est clair pour vous ?

*Lucie* : Hein... ben ça on fait à la fin. On fait à la fin... heu... le numéro 5 ? alors ça me fait penser à la peur...

770*Vincent* : ben moi ça me fait penser à la méchanceté des gens qui sont tapés toute la journée...

*Océane* : la tristesse !

*Loïc* : de toute façon t'es tout le temps triste !

*Tina* : moi ça me fait penser au noir quand y a pas de lumière ! ben... la couleur quoi !

*Lucie* : j'ai éteint la lumière ! (rire)... Et... Tina ? on fait le pourquoi ? faut faire le pourquoi à

775l'oral... et la je dois dire pourquoi cette couleur elle me fait penser à ça là ?

*Tina* : ben...

*Lucie* : on se fait passer à chacun, chacun donne son avis ! ok ? ben... la couleur numéro 1, ça me fait penser au désert et au sable, parce que ça a la couleur du désert et du sable... (rire).

*Océane* : ben la même chose heu... la plage heu... le sable !

780*Loïc* : moi ça m'a fait penser à la terre heu... (rire), parce que c'est brun !

*Vincent* : ben moi la question une, le bleu ça me fait penser ben...

*Lucie + Océane*: (rires)

*Lucie* : mais c'est pas le bleu, c'est le brun !!!

*Vincent* : ha ouais ! ben le brun ça me fait penser à la terre, la plage, les choses comme ça !

785*Enseignant* : pour quelle raison... ? pour quelle raison ça te fais penser à tout ça ?

*Loïc* : c'est difficile de dire pourquoi on a choisi ça !

*Enseignant* : c'est difficile de dire pourquoi ça fait penser à telle ou telle chose ?

*Loïc* : oui ! oui parce que... oui ! oui car c'était quand... quand mon frère il m'a enterré tout le corps dans le sable...

790*Enseignant* : Parce que quoi ?

*Loïc* : mon frère il m'avait enterré tout le corps dans le sable même la tête !

*Elèves du groupe*: (rires)

*Vincent* : là c'est à Loïc de parler !

*Enseignant* : est-ce que c'est bien clair ? j'ai pas l'impression que vous justifiez à chaque 795fois...

*Lucie* : moi j'ai dit parce que... moi j'ai dit que cette couleur me fait penser au désert et au sable parce que heu... c'est la couleur du désert et du sable !?

*Océane* : (rire)

*Enseignant* : d'accord... mais ça c'est dans quoi, dans les humeurs ou de ce que ça pourrait 800raconter dans l'histoire ?

*Lucie + Vincent* : non c'est c'que ça raconte !

*Enseignant* : d'accord... vous avez parlé des humeurs... ? je vois que vous avez rien complété là...

*Océane* : non, parce qu'on va le faire après !

805*Enseignant* : ok ! d'accord, alors allez [XXXXXXXXXX]

*Lucie* : ok ! alors ! le bleu... ça me fait penser à la mer et à l'océan parce que... parce que y a les... les vagues et tout ça, c'est tout bleu !

*Lucie* : et vous vous avez quoi à dire sur le bleu ?

*Vincent* : ben là c'est à Lucie... ahhhhh Océane excusez-moi !

810*Océane* : donc heu... le bleu ça me fait aussi penser la mer, le ciel heu... les océans etc.

*Lucie* : et pourquoi ?

*Loïc* : pourquoi ?

*Océane* : parce que c'est bleu !

*Elèves* : (rires)

815*Vincent* : vas-y Loïc !c'est à toi !

*Loïc* : (rire)

*Lucie* : c'est à Vincent !

*Vincent* : ben le bleu ça me fait penser à la mer parce que... une fois j'étais allé à la mer et une méduse m'a piqué... c'était vraiment horrible !

820*Tina* : moi aussi ça me fait penser heu... à la mer et... au ciel parce que c'est bleu quoi !!!

*Vincent*: heu... à toi !

*Lucie* : heu... numéro 3 ça me fait penser heu... à l'espace et tout ! parce que... on aurait dit une étoile filante...

*Océane* : ben... en fait il y a pleins de petits points... donc ça me fait penser à des étoiles et...

825*Vincent* : ben le numéro 4 ça me fait penser heu...

*Loïc* : numéro 3 !

*Vincent* : heu numéro 3 heu... ça me fait penser à l'espace et il y a tout plein d'étoiles...

*Lucie* : et pourquoi ?

*Vincent* : bah... c'est une photo... j'en sais rien !

830*Tina* : moi heu... ça m'a fait penser aussi à l'espace parce que heu... c'est noir et y a plein de points blancs comme les étoiles et des traits comme ça...

*Loïc* : moi question numéro 3, ça me fait penser à l'infini de l'univers parce que quand je regardes des films comme Stars Wars à la télé ben... je sais pas on dirait que l'espace il est à l'infini... je sais pas...

835*Lucie* : heu... numéro 4 ça me fait penser à la montagne, au ski, au froid, parce que sur le dessin on aurait dit une montagne !

*Océane* : la même chose !

*Vincent* : ben en fait j'ai pas d'idées pour le numéro 4... mais ça me fait penser aussi à la montagne et au ski... parce que ben... c'était dans la photo !

840*Lucie* : heu... le numéro 5 ? ça me fait penser au vide, à la peur, le noir et tout ça parce que y a pas d'expression et ça fait penser à rien.

*Océane* : heu... le numéro 5 heu... c'est heu... c'est du carrément tout noir ! enfin...

*Loïc* : ben le numéro 5 ça me fait penser...ben ça me fait penser à... ben à la peur.

*Vincent* : ben moi la 5... ça me fait penser à la méchanceté ! la méchanceté parce que...  
845chaque fois quand je regarde des films, des choses comme ça, chaque fois, chaque fois ben les voleurs ils portent des cagoules, des trucs noirs et tout et c'est que les méchants !

*Océane* : mais... Vincent ! on va pas parler des films !

*Vincent* : ben je sais pas je dis pourquoi, je sais pas je dis pourquoi !

*Tina* : mais il a le droit !

850*Vincent* : ben moi je dis pourquoi hein !

*Enseignant* : quand vous dites... une question, quand vous dites heu... la couleur numéro 5, c'est-à-dire celle-là sauf erreur, ça évoque dans... dans l'histoire ça pourrait raconter le noir, qu'est-ce que vous entendez par ça ?

*Lucie* : ben le vide, le noir, la peur !

855*Océane* : on voit... enfin on voit rien !

*Enseignant* : alors attendez, là, ce que vous pourriez écrire, ben heu... c'est noir ok on l'voit bien, vous pourriez marquer tout ce que vous voulez, ça peut évoquer le vide, ça peut évoquer quoi la peur, ce genre de choses... hein ! et vous dites pourquoi !

*Lucie* : heu... le sentiment numéro 1, ben le désert et le sable ça me fait penser à la bonne  
860humeur, ça me fait la bonne humeur quoi !

*Océane* : ben moi aussi ça me fait penser au bonheur, parce que le sable ça me fait penser à la plage !

*Vincent* : ça... ça me fait penser un peu au malheur parce que quand j'étais une fois à la plage avec mon frère il m'a étouffé, il a pris le sable, il me l'a jeté dans la figure, après je me suis fait  
865étouffé... j'ai failli mourir, il m'a carrément recouvert de sable ! J'ai failli mourir, c'était violent ! Ah ! Satané frère !

*Lucie* : faut pas raconter ta vie hein !

*Elèves du groupe*: (rires)

*Lucie* : la couleur numéro 2, enfin la mer, l'océan et tout ça, ça me fait penser au bonheur, ben  
870ça me rappelle les vacances... pis voilà !

*Océane* : moi aussi ça me fait penser des vacances heu... la mer, le ciel et etc.

*Vincent* : oui mais le sentiment ???

*Océane* : heu... le bonheur.

*Vincent* : ben... la mer ça me fait penser ben... à la joie, et voilà !

875*Tina* : ben c'est bleu aussi, donc ça me fait penser à la mer, au ciel et... la mer ça me fait penser aux vacances, donc heu... à la joie !

*Enseignant* : bien... l'heure tourne, je vais vous interrompre... posez vos crayons, votre feuille... alors ce qu'on va faire à présent, je vais vous demander d'être un tout petit peu discipliné svp. Quand j'aurais terminé de parler, je vais vous rassembler autour de la table,  
880Luca !! je vais vous rassembler autour de la table, mais s'il vous plaît, vous n'allez pas tous parler en même temps, hein... dans chaque groupe, vous allez prendre la parole, enfin, chaque groupe va prendre la parole à tour de rôle, ça peut être un représentant du groupe, ou enfin qui souhaite prendre la parole et va expliquer aux autres... ce qu'il a, enfin ce que le groupe a écrit, d'accord ? donc vous allez justifier si vous voulez heu... pour quelles raisons  
885vous avez mis telle ou telle couleur... ça vous semble clair comme démarche ? heu... s'il y a des choses à rajouter sur le moment auxquelles vous n'auriez pas pensé, vous pouvez toujours le faire encore au dernier moment. Simplement on va le faire autour de la table de façon à ce qu'on puisse mettre sur les grands cartons, noter ce que vous avez mis sur vos feuilles. Ça joue ? alors... svp, venez dans le calme autour des... (les élèves se déplacent).

890*Enseignant* : alors s'il vous plaît, pour que le travail soit audible, j'aimerais vraiment que vous ne parliez pas si vous n'avez pas la parole, les bruits de feuille, j'en veux pas non plus hein ? faut qu'on puisse bien comprendre ce qui va être dit par la personne qui parle et c'est une

personne à la fois... ça joue cette règle ? Alors le groupe de *Clément*, Roberto, Stéphanie et *Alexandre*, pour la couleur numéro 1 ? ça évoquait quelle humeur pour vous ?

895 *Clément* : alors on a l'adrénaline !

*Enseignant* : l'adrénaline ? c'est une humeur ça ?

*Alexandre* : je pense...

*Enseignant* : qu'est-ce que... est-ce que tu peux traduire ce terme d'adrénaline par une certaine humeur ?

900 *Alexandre* : je sais pas...

*Enseignant* : l'adrénaline ça évoque quoi pour vous ? les autres peuvent prendre part hein !

*Alexandre* : ben qu'on a... qu'on a envie de faire quelque ? je sais pas.

*Enseignant* : donc c'est quelque chose de quoi ?

*Alexandre* : de positif !

905 *Enseignant* : de positif ? de ? qui évoque quoi ? j'le marque... l'adrénaline hein !

*Alexandre* : l'envie de faire... ?

*Enseignant* : donc c'est quelque chose de positif ! (écrit sur feuille JAVA)

*Alexandre* : ouais !

*Enseignant* : tu as dit quelque chose qui évoque qu'on a envie de faire quelque chose ? envie

910 d'agir ?

*Alexandre* : ouais.

*Enseignant* : d'accord... vous comprenez ce que veux dire heu... *Alexandre* là ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : une envie d'agir... une énergie quoi !

915 *Alexandre* : oui.

*Enseignant* : quoi d'autre ?

*Clément* : la joie.

*Enseignant* : donc toujours numéro 1 ? d'accord ?

*Clément* : oui !

920 *Enseignant* : la joie ? pour quelle raison ?

*Stéphanie* : parce que j'aime bien cette couleur !

*Enseignant* : t'aime bien cette couleur et pour toi ça évoque la joie mais t'arrives à dire pourquoi ça évoque la joie ?

*Stéphanie* : non.

925 *Enseignant* : difficile à dire hein ! difficile de dire des mots en fait hein sur ce que... le pourquoi du... des choses ! et puis toi pour l'adrénaline ? pour quelles raisons ça t'as donné envie de...

*Alexandre* : parce que ça me rappelle quand j'étais petit quand je faisais du cross avec mon père dans les champs et tout...

930 *Enseignant* : d'accord... très bien ! vous avez mis d'autres choses dans ce groupe pour le numéro 1 ?

*Clément* : heu... oui ! la solitude et la tristesse !

*Enseignant* : la solitude... est-ce que quelqu'un souhaite s'exprimer sur pourquoi la solitude ?

*Roberto* : ben... je sais pas ! j'aime pas trop cette couleur...

935 *Enseignant* : t'aime pas trop cette couleur sans arriver à dire pourquoi ?

*Roberto* : non pas trop !

*Enseignant* : d'accord attend ! si tu veux dire quelque chose, tu lèves la main puis tu le diras plus fort ! tu voulais rajouter quoi ?

*Vincent* : chaque fois ben... dans les films, les trucs dans l'genre, ben c'est les... ben c'est les

940 méchants qui mettent tout le temps la couleur noire comme les cagoules, des choses comme ça ?

*Enseignant* : on parle pas du noir là, on parle de la couleur numéro 1 ! Vincent tu peux suivre s'il te plaît ? ensuite vous avez autre chose ?

*Clément* : la tristesse...

945 *Enseignant* : la tristesse ? pour quelle raison ?

*Clément* : ça fait penser au soleil qui s'éteint et puis y aura plus de planète, y aura plus personne quoi...

*Enseignant* : d'accord donc la tristesse, autre chose pour cette couleur ?

*Stéphanie, Clément* : non.

950 *Enseignant* : alors ce qu'on va faire, on va peut-être rester sur une même couleur et puis je fais passer tous les groupes à tour de rôle... le groupe de... où y avait Tina pis... les cinq personnes là-bas !

*Lucie* : pour le 2 ou ?

*Enseignant* : non on reste sur le 1.

955 *Lucie* : ben nous ça nous a fait penser à la... bonne humeur...

*Enseignant* : pour vous c'est la bonne humeur ?

*Lucie* : (hochement de la tête pour dire oui)

*Enseignant* : pour quelle raison ?

*Lucie* : ben... parce que ça nous fait penser au sable et tout ça !

960 *Enseignant* : pour vous c'est sable... évitez les bruits avec les feuilles s'il vous plaît. Autre chose sur ce... cette couleur dans votre groupe ?

*Lucie* : ben c'est toujours la même chose, un peu la joie et tout ça !

*Enseignant* : donc la joie pour quelle raison ?

Tina : parce que aussi heu... le sable ça nous fait penser à la mer, aux vacances...

965 *Lucie* : et aussi ça peut faire penser à la terre...

*Vincent* : des châteaux de sable, des choses comme ça...

*Enseignant* : d'accord, donc pour vous c'est plutôt positif cette couleur un peu ocre sable, d'accord. Autre chose à rajouter sur cette couleur, dans ce groupe ?

*Loïc* : ha oui... heu... !

970 *Enseignant* : dans ce groupe ! pas maintenant, d'accord ? alors le groupe du fond avec Marie-Adèle...

*Marie-Adèle* : ben nous ça nous a fait penser à au désert et la confusion !

*Enseignant* : la confusion ? heu... tu relis la confusion au désert ou...

*Marie-Adèle* : non, non ! c'est à part !

975 *Enseignant* : mais le désert c'est pas une humeur. Le désert ça te fait penser à quoi ?

*Elèves* : le sable, le désert !

*Enseignant* : donc pour vous, ça évoque le sable qui évoque le désert ?

*Marie-Adèle* : ouais...

*Enseignant* : donc le mot humeur ?

980 *Marie-Adèle* : la confusion.

*Enseignant* : pour quelle raison ?

*Marie-Adèle* : ben... heu...

*Enseignant* : chut ! trop de bruit de fond, de feuilles s'il vous plaît !

*Marie-Adèle* : ben si j'me trouvais au milieu du désert toute seule et ben je serai confuse... je

985 sais pas...

*Enseignant* : d'accord... il y a quand même l'idée de solitude derrière un peu... ?

*Marie-Adèle* : non.

*Enseignant* : non ? la confusion.

*Marie-Adèle* : ouais.

990 *Enseignant* : c'est dans tout le groupe qu'il y avait cette idée de confusion ou c'était juste personnel ça ?

*Marie-Adèle* : personnel.

*Enseignant* : quelqu'un souhaite ajouter quelque chose dans ce groupe pour heu... la couleur numéro 1 ? alors dans le groupe d'Lucie ?

995 *Marie-Adèle* : et pis heu... On a oublié l'amour...

*Enseignant* : Luca ?

*Luca* : l'amour ! je sais pas la... la vie !

*Enseignant* : l'amour, la vie ? pour quelle raison ?

*Luca* : mais rien à voir, on l'a écrit patate !

1000 *Enseignant* : hé ! heu... Luca et Agnès, s'il vous plaît ! Luca, pour quelle raison vous avez mis ça dans votre groupe ?

*Luca* : parce que... comment dire, c'est le... on aime les gens ! la couleur je sais pas vraiment, mais ça me fait penser à aimer les gens comme ça !

*Enseignant* : d'accord, donc c'est une discussion que vous avez eu tous ensemble à ça ?

1005 *Élèves* : oui !

*Enseignant* : très bien, l'amour, la vie pour vous c'est... une couleur qui évoque ça... on a encore le groupe d'Lucie, Jean-Paul et Tania, Florian...

*Lucie* : heu... nous ça évoqué être content !

*Enseignant* : donc être content ? est-ce qu'on pourrait le rapporter à la joie ? je le marque

1010 quand même... être content.

*Lucie* : et puis aussi l'amour et la joie, mais ça a déjà été dit...

*Enseignant* : l'amour, la joie ! mais... ça été dit mais vous n'avez pas donné vos raisons. Alors être content pour quelle raison ?

*Florian* : parce que c'est une couleur vive...

1015 *Enseignant* : parce que c'est une couleur vive ?

*Florian* : ouais...

*Enseignant* : et par conséquent ?

*Florian* : ça me fait penser au soleil et tout...

*Enseignant* : d'accord... donc pour vous soleil, ça équivaut à... ?

1020 *Lucie* : le feu...

*Enseignant* : la vie... et puis vous m'avez dit heu... excuses-moi t'as dit quoi encore ? L'amour et la joie ?

*Jean-Paul* : ouais...

*Enseignant* : pour les mêmes raisons ou bien d'autres raisons ? ceux qui ont sorti ces mots

1025 heu... Florian par exemple ?

*Florian* : heu... moi j'ai mis être content parce que l'orange... l'orange c'est un peu ma couleur préférée et vu que je l'aime bien je suis à peu près content quand je la vois.

*Enseignant* : d'accord... tu sais dire pourquoi c'est ta couleur préférée ?

*Florian* : non...

1030 *Enseignant* : difficile hein ? Tania ?

*Tania* : heu... parce que... c'est pas une couleur foncée, c'est une couleur plutôt claire !

*Enseignant* : clair ? vif tu veux dire ? ok pour le... la couleur numéro 1 vous avez quelque chose à rajouter ? non ? rien pour l'instant ? pour la couleur numéro 2, pour la bleue un peu pastel, on recommence un petit peu autour des groupes ? dans le même ordre. Allons-y ! donc

1035 quel sentiment, quelle humeur, pour quelle raison ?

*Clément* : alors on a la bonne humeur...

*Enseignant* : la bonne humeur ? pour quelle raison ?

*Clément* : ben... parce que... ça me fait penser à la mer, les vacances...

*Enseignant* : la mer, les vacances, d'accord !

1040 *Clément* : et c'est ma couleur préférée !

*Enseignant* : d'accord !

*Clément* : le bonheur et la joie.

*Enseignant* : bonheur, joie... (il écrit sur feuille JAVA). Pour quelle raison ?

*Clément* : ben...

1045 *Enseignant* : ce qui ont dit les idées, vous pouvez vous exprimer hein, c'est pas que le porte-parole !

*Alexandre* : ben moi j'ai mis la joie parce que, j'sais pas, parce que ça me fait penser à la mer, le ciel bleu et tout et pis ça veut dire qu'on est en vacances !

*Enseignant* : même si le bleu est très clair ?

1050 *Alexandre* : bah ! ouais... j'sais pas !

*Enseignant* : ouais ouais ! c'est votre droit hein, c'est juste une question. D'accord... autre chose dans ce groupe ?

*Roberto* : moi j'ai mis, j'ai mis le bonheur.

*Enseignant* : t'as mis le bonheur ici pour le bleu ? d'accord on l'a mis ! pour quelle raison ?

1055 *Roberto* : je sais pas du tout... heu... parce que... ben en fait... ça me fait pas vraiment penser au ciel parce que c'est bleu clair et pas bleu foncé, parce que... j'sais pas... j'aime bien cette couleur parce qu'elle est clair et pas foncée...

*Enseignant* : d'accord... vous voyez, c'est quand même difficile de mettre des mots sur pourquoi on a tel ou tel sentiment par rapport à une couleur il me semble hein ? on continue

1060 avec un autre groupe ? je peux répéter juste de demander de ne pas faire trop de bruits avec les feuilles, évitez de les bouger, ça fait un gros bruit de fond ça ! le groupe suivant ?

*Lucie* : nous ça nous rend heureux ! enfin déjà moi personnellement parce que le bleu c'est ma couleur préférée...

*Enseignant* : d'accord, donc bonheur on peut garder cette étiquette ?

1065 *Lucie* : oui.

*Enseignant* : est-ce qu'il y a d'autres mots, d'autres sentiments ? toujours le bleu oui... dans les autres groupes maintenant ?

*Luca* : heu... Marie-Adèle elle a mis le mal de tête !

*Enseignant* : le mal de tête ? C'est une humeur ça ? t'as mal à la tête tu te sens comment ?

1070 *Marie-Adèle* : bleu !

*Elèves* : (rires)

*Enseignant* : Marie-Adèle exprime toi !

*Marie-Adèle* : c'est plutôt une couleur très... je sais pas... classique et ouais aussi, pour moi, c'est aussi une couleur glacée, enfin j'sais pas comment expliquer...

1075 *Enseignant* : c'est plutôt froid pour toi ?

*Marie-Adèle* : c'est plutôt une couleur froide, mais heu... je l'aime bien la couleur, mais ça me fait penser à un mal de tête...

*Enseignant* : très bien... quelqu'un d'autre veut s'exprimer dans les autres groupes, pour d'autres sentiments ?

1080 *Lucie* : tout ce qui est en bas là, on a mis, ça fait penser aux vacances...

*Enseignant* : ça te fait penser aux vacances le bleu, d'accord ? pour les justifications bonne humeur, bonheur, ce qui revient souvent c'est mer, ciel, vacances... ce genre de choses hein !

*Lucie* : oui.

*Enseignant* : d'accord... très bien ! rien d'autre pour le bleu ? quelqu'un souhaite s'exprimer

1085 encore quelque chose auquel vous auriez pas pensé avant ? Mary ou Océane que j'ai pas beaucoup entendu ! non... ? *Alexandre* ?

*Alexandre* : les schtroumfs !

*Elèves* : (rires)

*Enseignant* : ok ! numéro 3, en fait on passe dans les trois noirs !

1090 *Clément* : y a la souffrance !

*Enseignant* : la souffrance ? Attend, laisse-moi juste le temps d'écrire... la souffrance, la colère et la peur et le bonheur aussi ? Ok. Pourquoi vous associez l'image numéro 3 à la souffrance ?

*Roberto* : ben parce que le noir ça me fait penser à la mort un peu... et comme c'est pas tout  
1095noir ben... c'est quasiment mort...

*Elèves* : (rires)

*Enseignant* : c'est quasiment mort, mais pas tout à fait c'est ça ? c'est très bien ! n'ayez pas peur des mots hein ? les sentiments, les humeurs, c'est des choses difficiles à exprimer... on a pas l'habitude de le faire... alors faites-le avec vos mots, tu l'as fait très Roberto... bravo

1100hein !

*Enseignant* : la colère ?

*Alexandre* : je sais pas ça... ça, enfin c'est pas que ça me fâche mais... je sais pas ça me donne heu... je sais pas... je sais pas comment expliquer...

*Enseignant* : d'accord... donc voilà la colère ça évoque pour toi la colère... c'est tout, parce  
1105que t'associe ce sentiment à cette couleur ?

*Alexandre* : ouais, j'sais pas pourquoi...

*Enseignant* : t'as le droit de pas savoir ! on a le droit de pas savoir pourquoi... ensuite vous m'avez dit peur... ça venait de qui ? de Stéphanie ?

*Stéphanie* : ouais...

1110*Enseignant* : pour quelle raison le noir ça évoque la peur ?

*Stéphanie* : parce que moi j'aime pas le noir et ça me fait peur...

*Enseignant* : et pour quelle raison t'aimes pas le noir ?

*Stéphanie* : parce que j'ai peur du noir.

*Enseignant* : oui mais pour quelle raison ?

1115*Stéphanie* : j'arrive pas à dire !

*Enseignant* : tu veux dire par exemple que ça évoque chez toi des souvenirs ?

*Stéphanie* : non.

*Enseignant* : non ? ben... je sais pas heu... est-ce que t'as une fois dans la nuit eu peur ou comme ça ?

1120*Stéphanie* : je sais pas...

*Enseignant* : est-ce que ça évoque pour d'autres personnes la peur, le noir ?

*Roberto* : tout le monde.

*Enseignant* : tout le monde ? est-ce que quelqu'un arrive à dire pourquoi le noir évoque la peur ?

1125*Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : un à la fois ! Mary, on ne t'a pas beaucoup entendu !

*Mary* : parce que quand t'es dans le noir tu vois rien, tu sais pas ce qui a autour de toi !

*Enseignant* : d'accord ! c'est bien... tu veux compléter l'explication ?

*Alexandre* : ouais tu vois rien et puis aussi le cerveau, des fois quand on est dans le noir il  
1130nous joue des tours, donc on voit des sortes d'ombres bouger donc on a directe peur... on essaie vite d'allumer la lumière...

*Enseignant* : très bien... y a des gens que j'ai pas beaucoup entendu, Clément par exemple, rapproches-toi un peu... le noir pour toi ça évoque quoi ?

*Clément* : ben... rien !

1135*Enseignant* : pour quelle raison ça évoque rien ?

*Clément* : ben... j'sais pas.

*Enseignant* : tu sais pas ? mais tu suis, t'es avec nous ?

*Clément* : oui.

*Enseignant* : la couleur noire, c'est une couleur que t'aime bien par exemple ?

1140*Clément*. Oui !

*Enseignant*. oui ? tu sais dire pourquoi ?

*Clément* : non.

*Enseignant* : heu... Charlotte ?

*Charlotte* : la tristesse...

1145 *Enseignant* : la tristesse ? on pourrait le rajouter hein... j'aimerais bien... Roberto et Vincent que vous soyez plus calmes... (il écrit sur feuille JAVA). Pour quelle raison ça évoque la tristesse pour toi ?

*Charlotte* : ben...

*Enseignant* : tu peux expliquer pourquoi ? t'as des souvenirs par exemple en rapport avec ça ?

1150 *Charlotte* : ouais...

*Enseignant* : tu peux donner un exemple ?

*Charlotte* : ben... non j'ai pas de...

*Enseignant* : c'est difficile à dire hein... ! Tu veux rajouter quelque chose Lucie ?

*Lucie* : ben, justement moi ça me fait penser au bien...

1155 *Enseignant* : ça te fait penser au bien ? pour quelle raison ?

*Lucie* : parce que ça me fait penser à l'espace et j'aime bien les étoiles et tout ça !

*Enseignant*. le bien... c'est lié à l'espace ?

*Lucie* : oui.

*Enseignant* : un à la fois... on va juste reprendre quand même dans l'ordre... maintenant le

1160 groupe qu'il y a là-bas ! le groupe de Vincent !

*Vincent* : moi c'était pour dire que quand vous avez dit avant si que c'est qu'on exprime quand on est dans le noir dans la chambre... c'est qu'une fois j'ai l'impression qu'il y a des esprits qui bougent, des ombres ! sinon j'ai l'impression que un homme avec une hache y pourrait te couper la tête.

1165 *Elèves* : (rires)

*Enseignant* : autrement dit ça fait travailler quoi le noir ?

*Lucie* : l'imagination !

*Enseignant* : tout à fait... alors juste, excusez-moi, j'ai oublié de demander à Clément pourquoi elle avait dit le bonheur...

1170 *Clément* : ben... ça me fait penser quand je dors... parce que y a le noir !

*Enseignant* : très bien ! le temps va nous prendre de vitesse, alors très rapidement le groupe de Tina ?

*Tina* : en fait ben... ça déjà été dit par Lucie, ça me...

*Enseignant* : ok. Autre chose ?

1175 *Océane* : la mort.

*Enseignant* : la mort ? Alors je sais pas si on peut mettre ça comme une humeur... t'associerai quel sentiment à la mort ?

*Océane* : la peur, la tristesse...

*Enseignant* : la peur, la tristesse, je les relie comme ça ?

1180 *Océane* : ouais et pis aussi parce que en fait j'ai vu sur l'image que quelqu'un a griffé...

*Enseignant* : quelqu'un a griffé l'image ?

*Océane* : voilà, griffé...

*Enseignant* : ok, d'accord. Le groupe du fond ? heu... pardon, le dernier groupe je veux dire ! Lucie ?

1185 *Lucie* : y a Jean-Paul, ça lui faisait penser à Stars Wars !

*Elèves* : (rires)

*Jean-Paul* : mais j'rigolais...

*Enseignant* : mais... mais Stars Wars c'est pas un sentiment ! autre chose... ? autre chose et pourquoi ? Florian ?

1190 *Florian* : moi c'était juste pour heu... à propos de Vincent qui disait qui voyait des haches et tout ça, c'est à cause des films d'horreur et après...

*Elèves* : (rires)

*Enseignant* : ok. On va y aller au pas de charge ! l'image numéro 4... l'image numéro 4, vous l'avez tous en tête ?

1195 *Elèves* : oui !

*Enseignant* : qu'est-ce que ça évoque pour vous, très très rapidement ! je vais vous demander d'être un peu plus discipliné ! merci ! on y va dans l'autre sens... Lucie ?

*Lucie* : heu... moi ça me fait penser à la montagne et tout ça !

*Enseignant* : à la montagne, pour quelle raison ?

1200 *Lucie* : ben... parce qu'on aurait dit une montagne !

*Enseignant* : mais c'est pas un sentiment la montagne... quel sentiment, quelle humeur ça évoque pour toi ?

*Lucie* : ben... c'est moyen... bien et mal en même temps... ben... c'est bizarre !

*Enseignant* : du bien et du mal ? (il écrit sur feuille JAVA).

1205 *Lucie* : oui... parce qu'il fait froid et en même temps c'est amusant !

*Enseignant* : donc on a une idée de il fait froid, quoi encore ?

*Lucie* : il fait chaud, quand on voit les...

*Enseignant* : il peut faire chaud, donc c'est un univers où il y a plein de contraire au fond, c'est ce que tu veux dire ?

1210 *Lucie* : oui.

*Enseignant* : plein de choses... ok. Lucie ?

*Lucie* : heu... la colère ! pis ça fait penser à une falaise, à un orage et une montagne...

*Enseignant* : la colère ? tu dis tu parles d'une falaise et puis il y a l'orage ouais et une falaise, heu... et une montagne aussi !

1215 *Enseignant* oui ! d'accord.

*Fanny* : heu... moi c'est pour la falaise, heu en fait moi c'est plutôt un sentiment de... c'est un sentiment de peur parce qu'on dirait qu'on est juste devant la falaise et on va tomber !

*Enseignant* : d'accord, donc tu relies le vide, peur du vide éventuellement... d'accord... (écrit sur feuille JAVA). C'est une bonne idée de dire des choses comme ça... qui encore veut

1220 s'exprimer sur l'image numéro 3 ?

*Roberto* : heu... Clément il pensait à un ovni...

*Enseignant* : d'accord, mais Clément il ne sait pas parler ?

*Clément* : oui ! parce que là, ça me fait penser là où les extraterrestres il conduit, ça peut être un bout...

1225 *Enseignant* : d'accord et comme sentiment là, ça évoque quoi ?

*Clément* : la confusion.

*Enseignant* : la confusion ? (écrit sur feuille JAVA). Ensuite, Marie-Adèle ?

*Marie-Adèle* : moi ça me fait penser à un ventre de maman, quand on regarde l'appareil, le ventre...

1230 *Enseignant* : une échographie.

*Marie-Adèle* : voilà !

*Enseignant* : et ça évoque quoi comme sentiment pour toi ?

*Marie-Adèle* : De la joie, c'est marrant !

*Elèves* : (rires)

1235 *Enseignant* : la joie d'une maman... ouais pourquoi pas ! (il écrit sur feuille JAVA). Quoi d'autre heu... Mary ?

*Mary* : ça me fait penser à quand on est dans une grotte et puis on sort, on voit la lumière et... comme si en fait on était coincé et pis d'un coup on voit la lumière, un bout de lumière...

*Enseignant* : donc c'est quoi comme sentiment ?

1240 *Mary* : joie... j'sais pas...

*Enseignant* : joie, une sorte de libération d'espoir ? c'est ça que tu veux dire ?

*Mary* : ouais...

*Enseignant* : donc y a l'idée de grotte avec lumière au fond ? c'est ça ? (il écrit sur feuille JAVA).

1245 *Mary* : ouais...

*Enseignant* : qui veut s'exprimer encore... là-dessus ?

*Tania* : heu... moi ça me fait peur, parce qu'on dirait que là y a des dents et là y a un œil, un espèce de monstre, truc comme ça trop bizarre...

*Enseignant* : donc peur... c'est pas que la peur du vide, c'est la peur à cause des petits

1250 détails... autre chose sur cette image 4 ? la 5, on est presque au bout... y en a pour deux minutes... alors image numéro 5 ? Clément ?

*Clément* : moi ce serait plutôt l'intrigue, parce que y a que du noir et j'aimerais bien voir ce qu'il y a après !

*Enseignant* : donc intrigue c'est un sentiment pour toi ?

1255 *Clément* : oui...

*Enseignant* : d'accord... parce qu'on sait pas ce qu'il y a derrière... (il écrit sur feuille JAVA). Alexandre ?

*Alexandre* : moi ça me fait penser à la tristesse parce qu'il y a que du noir... les esclaves, des trucs comme ça...

1260 *Enseignant* : ok. Loïc qui parle pas beaucoup ?

*Loïc* : ben... ça me fait rien penser...

*Enseignant* : ça te fait rien penser du tout... ? heu... Tina ?

*Tina* : ça me fait penser au vide le noir...

*Enseignant* : le vide, le noir, ça évoque quel sentiment pour toi ? (il écrit sur feuille JAVA).

1265 *Tina* : heu... j'sais pas...

*Enseignant* : le vide et le noir, vous arrivez à un mettre un mot là-dessus ?

*Lucie* : le vide dans la tête ? quand tu penses à rien...

*Enseignant* : Marie-Adèle alors, on continu vite le tour ?

*Marie-Adèle* : heu... nous on a pensé que c'est quelqu'un qui heu... bah heu... qui a tout

1270 mais à la fois rien dans le cœur, j'sais pas comment dire ça...

*Luca* : un cœur de pierre... ?

*Alexandre* : quelqu'un qui est mort ?

*Enseignant* : non laisse-la finir sa phrase !

*Marie-Adèle* : par exemple heu... quelqu'un qui a buggé... dans sa tête !?

1275 *Elèves* : (rires)

*Alexandre* : qui a pas de sentiments en fait...

*Enseignant* : d'accord... on va donner juste la parole à Mary... attendez, stop ! chut ! je sais que vous êtes un peu fatigués, c'est tard... vous vous taisez, je donne la parole à trois personnes et après on arrête... Mary ?

1280 *Mary* : j'ai mis colère parce qu'en fait ça me fait penser à l'expression, enfin j'sais pas si c'est une expression mais colère noire ?

*Enseignant* : oui... tout à fait, ça existe ! Absolument, très bien ! Lucie ?

*Lucie* : j'ai plusieurs trucs ben... y a la méchanceté, la mauvaise humeur et la tristesse !

*Enseignant* : alors explique pourquoi ? (il écrit sur feuille JAVA).

1285 *Lucie* : ben en fait... y a la mort, l'enterrement, l'obscurité, les ténèbres, des trucs heu... maudits et un ouragan !

*Enseignant* : donc là c'est les justifications tu dis ? donc heu... la mort ça te fait penser à quoi ? c'est la colère, la tristesse ou quoi ?

*Lucie* : heu... la colère !

1290 *Enseignant* : la colère... donc tu relies la mort et la colère ?

*Lucie* : ouais !

*Enseignant* : autre chose à rajouter... ? ok. En silence, vous regagnez votre place, j'en ai pour une minute encore...

*Enseignant* : les prénoms sont mis ? super... voilà ! alors je vais vous demander votre  
1295 attention, svp ! Ce matin... ce matin on va travailler sur les images ou les couleurs plus exactement... heu... il y a un élément important dans les livres en général dont on n'a pas parlé du tout de matin, on n'a pas abordé... c'est quoi ? qu'est-ce que ça pourrait être... ? y a pas que Alexandre qui a une idée ? Quand j'ouvre un album pour les enfants, quand j'ouvre un livre, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit sur le moment ? Tania ? Qu'est-ce qu'on devrait  
1300 trouver dans un album ? Que des couleurs ?

*Tania* : non...

*Enseignant* : pas d'idées ? Florian ?

*Florian* : ben... du texte !

*Enseignant* : bien sûr du texte ! hein... une histoire qui peut être illustrée hein ! on peut lui  
1305 mettre une couleur pour faire passer certaines choses comme on l'a vu ce matin, comme vous l'avez très bien résumé en fin de matinée... ça va nous induire les couleurs... voilà... à certaines choses, certaines représentations, mais on va voir bien sûr aussi du texte ! heu... je vais distribuer à chaque groupe que je vous présente... une page de l'album dont on a enlevé volontairement tout le texte... donc la page de l'album se présente vraiment comme ça ! il y a  
1310 une illustration à cet endroit de la page, simplement on a effacé le texte... et ce texte... vous le retrouver là découpé en petits morceaux... plus exactement, c'est chaque petit morceau correspond à des passages différents de la page que vous allez devoir... replacer sur la page en discutant entre vous... faites vos choix essayez de justifier à chaque fois pourquoi telle ou telle partie irait plutôt ici, plutôt là, plutôt là, comme vous pensez que ça va... et l'ordre dans  
1315 lequel donc vont vous paraître les choses, hein y a des morceaux de texte... quand vous vous êtes mis d'accord dans chaque groupe, vous prenez, vous avez tous un bâton de colle quelque part dans vos pupitres ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : quand vous vous êtes bien mis d'accord, vous collez ça sur les  
1320 [XXXXXXXXXX], juste un petit point de colle suffit et en reparle dans un moment ! ça vous va ? tout le monde est au clair avec la consigne ? ce que je vous propose, c'est de vous rapprocher autour d'un seul de vos pupitres...

*Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : heu... voilà ! maintenant que vous avez pris connaissance... du matériel, je vous  
1325 interromps un tout petit moment pour préciser les consignes... vous écoutez bien ! regardez là ! juste deux, trois petits détails encore s'il vous plaît... heu... alors vous allez devoir placer ce texte autour de votre image, mais vous devez être capable de justifier le choix que vous faites... pourquoi je place tel passage à tel endroit, d'accord ? ça c'est une chose... vous devez aussi... vous devez aussi tenir compte de tout ce qu'il y a dans le texte qui peut vous  
1330 aider, par exemple les marques de dialogue, ces choses-là et éventuellement, s'il y a des marques de dialogue... essayez de dire qui parle ? et pourquoi ? d'accord ? donc il y a pas de... de mauvaises réponses hein... il y a peut-être pas une façon de faire les choses... du moment que vous êtes capable de justifier ce que vous faites, pourquoi vous le faites, y a pas de raison que ça joue pas... simplement mettez-vous d'accord heu... et puis essayez de dire  
1335 encore qui sont les personnages dans l'histoire, combien y en a éventuellement ou bien qui parle et puis heu... ce qui sont représentés sur l'image, d'accord ? faites-le oralement pour l'instant... occupez-vous vraiment de faire ce travail, de placer le texte en prenant compte de tous les indices hein... justifiez ça à haute voix, allez-y !

*Clément* : alors heu... on a fait ça... j'le lis ?

1340 *Stéphanie* : ouais !

*Clément* : alors, épisode 1, maman s'en va... où tu vas maman ? elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir. Qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? qui va nous raconter une histoire ? c'est moi a dit papa !

*Stéphanie* : vous êtes d'accord ?

1345 *Clément* : oui c'est possible, c'est possible... c'est comme ça ?

*Stéphanie* : oui.

*Clément* : parce que là on ouvre les guillemets, là on ferme les guillemets et puis là y a des autres guillemets...

*Alexandre* : ben... on doit faire quoi maintenant ?

1350 *Enseignant* : vous avez fini ? attends... vous vous êtes tous mis d'accord pour chaque élément du texte que vous avez là, vous avez justifié pour quelle raison vous l'mettiez à tel ou tel endroit ?

*Alexandre* : oui !

*Enseignant* : vous l'avez fait ça ?

1355 *Stéphanie* : oui !

*Enseignant* : vous en avez parlé ensemble ?

*Clément* : on n'a pas expliqué...

*Enseignant* : si ! il faut justifier ! ça par exemple pourquoi je le mets là... ça pourquoi je le mets là...

1360 *Clément* : alors là, y a des guillemets ! donc c'est là ! non parce que là y a « qui » et là y a « et », on va pas faire « et des gratouillis qui va nous faire des chatouillis ? » et ensuite là on ferme les guillemets et voilà.

(long temps)

*Enseignant* : vous avez pu vous mettre d'accord ?

1365 *Elèves* : oui !

*Enseignant* : c'est bon ? tout le monde est d'accord sur les arguments que vous avez sorti ?

*Elèves* : oui !

*Jean-Paul* : attends, ça c'est après un de ces trucs...

*Lucie* : mais attends, parce que là...

1370 *Jean-Paul* : 1 ça va...

*Lucie* : ensuite...

*Jean-Paul* : là il faut tout lire !

*Lucie* : elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un... dans un mouchoir... là, ensuite...

1375 *Jean-Paul* : où tu vas maman ?

*Lucie* : où tu vas maman ? ensuite...

*Florian* : t'es sûr... ? mais peut-être c'est...

*Jean-Paul* : mais on verra !

*Lucie* : qui va nous faire des chatouillis heu... des chatouillis le soir...

1380 *Jean-Paul* : peut-être c'est ça ou ça... ah non ! et des gratouillis...

*Lucie* : et des gratouillis... c'est moi dit... a dit papa... qui va nous raconter une histoire...

*Charlotte* : le dernier non...

*Jean-Paul* : j'suis pas d'accord avec le dernier.

*Florian* : maman s'en va ! elle a déjà enfilé son manteau !

1385 *Lucie* : et serre sa joue dans un mouchoir !

*Jean-Paul* : ce serait pas dans l'autre sens ?

*Lucie* : qui va... où tu vas maman... qui va... mais on s'en fout...

*Jean-Paul* : ça c'est à l'envers j'parie ! où tu vas maman ? blablابلابلابلابل ! après elle a déjà...

*Lucie* : où tu vas maman ? elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir...  
1390 qui va nous faire des chatouillis le soir... et des gratouillis... qui va me raconter une histoire...

*Jean-Paul* : puis après y a la fin là...

*Lucie* : c'est moi a dit papa...

*Jean-Paul* : Ouais ça ça va !

1395 *Tania* : on a fini !

*Jean-Paul* : épisode un terminé !

*Enseignant* : est-ce que vous avez pris la peine de tout justifier entre vous ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : par exemple, où vas-tu maman, où tu vas maman, on le met là parce que... parce  
1400 que vous êtes tous d'accord là-dessus ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : si tout le monde est d'accord... y a pas de juste, y a pas de faux... ce qu'on vous demande c'est que... vous faites le choix que vous voulez mais... mettez-vous d'accord entre vous et dites-le... parlez à haute voix et dites pourquoi vous faites ceci... si vous êtes tous

1405 d'accord, on colle.

*Tania* : ok, on colle !

*Enseignant* : ok vous collez, donc l'étape suivante, dans un petit moment... je vous réuni autour de la table et puis... peut-être qu'il faut heu... vous mettre d'accord, qui sera le porte-parole et qu'est-ce qu'il va dire pour justifier le choix de vos... placements.

1410 *Enseignant* : (à tous les élèves) je vous rappelle ce qu'on a dit avant, j'le redis ! j'aimerai bien que au dos de la feuille que vous avez, vous allez placer les extraits d'une certaine façon et au dos de la feuille-là ? J'aimerai bien que vous preniez encore un moment pour discuter et pour écrire, les choses suivantes... j'vous l'écris au tableau... essayez de faire une liste des personnages qui apparaissent sur cette page... tu écoutes Lucie ? Quand vous listez les  
1415 personnages, essayez de dire combien il y en a ? qui parle ? et puis est-ce qu'ils sont représentés sur cette page ? ça vous semble clair ?

*Tania* : listez les personnages...

*Florian* : et tu crois que ça veut dire quelque chose ?

*Jean-Paul* : c'est faire la liste... c'est faire la liste des personnages ! papa... les  
1420 personnages...

*Charlotte* : mais y a combien personnages... ?

*Jean-Paul* : ça fait 3 !

*Enseignant* : alors... vous arrivez, vous arrivez donc heu... répondre à une question, l'une après l'autre hein... listez les personnages...

1425 *Lucie* : y a une autre personne qu'on sait pas qui sait et y a le père !

*Florian* : et y a la mère...

*Charlotte* : mais non, la personne qui dit ça ? comment ça s'appelle...

*Enseignant* : qu'est-ce que tu dis Florian ?

*Florian* : mais c'est une personne qui dit maman s'en va...

1430 *Enseignant* : mettez-vous d'accord...

*Jean-Paul* : mais on s'en fiche, logiquement !

*Enseignant* : ça, ça va... ça, ça va avec quoi ça ? vous les avez collé ensemble, mais c'est deux morceaux différents ça ou c'est un morceau ?

*Lucie* : c'est deux morceaux...

1435 *Enseignant* : ok... alors regardez bien comment c'est présenté là...

*Florian* : maman s'en va... mais c'est une personne qui doit dire ça...

*Tania* : elle a déjà enfilé son manteau...

*Enseignant* : ça va avec quoi le... maman s'en va ?

*Jean-Paul* : avec heu... ben... le titre ! non non... le chapitre !?

1440*Enseignant* : j'sais pas... je vous laisse y réfléchir ? mettez vos réponses sur le dos de la feuille quand vous avez trouvé les réponses...

*Jean-Paul* : bon allez on y va... on bosse !

*Lucie* : hé Marie-Adèle ! y a une personne qu'on sait pas non ?

*Marie-Adèle* : on vous dit rien du tout !

1445*Florian* : ben non il y a l'enfant...

*Jean-Paul* : mais l'enfant on sait pas... ha oui y a un...

*Florian* : ben oui il y a un enfant ! on marque l'enfant, c'est tout !

*Charlotte* : non on sait pas [XXXX]...

*Florian* : bien sûr ! s'il elle dit où tu vas maman, ben c'est un enfant !

1450*Lucie* : ben oui hein !

*Jean-Paul* : mais tu sais ça peut être une grand-mère et c'est son enfant qui est adulte...

*Tania* : mais c'est quand même l'enfant de la mère !

*Lucie* : trois personnes on met !

*Florian* : qui parle ? la maman ?

1455*Lucie* : mais non...

*Florian* : l'enfant...

*Lucie* : le papa !

*Florian* : et l'enfant...

*Lucie* : le papa... mais qu'est-ce que t'en sais si c'est l'enfant ?

1460*Florian* : la mère...

*Lucie* : mais non !

*Florian* : alors comme la mère... ha ouais ! t'as peut-être raison ! peut-être que c'est le père qui... non maman où tu vas ?

*Lucie* : ben oui ça peut être hein...

1465*Florian* : c'est le... voilà... la maman elle peut pas, parce que c'est à elle qu'on pose la question... et sinon le père aurait dit chéri...?

*Lucie* : bah un enfant !

*Florian* : un enfant... (il écrit). Attend... sont-ils sur l'image ? [XXXXXX]  
(temps de réflexion)

1470*Florian* : et laisse-moi réfléchir, y a un p'tit problème je pense...

*Lucie* : quoi encore ?

*Florian* : quoi encore... qu'est-ce que t'en sais que c'est l'enfant qui parle ?

*Lucie* : c'est peut-être un autre enfant ?

*Jean-Paul* : ben... parce que logiquement c'est l'enfant !

1475*Florian* : mais y a peut-être trois enfants ?

*Lucie* : ben peut-être pas hein... là y en a 1, 2, 3, 4, 5 heu... 6 !

*Florian* : mais on sait jamais il y en a peut-être 3, y en a peut-être 2, y en a peut-être 1...

*Lucie* : hé t'as pas remarqué quelque chose ? regarde là... là y a des parenthèses ouvertes, là y a les parenthèses elles ferment...

1480*Jean-Paul* : là elle t'a cassé !

*Florian* : où tu vas maman ? qui va nous raconter des histoires ?

*Charlotte* : heu... ça se peut que c'est la même personne qui dit tout ça ?

*Florian* : non ça se peut que c'est la même personne ! non... non parce que sinon... non t'as peut-être raison !

1485*Enseignant* : est-ce...

*Lucie* : en fait j'ai remarqué quelque chose regardez là y a des parenthèses et là...

*Enseignant* : c'est des parenthèses ça ?

*Lucie* : non des...

- Enseignant* : des guillemets ! ouais... et on les utilisent pourquoi ?
- 1490 *Charlotte*: et ben quand quelqu'un il parle ?
- Enseignant* : quand quelqu'un il parle ouais...
- Florian* : mais là c'est pas tout le texte... ?
- Enseignant* : y a tout le texte qui a sur la page figure sur vos petites heu... trucs.
- 1495
- Marie-Adèle* : alors qui veut... alors tu veux lire ton passage ?
- Luca* : qui va nous faire des chatouillis le soir ?
- Clément* : c'est moi a dit papa !
- Marie-Adèle* : ouais ça ça va ensemble...
- 1500 *Mary* : y a ça aussi hein !
- Luca* : montre !
- Mary* : ha ouais ! non ! ça c'est pas nécessaire...
- Marie-Adèle* : où vas-tu maman ? ça c'est des dialogues... les dialogues on devrait les mettre ensemble...
- 1505 *Luca* : où vas-tu maman ?
- Marie-Adèle* : elle a déjà enfilé son manteau serre sa joue dans un mouch... dans un mouchoir.
- Luca* : et des gratouillis ? qui va nous raconter une histoire ?
- Marie-Adèle* : attends... c'est qui qui a dit « où vas-tu maman ? », c'est toi qui l'a ?
- Luca* : c'est moi qui l'a.
- 1510 *Marie-Adèle* : tu peux le... il faudrait peut-être le mettre ici...
- Luca* : ouais mais le seul truc c'est que là y a un truc qui colle pas ! c'est que « qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? et là c'est la même choses ! « qui va nous raconter des histoires et des gratouillis ? ».
- Marie-Adèle* : ha mais oui ! y a plusieurs enfants...
- 1515 *Luca* : « c'est moi ! » a dit papa ! y a qu'un c'est moi ! donc on peut pas savoir si ça...
- Mary* : ben on peut mettre ça !
- Marie-Adèle* : on en met un et entre deux on met un !
- Clément* : on met ça plutôt, qui va nous raconter...
- Marie-Adèle* : mais on les met deux fois et après on dit que c'est moi qui a dit !
- 1520 *Luca* : qui va nous faire des chatouillis le soir ? qui va nous raconter une histoire ? c'est moi a dit papa ! et des gratouillis ?
- Marie-Adèle* : oui c'est juste on a fini !
- Clément* : c'est quoi des gratouillis ?
- Marie-Adèle* : c'est quand... j'sais pas... c'est un peu comme les chatouilles si tu veux...
- 1525 *Mary* : on a fini !
- Luca* : et y faut coller !
- Marie-Adèle* : et on a expliqué !
- Enseignant* : d'accord... si c'est clair, si vous l'avez fait comme il faut, vous avez un tube de colle quelque part ? où prenez plutôt un colle bâton ! allez-y !
- 1530 *Enseignant* : (à tous les élèves) je vous rappelle ce qu'on a dit avant, j'le redis ! j'aimerai bien que au dos de la feuille que vous avez, vous allez placer les extraits d'une certaine façon et au dos de la feuille-là ? j'aimerai bien que vous preniez encore un moment pour discuter et pour écrire, les choses suivantes... j'vous l'écris au tableau... essayez de faire une liste des personnages qui apparaissent sur cette page... tu écoutes Lucie ? Quand vous listez les
- 1535 personnages, essayez de dire combien il y en a ? qui parle ? et puis est-ce qu'ils sont représentés sur cette page ? ça vous semble clair ?
- Elèves* : oui !

*Enseignant* : en gros, essayez d'identifier les personnages, qui ils sont, combien y en a, est-ce qu'on les a représentés sur la page ? Je le note au tableau...

1540 *Marie-Adèle* : regarde de l'autre côté... non y en a plusieurs de petits... Ah ouais ! le papa...

*Luca* : oui mais le papa mais on peut pas savoir...

*Mary* : j'aime trop lui...

*Luca* : on peut pas savoir qui sait qui parle ? hein ?

*Marie-Adèle* : ben oui « où vas-tu maman ? », maman ça veut forcément dire que c'est heu...

1545 un des enfants ! y a deux enfants !

*Mary* : 1, 2, 3, 4, 5, 6 !

*Marie-Adèle* : non mais qui c'est qui parle ? les enfants... les...

*Mary* : ben tu mets des enfants...

*Marie-Adèle* : deux enfants !

1550 *Luca* : un enfant !

*Marie-Adèle* : y en a deux hein !

*Luca* : non ! où vas-tu maman ? qui va nous faire des chatouillis le soir ? qui va nous raconter une histoire ?

*Mary* : c'est moi dit papa !

1555 *Luca* : 1, 2, 3, 4 !

*Marie-Adèle* : ah ouais t'as raison ! y a le papa, l'enfant ouais...

*Luca* : mais non c'est quatre enfants ! ici y en a combien en tout ? 1, 2, 3, 4, 5, 6...

*Marie-Adèle* : mais faut pas les compter, c'est que... non y disent de qui parle pas qui sont sur l'illustration !

1560 *Mary* : un enfant !

*Luca* : des enfants !

*Marie-Adèle* : ouais des enfants !

*Mary* : des petits enfants de cinq ans... (rires)

*Marie-Adèle* : mais tu mets des enfants et entre guillemets un enfant qui parle !

1565 *Luca* : ouais !

*Enseignant* : ça joue vous y voyez clair ?

*Mary* : oui !

*Enseignant* : vous avez réussi à lister les personnages ?

*Marie-Adèle* : oui !

1570 *Enseignant* : à dire combien y en a en tout ?

*Marie-Adèle* : ben on a compté !

*Luca* : on sait pas combien y a de personnages ! enfin...

*Marie-Adèle* : parce que l'image elle est mal faite !

*Enseignant* : donc comment vous allez faire pour savoir combien il y a d'enfants ?

1575 *Marie-Adèle* : ben... combien il y a d'enfants parlent y en a un seul !

*Luca* : mais il faut regarder dans l'ombre ? 1, 2, 3, 4, 5, 6 !

*Marie-Adèle* : alors on va recompter... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7... y en a 7 !

*Luca* : 6 !

*Marie-Adèle* : regarde 1, 2...

1580 *Mary* : celui qui a dessiné ça c'est vraiment un cochon !

*Luca* : tu regardes dans l'ombre !

*Enseignant* : ça joue ? vous avez noté tout ce que vous aviez à noter ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : je peux voir votre page ?

1585 *Mary* : ben on a marqué heu...

*Enseignant* : de l'autre côté... et puis ça comment... comment vous en êtes venu à l'idée qu'il y avait sept enfants ?

*Marie-Adèle* : parce qu'on a compté ici mais on a...

*Luca* : mais c'est pas forcément juste !

1590 *Marie-Adèle* : y en a pas quatre qui parlent !

*Mary* : si alors 1, 2, 3...

*Enseignant* : qu'est-ce qui vous fait dire qu'il y a sept enfants ?

*Marie-Adèle* : parce qu'on a compté...

*Enseignant* : alors vous avez compté sur l'illustration ?

1595 *Elèves* : oui !

*Enseignant* : d'accord ! puis dans les dialogues ?

*Marie-Adèle* : y en a un seul qui parle !

*Enseignant* : t'en es sûr ?

*Luca* : ouais ! mais sinon on a mis...

1600 *Enseignant* : qu'est-ce qui fait...

*Marie-Adèle* : parce que sinon on peut pas savoir qui parle...

*Enseignant* : et pourquoi on peut pas savoir ?

*Marie-Adèle* : parce que y a pas le nom, y a pas dit-il ou dis-tu...

*Enseignant* : d'accord... y a pas par exemple où vas-tu maman dit Roger...

1605 *Mary* : dit Jean-Paul ! (rire)

*Enseignant* : est-ce que vous avez répondu à toutes les questions ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : d'accord.

*Marie-Adèle* : (écrit derrière la feuille)

1610 *Luca* : mais y a pas le père dans l'illustration !

*Enseignant* : heu... je vous interromps deux secondes... remarque pour tout le monde... chut... petite remarque pour toute le monde... c'était pour une question qu'on vient de poser dans ce groupe... les extraits que vous avez ici représentent tout le texte qui est sur cette page... parce que la question était est-ce qu'il y a tout le texte de la page ? oui ! y a tout le

1615 texte qui figure sur cette page ! j crois que... ceux-ci étend dit on va heu... vous avez eu assez de temps pour discutez de ce que je peux voir dans les groupes, c'est que vous avez bien travaillé jusqu'à présent... voilà. Je vais vous demander de revenir autour de la table comme ce matin !

*Elèves* : (ils se déplacent autour de la table)

1620 *Enseignant* : à tour de rôle... y a un porte-parole dans chaque groupe, les autres pourront éventuellement compléter s'ils en ressentent le besoin... un porte-parole par groupe va expliquer les raisons de vos choix, pour... pour quelles choix... raisons vous avez choisi tel emplacement et tel ordre pour les marques heu... pour les textes que vous avez mis. On commence par qui ? donc la personne qui va commencer va nous montrer sa page, n'est-ce

1625 pas Alexandre ! Alexandre, donc on montre peut-être ta page rapidement ! tout le monde la voit... et puis tu remontreras au fur et à mesure que tu expliques, tu peux... ce que je te propose, tu peux même te mettre debout ici... tout le monde te voit... on t'écoute !

*Alexandre* : heu... en premier on a mis heu... épisode 2 maman s'en va ! Parce que... j'sais pas, c'est le titre ?

1630 *Enseignant* : excuse-moi tu peux reprendre j'ai pas... entendu ce que tu disais...

*Alexandre* : en premier on a mis maman s'en va, parce que c'est... comme un chapitre, comme dans un livre !

*Enseignant* : d'accord... peut-être que chaque fois vous montrez où ça se trouve hein, maman s'en va tout en haut !

1635 *Alexandre* : aussi de l'image-là, on a mis où tu vas maman ! heu après on a mis heu...

*Enseignant* : pour quelle raison ?

*Alexandre* : parce qu'on ouvre les guillemets...

*Enseignant* : on ouvre les guillemets, donc là vous avez un indice qu'on n'a pas là... vous savez comment ça s'appelle ?

1640 *Charlotte* : des guillemets...

*Enseignant* : des guillemets ?

*Charlotte* : quand quelqu'un parle !?

*Enseignant* : c'est des indices non verbaux... c'est pas quelque chose qu'on prononce mais c'est une marque par exemple ici de ? qui indique qu'il y a ? tu l'as dit quand quelqu'un

1645 parle... on dit que c'est une marque de dialogue...

*Alexandre* : après on a mis heu... elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir ! et... après on a mis heu...

*Enseignant* : attend, attend, attend... doucement... chaque fois, pour quelle raison vous l'avez mis là ?

1650 *Alexandre* : parce que c'est où ça allait le mieux ?

*Enseignant* : et pour quelle raison ça allait mieux ici ?

*Alexandre* : ben... parce que y répond qu'elle a déjà enfilé son manteau et qu'elle doit partir, j'sais pas...

*Enseignant* : il répond... quelqu'un répond, c'est une réponse ça à votre avis ?

1655 *Alexandre* : non...

*Enseignant* : ceux qui étaient dans le groupe d'Alexandre, vous pouvez compléter son explication ? pour quelle raison avez-vous mis... le passage... elle a déjà enfilé son manteau... et elle serre sa joue dans un mouchoir.

1660 *Clément* : parce que... je pense c'est parce que ça va pas si on dit où tu vas maman ? qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? qui va nous raconter une histoire ? elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir...

*Enseignant* : donc autrement dit... si c'était à la fin, ce serait pas très clair les raisons pour lequel on met ça, à ce niveau-là...

*Clément* : oui (tout doucement).

1665 *Enseignant* : c'est un indice qu'on a au début ou quasiment au début pour montrer pourquoi on pose toutes ces questions... c'est bien ça que vous vouliez dire ?

*Elèves* : heu... oui !

*Enseignant* : d'accord... on continue !

*Alexandre* : après on a mis qui va nous faire des chatouillis le soir ? heu... et des gratouillis ?

1670 qui va nous raconter des histoires... et après on a mis c'est moi a dit papa...

*Enseignant* : alors... très bien... maintenant on va essayer de justifier... pourquoi ces trois-là, dans cet ordre-là ?

*Alexandre* : ben... en fait les deux premiers s'est égal mais...

*Clément* : non...

1675 *Alexandre* : enfin... non heu... ceux-là et ceux-là s'est égal mais...

*Enseignant* : d'accord... qui va nous faire des chatouillis le soir ? ou bien qui va nous raconter des histoires ? pour vous c'est un peu égal... ?

*Elèves* : oui...

*Enseignant* : on aurait pu intervertir leur place ?

1680 *Clément* : non on aurait pas pu...

*Enseignant* : d'accord, pourquoi ?

*Clément* : parce que y a les guillemets à la fin...

*Alexandre* : ah oui c'est vrai ! parce que y a les guillemets à la fin...

1685 *Enseignant* : les guillemets qui ferment hein... donc y a de tas de petits indices... auxquels il faut être attentif quand on lit, c'est vrai...

*Alexandre* : et puis ça on a mis en deuxième parce que ça va pas... et des gratouillis... ! parce qu'on sait pas de quoi on parle !

*Enseignant* : d'accord ! je crois que vous avez fait le bon choix ! et on termine par... c'est moi dit papa.

1690 *Enseignant* : est-ce que quelqu'un souhaite rajouter quelque chose sur leur choix ?

*Lucie* : oui ! je trouvais que c'était bien leur choix mais le problème... c'est que ça fait pas un peu bizarre de mettre le « et » à la fin et après recommencer par « qui » ?

*Alexandre* : ben non... parce que les guillemets y sont à la fin... on est obligé !

*Enseignant* : Florian ?

1695 *Florian* : en fait y a un problème, c'est que si tu mets où tu vas maman ? là y a pas la fin des guillemets... donc ça se termine elle a déjà enfilé son manteau et puis...

*Clément* : mais non parce que la fin des guillemets y sont ici...

*Florian* : oui mais voilà, mais si tu dis où tu vas maman et puis après tu mets pas les guillemets, bah ! elle a déjà enfilé son manteau, serre sa joue dans un mouchoir, c'est comme

1700 si elle disait où tu vas maman et elle a déjà... ça se dit pas ! faut que ça ça aille là ! et ça ça aille au-dessus !

*Enseignant* : donc ce qui te gêne, toi... c'est quoi ? c'est que c'est... ?

*Florian* : ben non, ben ça peut pas aller elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir, où tu vas maman ?

1705 *Alexandre* : mais ça c'est pas elle qui dit... c'est la personne qui raconte...

*Enseignant* : tu peux répéter ça ?

*Alexandre* : C'est pas elle qui dit ça ? c'est la personne qui... qui...

*Lucie* : a écrit !

*Alexandre* : d'accord et puis tout ce qui est là... où tu vas maman ? qui va nous faire des  
1710 chatouillis ce soir... le soir ? et des gratouillis ? qui va nous raconter des histoires ? qui sait qui dit ça ?

*Lucie* : ben ça c'est l'auteur ?

*Elèves* : C'est un enfant... !

*Alexandre* : son fils...

1715 *Enseignant* : alors bien que c'est... toutes les paroles, c'est l'auteur qui les a écrites, on est bien d'accord...

*Lucie* : ben voilà !

*Vincent* : on peut pas savoir si y a plusieurs ou un enfant !?

*Enseignant* : mais dans l'histoire, si on se plonge dans l'histoire, c'est un enfant, des enfants,  
1720 on ne sait peut-être pas... mais vous êtes d'accord que c'est les enfants ou un enfant?

*Elèves* : oui...

*Enseignant* : d'accord... on passe peut-être à un autre texte ? c'est riche hein ! tout ce que vous avez dit c'est bien... je vous félicite ! on passe au texte de... ce groupe ?

*Florian* : ben j'ai mis épisode 1, maman s'en va... parce que c'est le... titre du chapitre !

1725 *Enseignant* : tout au haut ?

*Florian* : ouais !

*Enseignant* : centré...

*Florian* : mais après je dis que... après je peux remettre heu...

*Enseignant* : non non... vous avez fait des choix, vous avez fait des choix. Maintenant vous  
1730 vous y tenez !

*Florian* : ben après j'ai mis où tu vas maman... heu... parce que c'est là... là ! mais on a trouvé que c'était faux...

*Enseignant* : pourquoi ce serait faux ?

*Florian* : parce que vu que, vu que y a les guillemets, ils s'ferment pas ben... c'est comme si

1735 y a... ben tu vois...

*Enseignant* : ha... c'est en rapport avec ce que t'as dis avant !

*Florian* : ouais !

*Enseignant* : ça te gêne maintenant après coup que vous ayez fait ce choix... heu c'est bien comme ça que je dois comprendre les choses ?

1740 *Florian* : on avait trouvé là-bas, pis en fait on voulait changer, mais vous avez dit qu'on devait venir et pis...

*Enseignant* : d'accord ! vous auriez aimé mettre en fait, heu... inverser elle a déjà enfilé son manteau...

*Florian* : non !

1745 *Enseignant* : elle serre sa joue contre un mouchoir et ensuite où tu vas maman ? c'est ça ?

*Florian* : non pas du tout alors hein !

*Alexandre* : sinon y a pas les guillemets... on commence toujours par des guillemets quand on parle...

*Florian* : mais ça c'est pour la mère, c'est personne qui dit ça !

1750 *Alexandre* : mais si c'est heu... quelqu'un qui répond... elle a déjà enlevé son...

*Lucie* : c'est peut-être le père... ?

*Alexandre* : non ! ça c'est dans un livre quand on dit par exemple heu... elle va tomber du sol, c'est pas quelqu'un qui va dire, elle va tomber du sol...

*Lucie* : mais là tu sais pas... tu sais pas !

1755 *Lucie* : mais si tu sais !

*Alexandre* : ben alors c'est qui qui dit ?

*Lucie* : ben je sais pas...

*Jean-Paul* : j pense pas que ça peut être quelqu'un qui dit... elle a déjà enfilé... il a déjà enfilé son manteau... ça peut pas être son fils par exemple, ni son mari !

1760 *Lucie* : c'est l'auteur !

*Alexandre* : ben oui c'est l'auteur ! c'est l'auteur comme il a écrit !

*Lucie* : c'est comme un résumé...

*Marie-Adèle* : voilà !

*Lucie* : enfin un résumé... une introduction plutôt !

1765 *Enseignant* : est-ce que c'est un des personnages qui vit dans l'album entre guillemets ? qui dit cette phrase ou bien ?

*Elèves* : non !

*Enseignant* : bon... c'est qui qui dit ça ?

*Elèves* : l'auteur !

1770 *Enseignant* : vous êtes tous d'accord là-dessus... ?

*Alexandre* : ça fait bizarre parce que... elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir...

*Jean-Paul* : ben c'est qui qui a dit ça Séb ?

*Alexandre* : ben j'sais pas c'est qui, mais ça fait bizarre ! normalement, normalement on dit  
1775 que...

*Florian* : regarde, là... vu que un livre, on n'a pas les images comme à la télé, là par exemple je suis là, j'attends... là elle enfile son manteau, après j'arrive et je dis où tu vas maman ?

*Enseignant* : c'est bien... c'est bien ce que tu dis je crois, si je peux me permettre d'interrompre hein... t'as fait le rap... le lien avec un film... on disait ce matin... on se fait un

1780 film dans la tête quand on lit... ce heu... ce... elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir... dans un film on le dirait ça ?

*Elèves* : non...

*Enseignant* : qu'est-ce qu'on verrait dans le film ?

*Océane* : les images !

1785 *Enseignant* : on verrait une femme qui a enfilé son manteau et qui serre sa joue... vous êtes d'accord ?

*Elèves* : ouais !

*Florian* : ouais, parce que sinon... juste pour comme ça... parce que sinon heu... j'voulais dire que, voilà ! heu... de... sinon... on met que les textes et ça fait où tu vas maman ? et puis  
1790 on comprend rien, on entend juste les... le texte sinon...

*Enseignant* : d'accord, est-ce que vous avez bien compris ce que voulait dire Florian ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : on continue le choix du reste là ?

*Florian* : heu... bon ben... ben ça après j'ai mis ça vu que elle a déjà enfilé son manteau et  
1795 serre sa joue dans un mouchoir, après j'ai mis où tu vas maman... parce que ça on peut pas le dire et pis ça, ben ça commence... heu... après on s'est de nouveau trompé donc c'est ça mais bon... qui va nous raconter une histoire ? après c'est... parce que c'est... voilà. Après c'est qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? c'est moi a dit papa...

*Enseignant* : d'accord... pourquoi tu dis que vous vous êtes trompés simplement ?

1800 *Florian* : parce que les guillemets, elles se ferment et pis qui dit ça c'est comme c'est de nouveau la personne qui... qui exprime...

*Enseignant* : d'accord... vous avez bien compris ce qu'il veut dire Florian ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : hein... ils se sont rendus compte peut-être après coup que les guillemets doivent  
1805 arriver à la fin... en principe, si on respecte les règles de base de... de la façon d'écrire... d'accord ? L'essentiel, c'est que vous en preniez conscience... très bien ! on passe à un autre groupe ?

*Lucie* : mais y avait juste une chose...

*Enseignant* : t'as une remarque encore pour le...

1810 *Lucie* : mais c'était juste que Raph avait raison pour heu... le... ça pouvait pas être la mère qui disait ça ou quelqu'un d'autre, parce que aussi on voit sur l'image... j'sais pas que le... j'sais pas si c'est ça mais le... elle serre sa joue dans un mouchoir !

*Enseignant* : oui tout à fait, on voit sur l'image, t'as parfaitement raison !

*Lucie* : ha ouais... ?

1815 *Enseignant* : d'accord... ben on va redonner la parole peut-être à Luca ! explique le choix de ton groupe !

*Luca* : ben au début on a mis épisode 1, maman s'en va... heu... après on a mis, elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un mouchoir, parce que elle fait ça juste après, donc elle fait ça tout au début !

1820 *Enseignant* : d'accord, donc juste au-dessous du titre qui est centré en haut ?

*Luca* : le titre c'est maman s'en va je crois que c'est ça le titre... ben on doit savoir ce que c'est au début, alors heu... c'est ça... et après on a mis où tu vas maman... et après on a mis... qui va nous faire des chatouillis le soir ?

*Marie-Adèle* : ouais on a fait faux !

1825 *Luca* : et après on a juste fait faux de là, donc celui-là il devrait aller là...

*Enseignant* : quand tu dis celui-là, je suis un peu loin pour voir tu peux expliquer ?

*Luca* : le dernier, le tout dernier on doit le mettre entre les deux ! donc heu...

*Enseignant* : vous avez corrigé avec la flèche... !

*Luca* : ouais... avec des gratouillis... qui va nous raconter une histoire et tout à la fin c'est  
1830 moi à dit papa... on s'est juste gourré pour deux...

*Enseignant* : ouais... ça veut dire que vous avez collé un peu vite, avant de réaliser qu'à cause des guillemets, il aurait fallu faire autrement !

*Luca* : ouais !

*Enseignant* : pas de problème ! c'est très bien ! vous pouvez donc... je ne vais pas vous faire  
1835 redire les mêmes justifications, je crois que c'est clair pour tout le monde... hein, y a des questions pour la mise en page du groupe d'Luca ? alors Lucie, tu veux présenter vos choix à vous ?

*Lucie* : mais on s'est trompé !

*Enseignant* : y a pas de je me suis trompé ! explique alors pourquoi vous avez fait de telle ou  
1840telle façon, pour vous vous êtes trompé si tu penses que vous vous êtes trompés !

*Lucie* : c'est parce qu'en fait on n'avait pas vu les guillemets...

*Enseignant* : donc tu peux peut-être montrer heu... dans quel ordre tu as mis les choses à la  
classe, expliquer ?

*Lucie* : ben nous on a mis épisode 1, maman s'en va... ensuite on a mis elle a déjà enfilé son  
1845manteau et serre sa joue dans un mouchoir... et ensuite on a mis où tu vas maman... et on a  
marqué tout de suite heu... qui va nous raconter des histoires et pis on a continué avec les  
questions...

*Enseignant* : heu... lis-les vas-y, dans l'ordre...

*Lucie* : qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? et après on a mis c'est moi  
1850a dit papa...

*Enseignant* : mais pourquoi tu dis que vous vous êtes trompés ?

*Lucie* : ben parce que... c'est les guillemets !

*Enseignant* : à cause des guillemets... donc il aurait fallu mettre ce que vous avez mis en haut  
à droite, là... celui où il y a les guillemets de la fin... et qui va nous raconter des histoires,  
1855celui-ci tu dis qu'il aurait fallu le mettre plus bas tout simplement... c'est une omission,  
simplement que vous ne l'aviez pas vu avant... mais c'est clair pour tout le monde ou pas ?  
Des remarques là-dessus ? Quelqu'un souhaiterait intervenir là-dessus ou pas ?

*Loïc* : moi j'en ai une... ben en fait... heu... dans le texte à Lucie, je viens de comprendre  
que... heu... ici, le... qui va nous faire des chatouillis le soir ? et des gratouillis ? je viens de  
1860comprendre qu'on doit les mettre dans, enfin entre les parenthèses... au début je comprenais  
pas...

*Marie-Adèle* : c'est des guillemets...

*Loïc* : ouais... t'as raison, c'est des guillemets...

*Enseignant* : bien... dites-moi, autrement dit, dans... dans toutes ces parties de texte...  
1865lesquelles ne sont pas des paroles prononcées... réfléchissez bien, regardez ! Marie-Adèle par  
exemple ?

*Marie-Adèle* : ben heu... le premier... elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans un  
mouchoir... ?

*Enseignant* : d'accord, autre chose qui n'est pas prononcé par un personnage de l'album ?

1870*Marie-Adèle* : a dit papa !

*Enseignant* : a dit papa, très bien ! et puis quoi encore ?

*Luca* : épisode 1, maman s'en va ?

*Enseignant* : épisode 1, maman s'en va ! maintenant au niveau de comment on a écrit les...  
les mots hein ? ce qu'on appelle la calligraphie si vous voulez... est-ce qu'il y a des choses  
1875particulières à relever à part le fait qu'il y a des guillemets ? ça c'est des signes, des marques  
de dialogue... est-ce qu'il y a autre chose de particulier dans la façon d'écrire les choses ? est-  
ce que tout est écrit de la même façon ? Tina ? est-ce que tout a été écrit de la même façon ?  
Rapproches-toi tu vois rien là...

*Tina* : ben... non !

1880*Enseignant* : qu'est-ce qu'il y a de remarquable ? qu'on peut remarquer on va dire...

*Tina* : ben quand là il dit c'est moi, c'est pas en italique ?

*Enseignant* : c'est en italique ouais, tout à fait ! c'est la seule chose qui est en italique ?

*Anro* : maman s'en va !

*Enseignant* : est-ce qu'on a mis à votre avis en italique pour les mêmes raisons, maman s'en  
1885va et puis c'est moi ? est-ce qu'ils ont le même statu dans le texte, le passage ? Quand on écrit  
c'est moi, c'est pour quelle raison ? qui parle à ce moment-là ?

*Luca* : le papa !

*Enseignant* : quand on écrit maman s'en va... c'est quoi dans le texte? Jean-Paul tu peux répondre stp?

1890 *Jean-Paul* : heu... c'est l'enfant ?

*Enseignant* : c'est un enfant qui dit ça ? Marie-Adèle vient de dire avant... dans ce qui n'est pas des paroles là, en autre, maman s'en va... donc ça peut pas être maman qui dit ça !?

*Jean-Paul* : c'est le titre d'un chapitre !

*Enseignant* : voilà... est-ce que vous êtes d'accord qu'à partir de ces quelques éléments là  
1895 qu'on vient de travailler, on peut déjà déduire un tas de choses sur une histoire, sur un texte ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant* : je vous rappelle que le but de cette séance c'est quand même de sensibiliser en fait, qu'on peut découvrir un tas de choses par rapport à un texte, rien qu'en regardant comment il est organisé un peu, comment il est agencé... comment on a écrit, comment on a  
1900 disposé les choses, les choix de couleurs comme on a fait ce matin etc. ok ! alors... heu... on a peu parlé de vos choix concernant... je peux avoir ton texte heu... attends heu... je peux avoir tous les textes en fait ? merci ! je vais me mettre exprès loin ! (*l'enseignant* place les textes au tableau noir). Est-ce que vous avez disposé tous les textes de la même façon ?

*Elèves* : non !

1905 *Enseignant* : qu'est-ce qu'on peut dire de ça ? Il y a des élèves que j'ai pas beaucoup entendu aujourd'hui... Océane ?

*Océane* : heu... ils sont tous différents !

*Enseignants* : à ton avis pour quelles raisons ils sont tous différents ?

*Océane* : parce que heu...

1910 *Enseignant* : est-ce que y en a qu'on raison ? y en a qui ont tort ?

*Océane* : ben...

*Enseignant* : difficile à dire... ? qui souhaite s'exprimer à ce sujet-là ? j'aimerais bien que ce soit pas toujours les mêmes... j'ai toujours les mêmes élèves qui lèvent la main... mais c'est bien hein ! je vous félicite, c'est bien de lever la main mais y en a un tas d'autres qui disent  
1915 jamais rien ! Vincent par exemple ! est-ce que c'est important Vincent, la façon dont on va choisir de coller ces bouts de texte ?

*Vincent* : non...

*Enseignant* : non ? c'est pas important ? donc pour toi c'est pas important ? est-ce que pour quelqu'un ça a de l'importance ? Clément par exemple ?

1920 *Clément* : mais en fait, je sais pas vraiment... ça peut... ça peut des fois coller, parce que ça peut être une suite de texte, mais des fois ça peut être par exemple au début comme ça peut être à la fin...

*Enseignant* : d'accord alors... si on met de côté ça parce que ça on en a déjà discuté avant... l'ordre dans lequel on colle les petits bouts de texte ?

1925 *Clément* : non mais moi je dis pas ça... par exemple heu... heu... je sais pas... celui où il dit de... celui-là ! il pourrait être ici comme ici !

*Enseignant* : d'accord, mais je dis par rapport à la mise en page comme celle-ci et la mise en page comme celle-là, est-ce que c'est égal complètement ?

*Florian* : non...

1930 *Enseignant* : c'est quoi la différence pour toi Florian ?

*Florian* : ben... je trouve que... cette page elle est plus séparée...

*Enseignant* : celle-ci là ?

*Florian* : ouais ! elle est plus séparée donc ça fait un peu plus joli que ce qu'on a fait qui est tout collé...

1935 *Enseignant* : voilà alors donc pour toi il y a des critères un peu esthétiques ? d'accord ? Lucie tu rajoutes quelque chose après on...

*Lucie* : mais en fait [XXX] a dit ils sont tous différents et après vous avez dit pourquoi ? moi c'est pour répondre à cette question...

*Enseignant* : ouais vas-y... vas-y !

1940*Lucie* : ils sont tous différents parce qu'on a tous une manière différente de penser aussi !

*Enseignant* : voilà, c'est... et donc, par exemple, l'auteur d'un texte a sa façon de penser à lui... hein ? Dernière intervention à ce sujet-là ? Alexandre ?

*Alexandre* : par rapport à ce qu'elle disait avant, c'est vrai que... quand c'est tout collé ça donne pas envie de lire... quand c'est espacé ça... ça donne plus envie de lire !

1945*Enseignant* : tu es d'accord avec ça Lucie ?

*Lucie* : oui !

*Enseignant* : pourquoi... tu es d'accord ? qu'est-ce qui fait qu'on a plus envie de lire quand le texte est plus aéré dans cet album ? Lucie ?

1950*Lucie* : ça donne déjà beaucoup plus envie de lire et c'est plus... c'est mieux pour la présentation... parce que y a des livres c'est tout collé et pis, enfin tous les textes y sont tous collés, tous petits... puis ça donne pas envie de lire parce que y a tellement... dans une page y a tellement... dans une page y a un grand texte et puis quand c'est un peu plus gros, décollé, c'est... ça donne plus envie de lire !

*Enseignant* : c'est plus motivant en l'occurrence ! Marie-Adèle, tu voulais rajouter quelque chose encore ?

*Marie-Adèle* : et bah c'était un peu comme Lucie, ça donne un tout petit plus envie de lire quand c'est espacé... mais si c'est... s' c'est tout ratatiné, on a l'impression que c'est plus, enfin on aurait dit qu'il y a plus à lire...

*Enseignant* : d'accord... Jean-Paul encore ?

1960*Jean-Paul* : non c'est la même chose que les filles...

*Enseignant* : donc vous partez du principe que quand c'est serré, c'est ennuyeux...

*Elèves* : oui...

*Enseignant* : maintenant on va faire la chose suivante... je vais vous demander d'être encore très attentif un moment, hein ! je vais vous lire les quatre premières double-pages on va dire  
1965hein... de l'album. Vous voyez que cet album... on triche un peu hein... on a recouvert la couverture, vous savez pas comment aller, vous voyez pas le titre... on a mis un élastique sur les pages qui suivent ce que je vais vous lire, hein... donc dans un premier temps, je vous lis moi les quatre premières double-pages... je vous montre les images et puis on discutera un peu sur chaque double-pages assez brièvement et ensuite vous pourrez heu... lire vous-même

1970ces pages, puis compléter un petit questionnaire là-dessus... voilà. J'ouvre l'album, voilà ce que je vois, alors malheureusement, ça été emprunté à la bibliothèque scolaire donc vous oubliez le petit feuillet et puis la petite étiquette qui est là et voilà ce que vous avez ! (les élèves regardent)... première demi-page... ça donne pas envie de lire ?

*Elèves* : non...

1975*Enseignant* : bon moi j'ai vite lu, j'ai pas grand-chose à lire là hein... donc je dis rien. Vous souhaitez vous exprimer sur cette demi-page ?

*Lucie* : oui ! y a rien à lire !

*Marie-Adèle* : elle est grise...

*Enseignant* : elle est que grise ? tout le monde la voit bien ?

1980*Lucie* : mais elle a des traits !

*Loïc* : avec un pinceau !

*Enseignant* : probablement à la peinture ouais... qu'est-ce qu'on peut dire encore là-dessus ?

*Florian* : heu...

*Vincent* : mais ça c'est dire si on voit de la couleur ? Comme l'exercice qu'on a fait ce

1985matin...

*Enseignant* : alors il y a que de la... ?

*Roberto* : couleur !

*Enseignant* : couleur ! il y a autre chose que de la couleur ?

*Lucie* : là y a une tache !

1990 *Enseignant* : une tache ? plus sombre, plus claire ?

*Elèves* : plus sombre !

*Enseignant* : bon, c'est très parlant ça ?

*Lucie* : non...

*Elèves* : oui oui !

1995 *Vincent* : ça fait du gris malheur !

*Enseignant* : chut !

*Alexandre* : ça parle heu... je dirais heu... de ma vie... heu de mon avis... ça parle d'une histoire qui commence content et qui finit heu... qui commence un peu terrible et qui finit... assez content !

2000 *Enseignant* : et qu'est-ce qui te fait dire ça alors, tu pourrais justifier ton choix ?

*Alexandre* : parce que moi des fois, souvent... dans la plupart des livres, ça m'est arrivé de... d'y tourner et puis souvent j'arrive sur cette page et pis je vois... pas loin du gris, pas non plus trop clair comme ça, pas loin du gris... pis souvent quand je lis la fin, ça termine souvent par c'est fini en joyeux et puis ça commence mal...

2005 *Enseignant* : d'accord... ben on va voir ! donc on est bien d'accord ici je suis au tout début du livre, de la couverture... dans la deuxième page de couverture hein... la première page de l'histoire... quelque chose à ajouter là-dessus ? sinon je continue...

*Vincent* : non moi j'trouve que le gris, ça fait gris malheur...

*Enseignant* : gris malheur ?

2010 *Lucie* : moi ça me fait penser à une...

*Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : juste un à la fois sinon... !

*Lucie* : moi ça me fait penser à une banquise... on aurait dit la glace avec le trou là où y a l'eau !

2015 *Enseignant* : d'accord hein... c'est vrai qu'on peut voir un tas de choses, c'est bien ça ! ok... est-ce qu'on peut dire que tout le monde voit la même chose ?

*Elèves* : oui !

*Tania* : non...

*Enseignant* : tout le monde voit la même chose, mais est-ce que tout le interprète de la même façon ?

*Elèves* : non !

*Enseignant* : non... donc l'auteur, certainement, on peut dire qu'il laisse le choix ici... alors attention ! on passe à la suite... (*l'enseignant* tourne la page).

*Tina* : Haaa !

2025 *Fanny* : ho le mariage !

*Enseignant* : je vous lis... je vous lis le texte !

*Elèves*. (brouhaha)

*Enseignant* : Roberto ! le texte ne va pas être trop long... Lucie et Victor se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants...

2030 *Lucie* : ben c'est la fin ou quoi ?!

*Elèves* : (rires)

*Lucie* : vous avez commencé par la fin ! vous avez commencé par la fin !

*Enseignant* : moi j'ai commencé par la fin ? non ! j'vous promet que là je ne triche pas... c'est le début du livre, y a le titre qui apparaît là-dessous ! première double-page...

2035 *Marie-Adèle* : C'est une histoire à l'envers !

*Enseignant* : deuxième double-page...

*Elèves* : c'est une histoire à l'envers ! (en criant fort)

*Vincent* : c'est un livre chinois !

*Elèves* : (rires)

2040 *Vincent* : c'est comme les mangas... c'est comme les mangas, ça lit de droite à gauche !

*Enseignant* : ce n'est pas un manga... ça commence bien comme ça l'histoire... vous avez raison... d'habitude vous trouvez ça où...

*Elèves* : à la fin ! (en criant fort)

*Enseignant* : à la fin... on se pose des questions ! pourquoi à la fin... ?

2045 *Roberto* : ils ont fait exprès de mettre ces couleurs là parce que c'est des couleurs joyeuses, etc.

*Enseignant* : pourquoi on a mis des couleurs joyeuses ?

*Roberto* : parce que ça doit être joyeux...

*Vincent* : un mariage !

2050 *Enseignant* : qu'est-ce qu'on a déjà vu ?

*Roberto* : on aurait mis du noir si ça serait un assassin qui tue des gens...

*Elèves* : (rires)

*Enseignant* : ici on a affaire à un... ?

*Fanny* : mariage !

2055 *Jean-Paul* : peut-être ils ont fait exprès de mettre la fin pour qu'on ait envie de... lire le début ?

*Elèves* : ouais...

*Jean-Paul* : peut-être ils ont fait exprès pour qu'on ait envie de lire le début ? comment ça s'est passé...

2060 *Lucie* : et ben moi quand ça fini ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants... moi ça me donne pas envie de lire...

*Enseignant* : qu'est-ce qu'on est en train de faire dès qu'on lit ça Jean-Paul ?

*Jean-Paul* : ben...

*Enseignant* : tu fais des... ?

2065 *Jean-Paul* : des hypothèses !

*Enseignant* : tout à fait ! t'es en train de te demander, deviner hein, faire la supposition du pourquoi, du comment... Luca !

*Luca* : c'est peut-être un peu HS, mais... la... (rires).

*Enseignant* : oui... on t'écoute, vas-y !

2070 *Luca* : la page bleu là, la première...

*Enseignant* : celle-là ?

*Luca* : ouais ! vous l'avez pas photocopiée dans les 5 heu... pages là ?

*Elèves* : ouais !

*Enseignant* : oui oui ! tu as tout à fait raison !

2075 *Luca* : vous l'avez photocopié, puis vous l'avez retournée ?

*Enseignant* : alors retournée ça dépend dans quel sens tu as pris ta feuille...

*Luca* : ben elle est retournée ?

*Enseignant* : on vous l'a dit ce matin ! ça été photocopié du livre !

*Lucie* : ah ouais !

2080 *Elèves* : (rires)

*Enseignant* : Marie-Adèle ?

*Marie-Adèle* : c'est une histoire qui commence bien et finit mal ?

*Enseignant* : donc ça c'est une hypothèse ? qu'est-ce qui te fait formuler ça comme hypothèse ?

2085 *Marie-Adèle* : ben... ici c'est, en fait j'ai pensé que si ça c'était dans le livre et que toutes les autres images elles sont forcément dans le livre, donc elle commence à être sombre et tout donc c'est forcément ça peut finir mal... ?

*Enseignant* : ok ben... c'est une bonne hypothèse ! on verra... heu... Lucie ?

*Lucie* : on dirait pas qu'ils se marient en bas d'une cascade ?

2090 *Elèves* : (rires)

*Enseignant* : Lucie dit qu'on dirait qu'ils se marient en bas d'une ?

*Elèves* : cascade !

*Vincent* : ha ouais c'est... c'est qu'ils marchent sur l'eau ?

*Alexandre* : non ils ont un surf !

2095 *Enseignant* : qu'est-ce qui te fait dire ça Lucie ?

*Lucie* : ben... le bleu on dirait de l'eau et le blanc on dirait la cascade... la mousse !

*Enseignant* : ok ! on peut l'interpréter comme une cascade ! Autres hypothèses ?

*Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : chut ! calmez-vous un petit peu !

2100 *Alexandre* : je suis complètement à l'ouest mais... je peux aller au toilette ?

*Enseignant* : non !

*Florian* : heu... aussi, ça... ça se voit d'ici que la page elle allait commencer bien heu... c'était une page à l'envers ou comme ça mais si on revient un peu des... par exemple de la... de l'histoire des moutons... des moutons... y a non ! heu...

2105 *Enseignant* : l'histoire des moutons ?

*Florian* : non des...

*Elèves* : des moutons... ? (rires)

*Florian* : les trois petits cochons... voilà !

*Enseignant* : alors... chut ! l'histoire des trois petits cochons... ça te fait penser à l'histoire

2110 des trois petits cochons ?

*Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : heu non et... attendez... ! vous vous dispersez là... je suis d'accord qu'on est réuni longtemps mais faites un petit effort...

*Florian* : c'est comme par exemple les trois petits cochons... si on revient en arrière et c'est

2115 bien...

*Lucie* : y a des cochons sur le truc ? (rire)

*Enseignant* : heu... d'accord, ouais... heu attendez ! j'aimerais que Florian rée... ré-explique son idée ! si on revient en arrière... ?

*Florian* : si on revient en arrière des trois petits cochons... (rire)... on va avoir la suite après

2120 mal et ça va se terminer bien !

*Enseignant* : on va voir... on va voir au moment du [XXX] ! on continue ! voici la suite ! (l'enseignant montre la deuxième double-page). Ha vous reconnaissez quelque chose là ... ?

*Elèves* : oui... !

*Tania* : là c'est la dame qui s'est mariée !

2125 *Elèves* : (rires)

*Enseignant* : on passe là ? on a quoi là comme personnages ?

*ETania* : le papa et la maman !

*Enseignant* : ha ! Cette illustration de voir de près avant !

*Tania* : on n'en a pas parlé avant...

2130 *Elèves* : (brouhaha)

*Enseignant* : ils ont... non seulement des bébés mais déjà... ?

*Lucie* : grands !

*Lucie* : âgés ! ?

*Enseignant* : qu'est-ce qu'ils savent faire ces bébés ?

2135 *Elèves* : marcher !

*Enseignant* : ça veut aussi ?

*Elèves* : parler !

*Enseignant* : alors... chut ! Je vous lis la page !

*Elèves* : (brouhaha)

2140 *Enseignant* : attendez... stop ! Je crois que... faut se calmer... très clairement. Episode 1, maman s'en va... elle a déjà enfilé son manteau et serre sa joue dans son mouchoir... où tu vas maman ? Qui va nous faire des chatouillis ? Et des gratouillis ? Qui va nous raconter une histoire ? C'est moi ! a dit papa. Mais vous aviez raison hein ! Tous les indices que vous avez trouvé avant... on les retrouve bien ici ! Des commentaires à faire sur cette page ? Qu'est-ce

2145 qui change par rapport à ce que vous avez reçu avant ?

*Fanny* : c'est joli !

*Enseignant* : quand tu dis c'est joli tu veux dire quoi ? c'est bien présenté ? à quelle niveau ?

*Fanny* : [XXXXXXXXXX]

*Enseignant* : comme on a agencé les choses, d'accord ? quoi d'autre ? avant vous avez travaillé sur quoi ?

*Luca* : ben le texte...

*Enseignant* : sur le texte, mais qu'est-ce qui a sur cette page qu'il n'y avait pas sur l'autre page ?

*Luca* : les couleurs !

2155 *Enseignant* : les couleurs d'accord ? on a utilisé quoi comme couleurs ?

*Elèves* : le bleu !

*Roberto* : et le noir...

*Enseignant* : d'accord... donc j'ai des indices avec les couleurs, du bleu, du noir...

*Lucie* : et du blanc !

2160 *Enseignant* : du gris... voilà hein ! on a de nouveau cet aspect, alors c'est pas le point où c'est ici, gris, bleu... sur toute la page... mais on a de nouveau l'utilisation des couleurs ! peut-être que ça fera passer des messages... des choses à dire sur cette page encore ?

*Marie-Adèle* : oui ! heu... en fait c'est que heu... je trouve qu'elle est un peu vide... toute blanche avec un tout petit peu de bleu...

2165 *Enseignant* : et puis cette page là ?

*Marie-Adèle* : ben elle est toute blanche !

*Mary* : non y a du vert !

*Marie-Adèle* : ben heu... c'est là... l'ombre elle est moche !

*Elèves* : (rires)

2170 *Vincent* : on a l'impression qu'il neige !

*Enseignant* : on a l'impression qu'il neige ? qu'est-ce qui te fait dire ça ?

*Vincent* : ben c'est blanc, des trucs comme ça... (Il montre les taches blanches)

*Enseignant* : c'est tout blanc et puis... ?

*Vincent* : ils disent qu'elle prend son manteau... un manteau comme s'il faisait froid...

2175 *Enseignant* : un manteau... quoi d'autre ?

*Roberto* : on voit qu'elle se mouche, qu'elle est malade ! Quand on est malade c'est seulement en hiver... on peut pas tomber malade en été...

*Océane* : si !

*Luca* : bien sûr !

2180 *Enseignant* : tout ce que vous me dites-là ce sont des hypothèses, on est d'accord...

*Lucie* : moi je tombe malade en été... !

*Enseignant* : pour l'instant on sait pas... Luca ?

*Luca* : c'est par rapport à l'autre page... par rapport à l'autre page...

*Enseignant* : la blanche ?

2185 *Luca* : non la bleue !

*Enseignant* : la bleue ?

*Luca* : juste avant... ouais mais... ouais mais non... moi j'ai mis faux.

*Enseignant* : moi j'ai juste une question... vous croyez que c'est une erreur de l'imprimeur d'avoir heu...

2190 *Elèves* : non !

*Enseignant* : vous croyez que c'est intentionnel ?

*Elèves* : oui !

*Loïc* : oui c'est fait exprès !

*Enseignant* : c'est fait exprès... ? Vous avez déjà imaginez...

2195 *Loïc* : parce que normalement... normalement...

*Enseignant* : Charlotte tu as une idée ?

*Charlotte* : heu parce que dans les livres, ça commence toujours avec une page blanche...

*Jean-Paul* : mais non...

*Enseignant* : mais là on a déjà commencé avant hein !?

2200 *Lucie* : mais c'est pas un peu pas logique ?

*Enseignant* : Océane ?

*Océane* : ben... j'sais pas mais quand on tourne la page heu... on va pas tourner à gauche pour regarder... ben j'sais pas ! mais...

*Enseignant* : pour toi c'est assez naturel quand le regard tombe ici ?

2205 *Océane* : heu... ouais !

*Enseignant* : bon, c'est une hypothèse... Marie-Adèle ?

*Marie-Adèle* : et ben... j'ai remarqué que... je pense deux page, il y aura toujours une qui sera... de la couleur, par exemple la prochaine si elle est violette, y aura violet et violet...

*Enseignant* : alors on va voir ça... page suivante... (L'enseignant ouvre la double-page).

2210 *Jean-Paul* : mais attendez... !

*Marie-Adèle* : ha ouais non...

*Enseignant* : voilà... voilà pour la mise en page... je vous la lis... maintenant silence ! pas de pot, c'était une hypothèse hein ! C'est vrai qu'au début on a toujours des pages gauches où y a rien ! alors chut... ! silence ! ce papa-là... excusez-moi je vais mettre mes lunettes... ce papa-

2215 là, il sait très s'occuper du jardin, mais les enfants ne sont pas des jardins... il ne suffit pas de leur verser chaque jour un peu d'eau sur la tête pour leur voir sortir fin avril un bel haricot... maman nous a jeté un baiser dans l'air, un seul pour tous et on l'a vu disparaître dans le virage... on entendit encore un peu la pédale de son vélo grincer, un peu comme un pingouin... puis, plus rien... papa a fermé le portail, la nuit est tombée... Jean-Paul, c'est

2220 quoi ton commentaire ? Refais-le plus fort j'ai pas compris... t'as le droit de le dire, vas-y... !

*Jean-Paul* : mais ici on comprend plus rien, c'est pas logique !

*Enseignant* : on comprend rien, ça te semble pas logique ?

*Jean-Paul* : d'abord elle se marie elle a beaucoup d'enfant, après elle est dans la neige... après elle est là, après on comprend rien quoi !

2225 *Enseignant* : d'accord, on se pose encore des questions... oui t'as le droit de te dire j'y comprends rien ! en tout cas dans un premier temps... Roberto ?

*Roberto* : heu mais... je trouve qu'il manque quelque chose comme si on avait coupé des pages parce que ça a pas de sens, ils expliquent pas beaucoup... elle dit elle est en vélo après elle dans la neige avec un manteau, ils s'marient, ça a pas vraiment de sens... ils disent pas

2230 pourquoi !

*Enseignant* : est-ce qu'il y a que le texte qui est important dans cette histoire ? Roberto ? est-ce qu'il y a que le texte qui est important dans cette histoire ?

*Roberto* : non !

*Enseignant* : y a quoi qui est important, très important dans cette histoire ?

2235 *Roberto* : en plus c'est mal fait ces dessins on comprend pas on aurait dit des buissons !  
*Elèves* : (rires)  
*Lucie* : et ça c'est quoi ?  
*Roberto* : on aurait dit qu'il y a des nuages qui leur bavent par-dessus !  
*Elèves* : (rires)

2240 *Enseignant* : où c'est que tu les vois tes buissons ? montres-les !  
*Roberto* : heu... ça on aurait dit des buissons... après y a les personnes cachées. On aurait dit des petits nuages là...  
*Elèves* : ha ouais !  
*Enseignant* : d'accord... mais tout ça est-ce que c'est dit dans le texte ?

2245 *Elèves* : non !  
*Océane* : ils sont au paradis ?  
*Elèves* : (rires)  
*Roberto* : ben ou l'enfer hein...  
*Enseignant* : alors heu... ok ! alors on garde en mémoire ce que t'as dit ? on continue ?

2250 *Luca* ?  
*Luca* : ben j'sais plus ce que je voulais dire...  
*Enseignant* : alors Clément ?  
*Clément* : mais ça a pas de sens, parce que dans l'autre page... celle d'avant, ils disent... ils disent pas qu'elle est parti à vélo et puis là elle dit qui... qu'elle est à vélo...

2255 *Enseignant* : ben l'histoire avance...  
*Clément* : oui mais elle est pas sorti avec son vélo ! enfin ils disent pas qu'elle sorti avec son vélo...  
*Enseignant* : parce qu'ils disent qu'elle est sorti ?  
*Clément* : ben oui !

2260 *Enseignant* : parce qu'elle a déjà pris le vélo ?  
*Clément* : ben...  
*Enseignant* : on peut peut-être se poser des questions ?  
*Elèves* : (brouhaha)  
*Enseignant* : je suis désolé, mais ceux qui ont toujours pas compris qu'on enregistre, qui font

2265 du bruit, c'est pas très sympa... vous avez la mémoire courte quand même hein... Marie-Adèle ?  
*Marie-Adèle* : peut-être que chaque jour c'est pas une histoire, c'est la suite... ?  
*Enseignant* : de toute façon c'est la suite là je triche pas, hein... je vous montre bien les pages dans l'ordre dans lesquels ils apparaissent dans l'album...

2270 *Enseignant* : bon... une dernière intervention après on...  
*Lucie* : ha ouais mais c'est pas bête ce qu'elle a dit !  
*Enseignant* : chut ! ouais mais tout à fait ! peut-être qu'une image représente un jour ! c'est des hypothèses [XXX]... alors une dernière remarque pour cette page ?  
*Vincent* : ça... comme vous avez lu, ça a plutôt l'air d'un extrait d'un plus gros livre...

2275 *Enseignant* : ok... alors Luca dernière intervention avec Lucie et puis après c'est fini !  
*Luca* : ben moi j'ai deux trucs à dire...  
*Enseignant* : vas-y !  
*Luca* : heu... c'est que... dans ce livre, par exemple j'sais pas heu ça peut être ça, c'est que... c'est un peu mélangé, l'histoire, c'est mélangé... la première page ça commence avec heu...

2280 la maman qui part avec un énorme manteau et là ça ça... part avec un vélo et avec un vélo ça se passe pas dans un...  
*Enseignant* : on la voit la maman sur cette page ?  
*Lucie* : tu dis qu'on a mélangé les pages ?  
*Luca* : ouais ils ont mélangé les pages !

2285 *Enseignant* : est-ce que vous voyez la maman sur cette page ?

*Elèves* : oui !

*Enseignant*: elle est où ?

*Luca* : elle est juste en bas !

*Enseignant* : elle est en entier ?

2290 *Elèves* : non !

*Enseignant* : on devine quoi... d'après sa position... ?

*Lucie* : le vélo !

*Tania* : le manteau !

*Luca* : donc c'est mélangé les pages !

2295 *Marie-Adèle* : peut-être qu'ils ont coupé les pages ?

*Enseignant* : j'aimerais qu'on parle juste de cette page maintenant... parce qu'on est... un peu coincé par le temps, je suis désolé hein... je pourrais vous écouter tout l'après-midi mais heu... Lucie dernière intervention !

*Lucie* : enfin vous avez lu ce qui est juste là en bas ?

2300 *Enseignant* : oui je l'ai lu... tu veux que je le répète, c'est papa a fermé le portail... la nuit est tombée...

*Roberto* : ha on voit la nuit là on aurait dit en haut... la tache noire...

*Marie-Adèle* : ha c'est la nuit ?

*Lucie* : c'est pas un volcan ?

2305 *Elèves* : (rires)

*Enseignant* : alors... je crois que vous avez tous des tas de choses à voir sur ce livre alors ce qu'on va faire c'est la chose suivante... un... vous regagnez vos places en silence... deux... on distribue à chacun de vous l'album tel qu'il est là, vous avez pas le droit de tricher... et vous enlevez pas la couverture, vous enlevez pas les élastiques... et vous relisez calmement

2310 ces quatre double-pages, d'accord ? ensuite... heu... quand vous avez fait ça, vous allez recevoir... je vais vous distribuer, pendant que vous lisez un questionnaire, heu... que vous allez compléter, je ne vous en dit pas plus, vous lisez les consignes, vous faites le travail pour vous...

*Enseignant*: j'étais en train de parler (*bruit de feuille*). (...) euh. On faisait le point vous vous

2315 souvenez sur ce que vous aviez fait. On avait parlé d'hypothèses, on avait parlé de quel titre on pourrait donner et puis de ce qui pourrait se passer, (...) quand je dis hypothèses, qu'est-ce qui pourrait se passer ensuite, vous vous souvenez hein? Et puis on avait aussi demandé de compléter sur les feuilles que vous avez reçues si vous aviez des questions. Ca vous revient, c'est bon? (*Ok*) Alors on va commencer, j'espère qui sont dans le bon ordre, voilà(.../bruit de

2320 *feuille*) Les hypothèses que vous aviez formulé, peut-être que vous vous en souvenez un petit peu quand même. Les hypothèses ça signifie, rappelez moi ce qu'on avait dit.

*Marie-Adèle*: Bah, on peut en fait croire, enfin, on, on « imagine » ouais voilà.

*Enseignant*: On imagine, d'après quoi on imagine, comme ça au bol?

*Marie-Adèle*: Ben « non » non [en même temps] qu'est ce qui va se passer après.

2325 *Enseignant*: Et qu'est-ce qui va vous aider, à formuler ces hypothèses?

*Marie-Adèle*: Bah ce qu'on a déjà lu.

*Enseignant*: Ce que vous avez déjà lu, tout ce que vous connaissez hein, c'est juste Marie-Adèle. Tout ce que vous avez déjà lu, vu, l'atmosphère décrite par quoi? Y avait quoi dans cette album d'important? En plus de ce que l'on a lu?

2330 *Fanny* : Les dessins.

*Enseignant*: Les dessins, et en plus des dessins y avait quoi encore qui n'est pas de l'écrit?

*Fanny*: Les couleurs.

*Enseignant*: Les couleurs, hein on avait vu, on avait travaillé en premier sur ces couleurs, que ces couleurs, euh, elles mettent une certaine atmosphère dans l'album, c'est ce que vous

2335m'aviez dit, pour rappeler les choses. Que les dessins avaient leur importance, c'est juste Tina de le relever. Vous avez vu beaucoup de choses autour des dessins. Et puis le texte, qu'est-ce qu'il avait de particulier ce texte vous vous souvenez? « (XX) » En tout cas dans la page, dans une des page que l'on avait travaillé plus particulièrement, qu'est-ce qui vous avait frappé?

*Loïc*: Y avait que sur la page de droite.

2340*Enseignant*: Alors y avait souvent des grands vides dans l'album, en l'occurrence dans cette exemple là que sur la page de droite. Et puis?

*Lucie*: Des fois on comprenait rien.

*Enseignant*: Pour quelle raison?

*Lucie*: Bah, c'est tout mélangé (...) Je sais pas, j'ai l'impression.

2345*Enseignant*: Donc dans l'album, la disposition du texte te donne l'impression que tout est mélangé, c'est ça que tu veux dire?

*Lucie*: Oui

*Enseignant*: Ou bien j'interprète mal?

*Lucie*: Non parce que ça passe d'une page où ils se marient à l'autre page ou bizarre.

2350*Enseignant*: D'accord, donc au départ ils se marient puis à l'autre page...

*Lucie*: Ils ont déjà des enfants

*Enseignant*: ...ça part dans tous les sens, y a je sais pas combien d'enfants (et tout). C'est ça que tu veux dire?

*Lucie*: mhm [oui]

2355*Enseignant*: Toi ça t'as gêné ça.

*Lucie*: mhm [oui]

*Enseignant*: ça te fait te poser des questions?

*Lucie*: Non.

*Enseignant*: Non pas spécialement... Fanny ?

2360*Fanny* : On a l'impression que le livre il est à l'envers parce que d'abord y se marient et puis, c'est assez bizarre.

*Enseignant*: D'accord, donc y a des choses qui vous ont quand même interrogées. Donc ta question là, finalement ça serait?

*Fanny*: Ben... je sais pas.

2365*Enseignant*: On peut commencer par les questions si vous voulez [XX] pas de problème. (*bruits de feuilles*) Je vais y arriver... Juste que je prenne un feutre.... Alors, la question qui ressort de ce que Lucie et Fanny ont... ont... viennent de dire, c'est quoi? (long temps)

*Fanny*: Que... j'avais une idée mais j'ai oublié.

*Vincent*: Moi!

2370*Enseignant*: Ce que tu as dit avant tu peux reprendre ce que tu as dit avant. Ben oui ils commencent par ce marier puis après tout à coup, ils ont sept enfants.

*Fanny*: Parce que le livre est à l'envers, je sais pas.

*Enseignant*: Est-ce que le livre est à l'envers?

*Florian*: ah ouais c'est moi qui est eu l'idée

2375*Roberto* : Dis merci.

*Enseignant*: Quand tu dis le... le livre qu'est-ce tu veux dire? Euh « l'histoire » l'histoire, plutôt l'histoire, excuse-moi. (.../écriture sur papier Java) Quelqu'un a une autre question? (long temps)

*Luca*: Est-ce que l'histoire est mélangée? Ben je sais pas, que par exemple il y a plusieurs

2380pages qui sont mises dans le désordre.

*Enseignant*: D'accord ou alors dans le désordre tu veux dire?

*Luca* : ouais.

(.../écriture sur papier java)

*Enseignant*: On peut le formuler comme ça, ça te va Luca?

2385Luca: Ouais.

*Enseignant:* ça suffit là ce que tu voulais dire. Ouais.

*Marie-Adèle:* Mais ça peut pas être à l'envers, parce que normalement ça ça devrait être tout à la fin si y a des enfants.

*Roberto:* Ben justement c'est à l'envers

2390Jean-Paul : Ben non parce que...

*Marie-Adèle:* Ben non ça devrait être après

*Jean-Paul :* ...on peut pas dire que la mère elle part et après... [XXX] Ben ça va pas non plus alors.

*Marie-Adèle:* C'est pas à l'envers, c'est plutôt mélangé.

2395*Enseignant:* D'accord je vais juste vous demander de parler assez fort comme l'on a juste qu'un micro au milieu, qu'on vous entende hein. Donc, on est un peu en train d'entrer dans les, à partir de vos question dans des hypothèses hein. Et ça devrait être, les enfants devraient arriver plus tard, c'est ce que tu viens dire?

*Marie-Adèle:* Oui.

2400*Enseignant:* D'accord, on sait pas trop, vous avez d'autres questions à vous poser et puis après on revient sur vos hypothèses?

*Lucie:* Non mais c'est pas ça, c'est juste pour enfin

*Enseignant:* Alors vas-y.

*Lucie:* Mais justement, je... normalement si l'histoire elle se suit, de jours en jours comme ça,

2405c'est pas possible qu'ils aient, ils se marient et que le lendemain ils ont tout pleins d'enfants, parce que normalement les enfants ça vient en beaucoup de temps.

*Enseignant:* D'accord. Donc qu'est-ce que tu en déduis, qu'est-ce tu fais comme hypothèse, qu'est-ce qui c'est passé entre cette première double-page, ou la deuxième peut-être parce qu'il y au début c'est tout gris...

2410*Lucie:* Y c'est passé plusieurs années, peut-être, je sais pas.

*Enseignant:* On peut se poser des questions, hein. Alors la question ça pourrait être quoi là?

*Lucie:* Enfin est-ce que, enfin ils ont avancé dans le, ils ont sauté...

*Enseignant:* Entre la deuxième double-page et la troisième double-page, c'est bien ça

*Lucie:* Y a des années.

2415*Enseignant:* ça serait quoi ta question?

*Lucie:* Euh si y a assez de pages je crois pour les années. (.../écriture sur papier java)

*Enseignant:* Donc la deuxième et la troisième, oups là, double-page... ça serait quoi la question?

*Luca :* Combien de temps s'est-il passé?

2420*Enseignant:* Vous êtes d'accord avec cette question, combien de temps c'est-il passé?

*Classe:* Oui.(.../écriture sur papier java)

*Enseignant:* Donc vous commencez par vous poser des questions. J'abrège, je crois qu'on se comprend si j'écris comme ça. On commence par se poser des questions. Tu veux rajouter quelque chose?

2425*Lucie:* Heu ben, c'est aussi une question, heum pourquoi y a des pages qui sont vides?

*Enseignant:* Pourquoi y a des pages qui sont vides? (.../écriture sur papier java) D'accord, est-ce quelqu'un a une hypothèse là dessus? (.../écriture sur papier java/...) Pas de réponse?

*Sébastien:* Si

*Enseignant:* Si.

2430*Alexandre :* Bah moi je pense que la page vide ça veut dire quelques années plus tard.  
« ouais »

*Enseignant:* Ahh, Donc ça, ça serait dans les hypothèses peut-être « mais non » (*tousse*) D'accord, (*écriture sur papier java*) selon toi, page vide signifie quelques années, plus tard. C'est une hypothèse. On en est sûr de ça? « non ». Non c'est une hypothèse on est d'accord.

2435 *Roberto* : Ou peut-être que, ceux qu'a créé le livre ben, elle a fait exprès de commencer par le début parce que tous les livres qui se marièrent et eurent beaucoup d'enfants c'est à la fin. Peut-être qu'elle a juste voulu changer.

*Enseignant*: Comme ça?

*Roberto*: Bah oui

2440 *Enseignant*: Dans quel but?

*Tania*: Pour être différent.

*Enseignant*: Pour être différent

*Loïc* : ouais ou... ouais je sais pas comment expliquer, ou pour après ouais faire quelques années plus tard aussi. Mais ils le disent pas. « Plus original » Ouais plus origi... enfin voilà.

2445 Différent, des autres.

*Enseignant*: Donc dans le fond ta question ça serait pourquoi il commence par ce, pourquoi on commence par dire ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfant, c'est ça? « ouais ». Et vécurent heureux je sais plus ce qui, quel est le terme exact. Donc ça serait une question déjà ça? « euh oui ». Euh comment tu la formules? « je sais pas » (*écriture sur papier java*)

2450 Pourquoi on commence.

*Loïc* : Pourquoi commence-t-on par la fin?

*Roberto* : Peut-être que c'est le début.

*Enseignant*: Par la fin puis entre parenthèses on peut préciser mariage. Hein. Ça vous va si je résume comme ça, c'est clair, tout le monde voit ce que veulent dire les mots. Mais cette fin

2455 là, on la trouve dans quoi? Dans les bandes dessinées ?

*Classe*: Les contes de fées.

*Alexandre* : Mais peut-être que c'est un conte de fée? On sait jamais.

*Lucie* : pff conte de fée (*rires*).

*Roberto*: un conte et un conte de fée c'est la même chose.

2460 *Vincent* : ça veut pas dire que c'est de fée si c'est un conte.

*Enseignant*: Alors ça amène d'autres questions ça peut-être? (long temps) Qu'est-ce que ça peut amener comme questions ça? Si ça commence par la fin d'habitude (long temps) cette fin là comme vous venez de le dire dans les dans les conte, hein. Qu'est-ce que ça pourrait amener comme questions ou comme hypothèse?

2465 *Lucie* : Mais en fait c'est pas pour ça.

*Enseignant*: Non pour ça pour l'instant. Juste on reste là dessus.

*Vincent*: ben si l'histoire (XXX) (*tousse*).

*Enseignant*: Excuse-moi, mais j'ai rien compris.

*Vincent*: Si l'histoire c'est dans le bon ordre ou pas?

2470 *Enseignant*: Si l'histoire est dans le bon ordre ou pas, alors ça on s'est déjà posé la question.

Autre question?

*Marie-Adèle*: Euh mais quel genre d'histoires c'est? (*rires*) bah quoi.

*Enseignant*: Ouais, mariage dans les contes hein je vais marquer, donc quel genre d'histoire c'est.

2475 *Marie-Adèle*: Ouais. (...*écriture sur papier java*)

*Enseignant*: Et vous avez une réponse ça? « non ».

*Clément*: Mais ça peut pas être un roman.

*Enseignant*: Est-ce que ça peut-être un roman?

*Charlotte* : Non.

2480 *Clément* : Oui ça peut.

*Enseignant*: Ça fait penser à un roman ou pas?

*Classe*: Non, oui.

*Enseignant*: Pour quelles raisons oui, pour quelles raisons oui?

*Jean-Paul* : Parce qu'il y a des images, et c'est court le texte.

- 2485 *Enseignant*: Alors dans un roman effectivement est-ce que il y a autant d'images?  
*Classe*: Non.  
*Enseignant*: Non, il n'y a pas autant d'illustrations, d'images. Est-ce qu'on joue sur les couleurs dans un roman?  
*Classe*: Non.
- 2490 *Enseignant*: On est d'accord.  
*Alexandre*: Si, le livre ça fait penser à une bande dessinée (XXX)  
*Enseignant*: On peut juste s'écouter.  
*Alexandre*: Le livre ça fait aussi, le contour ça fait penser à une bande dessinée, enfin un roman c'est plus gros et puis.
- 2495 *Enseignant*: D'accord, est-ce que là c'est vraiment une bande dessinée?  
*Marie-Adèle*: Non.  
*Alexandre*: Ouais mas ça fait penser plus.  
*Enseignant*: ça fait penser à, on sait pas trop. C'est quoi qu'il y a de caractéristique dans les bandes dessinée par exemple quand les gens parlent?
- 2500 *Classe*: Y a des bulles.  
*Enseignant*: Y a des bulles, en général, il y a des gags, ça fait rire, c'est vrai qu'il y a toujours un moment, pas tout le temps, pas toute la bande dessinée, mais on peut avoir des moments où il y a pas mal d'humour. Quoi d'autre sur les bandes dessinées? (...) On présente les pages comme ça dans les bandes dessinées? « Non ». Y a quoi de particulier?
- 2505 *Alexandre*: Y a des carrés.  
*Loïc*: Y a des images à la suite.  
*Enseignant*: Y a des images qui se succèdent sur une même page, d'accord. Vous pouvez, s'il vous plait, c'est un petit détail de nouveau mais vous pouvez arrêter de faire du bruit, genre Vincent tu ouvres ton bureau. « Non, c'est pas moi ». Ou je sais plus qui mais ça fait du bruit
- 2510 qui perturbe..., ce qu'on va entendre après. Ok.  
*Marie-Adèle*: Bah c'est un peu, enfin c'est pas un poème mais c'est dans le style, enfin c'est un peu...  
*Enseignant*: Donc est-ce que ça appartient au genre poétique, c'est ça ta question? Toi ça te fait penser un peu au poème. Qui rejoindrait un peu l'idée de Marie-Adèle Là? On sait pas
- 2515 trop hein, pourquoi pas., pour quelle raison tu dis que ça te fait penser à un poème?  
*Marie-Adèle*: Bah parce que normalement, enfin pas normalement mais y a beaucoup de couleur et aussi bah y a, enfin je sais pas, ça fait penser à...  
*Enseignant*: D'accord, difficile des fois d'exprimer.  
*Jean-Paul*: Bah là pour répondre à la question peut-être qu'elle a voulu inventer son propre
- 2520 genre enfin, faire son truc à elle.  
*Alexandre*: Pas faire comme tout le monde.  
*Enseignant*: Dans les hypothèses, c'est pas des hypothèses sur la suite de l'histoire mais je marque quand même là. Genre nouveau on peut dire hein, inventer par l'auteur c'est ça? « Ouais ». (.../écriture sur papier java) Autre chose à dire? On finit le tour de classe.
- 2525 *Alexandre*: Enfin je sais pas vraiment si c'est ça mais moi je pensais que c'était un peu un conte-bande dessinée, je sais pas. C'est un conte, c'est pas du tout réel et puis bande dessinée c'est un peu comme ça.  
*Enseignant*: Donc toi tu dirais que c'est une sorte de mélange? « ouais ».  
*Roberto*: C'est ce qu'on vient de dire.
- 2530 *Enseignant*: Pourquoi pas on peut voir ça comme ça... Fanny ?  
*Fanny*: En fait, juste pour la page vide... Et ben moi je dis c'est pas possible que ça soit plusieurs années parce que avant la page vide qui est bleu et ben y a que des pages qui sont grises. Donc c'est pas possible qui ce soit passé plusieurs années.  
*Luca*: Mais le livre, il a même pas commencé.

2535 *Fanny*: Mais justement c'est pour ça parce que là c'est quelques années plus tard. « Mais non »  
*Enseignant*: C'était une hypothèse de votre camarade hein. Pourquoi pas donc ça ?  
*Fanny*: Non mais moi ce que je dis c'est que la page bleu, elle vient avant l'histoire donc ça, c'est pas possible.  
*Luca*: l'histoire elle a même pas commencé.

2540 *Fanny*: Ben voilà justement  
*Classe*: (tout le monde parle en même temps).  
*Enseignant*: Alors est-ce que ça fait partie du fait qui a toujours des pages vides au début d'un livre? On peut se poser la question. (*Bruits*) Je n'ai pas de réponse à vous donner. On va écouter Roberto, y a des gens qui ne se sont encore pas exprimé encore.

2545 *Roberto*: Y a, je crois que c'était Lucie qui m'avait montré, mais on voit sur la première image, quand ils se marient et ben tu vois la dame là, la femme et ben elle tient ses enfants déjà dans ses mains, tu vois déjà ses enfants sous ses jambes.  
*Enseignant*: Ahh, ça c'est intéressant, qu'est-ce que tu en déduis de ça?  
*Dimtri*: Ben qu'ils ont déjà leurs enfants quand ils se marient.

2550 *Enseignant*: Qu'ils les ont déjà?  
*Charlotte* : Ah bas oui c'est possible  
*Enseignant*: Qu'ils les ont réellement.  
*Roberto*: Enfin je veux dire y sont déjà nés avant qu'ils se marient. « Bah oui »  
*Enseignant*: Qui seraient déjà nés avant qu'ils se marient?

2555 *Charlotte* : C'est possible.  
*Enseignant*: Bah c'est possible, bien sur que...  
*Charlotte*: Mes parents y se sont mariés et ma soeur elle était déjà née.  
*Enseignant*: Oui, mais est-ce que, d'accord tout à fait mais est-ce que dans cette histoire là, le fait de les avoir dans la main ça peut signifier quelque chose de particulier? « Bah bien sûr ».

2560 Ou bien ils les ont réellement déjà autour d'eux en train de courir, de donner le biberon et tout ça.  
*Clément* : ça peut signifier qu'ils sont tout petits.  
*Alexandre*: Bah oui ça serait carrément la partie de notre question, ben ça tombe à l'eau.  
*Enseignant* : Pas simple hein. On peut y réfléchir en tout cas, vous êtes d'accord. On est dans

2565 les questions, les enfants sont déjà là au mariage, dans la main. « Ouais ». (.../écriture sur papier java) Je mets entre parenthèses mains. C'est bien d'avoir observé ça, vous êtes très observateur, pas facile à voir. Jean-Paul ?  
*Jean-Paul* : En fait pourquoi on se pose tous ces genres questions ça se trouve si on lit la suite on va comprendre.

2570 *Enseignant* : Ah bah voilà, c'est bien ce qui va devoir se passer. Alors on va peut-être arrêter là nos questions, la toute dernière pour Lucie.  
*Lucie* : En fait c'était pour la page vide, ça pouvait être aussi tout simplement le paysage.  
*Enseignant* : Ça peut être un paysage. On peut se poser des tas de questions. Alors, ben maintenant avant de continuer, donc ce matin on va vous faire lire individuellement chacun

2575 une deuxième partie de l'histoire, mais avant cela j'aimerais vous entendre sur vos hypothèses. C'est à dire qu'est-ce qui à votre avis va se passer. Pour ça je vous rends vos questionnaires, on va essayer de faire ça rapidement. Vous le relisez, euh il s'agit pas de le compléter on est d'accord. [Distribution des questionnaires] Je vais vous demander juste de relire ce que vous avez écrit. (...) Donc si, pendant qu'on fini de distribuer vous écoutez bien, vous relisez, si

2580 vous vous apercevez qu'il y a des questions importantes que vous aviez écrites et qu'on n'a pas relevées maintenant vous pourrez le dire et puis je vous demande, je vais vous poser des questions sur vos hypothèses, les hypothèses je vous rappelle c'est qu'est qu'on ait comme hypothèse qu'est-ce qu'on imagine qui pourrait se passer après ce que vous avez déjà lu. D'accord, et tout à la fin on parlera aussi des titres que vous imaginer. Alors, d'abord dans les

2585 questions que vous auriez notées est-ce qu'on a quelque chose qui vous semble important qu'on n'aurait pas mis là, juste des questions. (...) Non d'accord, alors maintenant vos hypothèses sur ce qui va se passer ensuite après la lecture de ces premières pages, quelles sont-elles si vous souhaitez en faire part. Jean-Paul.

*Jean-Paul:* Ben que la maman elle va partir, pour l'instant le papa y garde le papa y garde les 2590 enfants.

*Enseignant:* Donc la maman est-ce qu'elle va partir ou elle est déjà partie?

*Jean-Paul:* Elle est déjà partie.

*Enseignant:* Donc qu'est-ce qui va se passer après?

*Jean-Paul:* Bah je sais pas, peut-être que la maman elle va chez une amie ou faire les 2595 magasins, un truc comme ça, mais pour l'instant le père va garder les enfants.

*Enseignant:* Donc le père va garder les enfants, c'est ça, ton hypothèse? « Ouais » Marie-Adèle.

*Marie-Adèle:* Bah moi puisque c'est un livre plutôt confus j'ai mis la maman tombe de son vélo et après on voit une image où elle est à l'hôpital puis elle meurt et on trouve l'image où elle est au paradis. Je sais pas comme c'est assez confus l'histoire.

2600 *Enseignant:* Voilà donc toi ce qui a tu trouve que l'histoire est confuse hein. Autre hypothèse.

*Lucie:* Moi j'ai mis un peu bizarre enfin je pense que pendant la nuit la maison a été cambriolé puis un enfant a disparu pis les enfants ils le cherchent partout.

*Enseignant:* Attends, on s'est arrêté la maman part en vélo, c'est bien ça? Vous vous souvenez de ça et ensuite?

2605 *Lucie :* Enfin elle revient

*Enseignant:* Elle revient?

*Clément :* Elle revient pas.

*Enseignant:* Faut savoir.

*Lucie:* Enfin elle toujours loin en ballade à vélo pendant la nuit et y a la maison elle est 2610 cambriolée et y a un cambrioleur qui kidnappe un enfant et ensuite les parents, enfin le père appelle la mère et après ils le cherchent partout.

*Enseignant:* Maison cambriolée enfant enlevé, c'est ça? Et... ?

*Lucie:* Les parents ils le cherchent partout.

*Enseignant:* Parents le cherchent. Donc la mère revient.

2615 *Lucie:* Bah puisque le père l'a appelé.

*Enseignant:* la mère revient. D'accord. Je peux pas écrire des pages et des pages. Euh les hypothèses des autres élèves. Roberto.

*Roberto :* Euh, moi j'ai mis que la mère doit aller à quelque part. Heu... genre dans un autre pays pour quelques mois et après elle doit retourner mais après la mère elle retourne pas...

2620 *Enseignant:* Elle part longtemps?

*Roberto :* Ouais elle part longtemps et elle retourne pas pendant quatre ans on la retrouve plus alors les parents heu les enfants y vont à la recherche de leur mère.

*Enseignant :* Elle ne revient pas donc les enfants vont à la recherche de leur mère. « Ouais ». (.../écriture sur papier java) Quelles autres hypothèses sur la suite, Vincent.

2625 *Vincent :* Moi je pense que la mère ben elle était allée faire une balade en vélo la nuit parce qu'elle avait besoin de prendre l'air parce que tellement ses enfants ils posaient des questions et tout.

*Enseignant:* Attends deux secondes la mère voulait s'aérer un peu de sa famille, c'est ça « voilà » je peux le marquer comme ça?

2630 *Vincent:* Elle fait une ballade en vélo et heu y a quelqu'un qui l'a taper un coup sur la tête et il l'a pris comme ça.

*Enseignant:* Quelqu'un l'attaque.

*Vincent*: Voilà et le lendemain ils la retrouvent pas ils attendent ils attendent, deux jours après ils appellent la police et ils la cherchent et des trucs dans le genre. Ils sont en train de la  
2635chercher.

*Enseignant*: Et on la retrouve pas. « Voilà ». (.../écriture sur papier java) D'accord heu Tina.

*Tina*: Mais en fait ça a pas vraiment à voir mais aussi pourquoi elle tenait un mouchoir contre sa joue?

*Enseignant*: Ahh on peut se poser des questions.

2640*Tina*: Elle pleurait?

*Vincent*: Elle pleurait à cause de ses enfants. « Bas oui »

*Enseignant*: Pourquoi...

*Tina*: Bah oui elle est déprimée.

*Vincent*: Ben ouais puisque c'est ses enfants, je sais pas...

2645*Luca* : je crois que (XX)

*Enseignant*: une chose à la fois, petit retour sur la feuille questions, Tina! Pourquoi (écriture sur papier java) mouchoir sur la joue hein d'accord.

*Tina*: Elle est déprimée parce que ses enfants ils la saoulent. (rires)

*Enseignant*: Tina toi c'était une question, est-ce que tu as une hypothèse sur la suite de  
2650l'histoire?

*Tina* : Heu non.

*Enseignant* : D'accord, Luca lève la main depuis un moment.

*Luca*: Heu moi mon histoire la maman elle voulait quand elle avait son mouchoir contre la joue je sais pas c'était parce qu'elle avait mal aux dents. Et puis qu'elle allait chez le dentiste et  
2655puis elle a eu un accident juste avant. Et elle rentre elle va à l'hôpital parce qu'elle a appelé une ambulance et puis après l'ambulance appel son mari et puis après il va la chercher à l'hôpital.

*Enseignant*:(écriture sur papier java) Donc elle a un accident de vélo, elle va à l'hôpital et le père va la chercher. Et les enfants là dedans? (...)

2660*Luca*: Ils vont avec le père.

*Enseignant*: D'accord donc la famille va la chercher. « Ouais ». Ok. D'autres hypothèses? Clément qu'on a pas encore entendu.

*Clément*: Peut-être que la maman elle divorce d'avec le père alors elle part.

*Enseignant*: Ahh.

2665*Fanny*: Sans ses enfants?

*Enseignant*: Mère (.../Bruits de voix) chht donc pour toi, attendez c'est Clément qui a la parole, est-ce que je comprend bien si j'entend que la mère a un mouchoir et elle part et toi tu interprètes la mère divorce et s'en va, c'est ça. « oui ». (rires) Donc la mère se sépare de son mari (.../écriture sur papier java) donc le mouchoir c'est finalement parce qu'elle est triste.

2670*Clément* : oui, c'est ça.

*Loïc* : Peut-être c'est parce qu'elle se mouche. (rires)

*Tina*: Elle se mouche par les joues?!

*Enseignant*: Triste elle pleure autrement dit, c'est ça que tu veux dire? « oui ». On est d'accord. (.../Bruits de voix) chht, on peut s'écouter, s'écouter. Des gens qui ne se sont pas  
2675encore beaucoup exprimés ce matin, Alexandre.

*Alexandre*: Euh... moi c'était une question, moi j'ai mis pourquoi la mère elle s'en va. Parce que peut-être que justement on sait pas où elle va.

*Enseignant*: On a déjà mis ça, non. Pourquoi la mère s'en va? (.../écriture sur papier java).

*Alexandre*: Parce qu'on sait pas si elle va revenir ou pas.

2680*Enseignant*: Non on sait pas si elle va revenir ou pas. Tu as des hypothèses pour la suite ou pas?

*Alexandre*: Ouais mais ça a été déjà dit.

*Enseignant:* D'accord. Alors Fanny.

*Fanny:* Mais c'est possible que ça soit pas, enfin dans les temps de maintenant parce que ils  
2685disent que son vélo y grince et puis normalement quand mon vélo y grince et ben...

*Marie-Adèle:* Ben elle part le réparer.

*Fanny:* ... alors...

*Lucie :* (X) chez le réparateur.

*Fanny:* ... Ben voilà peut-être

2690*Enseignant:* Qu'est-ce que tu veux dire par là?

*Fanny:* Je veux dire que peut-être que c'est pas maintenant c'est c'est avant.

*Jean-Paul:* Ça veut dire que c'est l'époque, en 1900 je sais pas quoi

*Enseignant:* Tu veux dire que l'épisode où la maman s'en va c'est quelque chose qui s'est passé  
avant un peu comme dans certain feuilleton genre Lost ou ben tout (*exclamation des élèves*) à  
2695coup il y a des flash-back des choses qui se sont passées avant comme ça. C'est ça que tu veux  
dire?

*Fanny :* ouais.

*Enseignant :* Hypothèse page du départ égal quelque chose qui c'est passé avant, retour dans  
le passé enfin je sais pas comment on peut le dire. Ça va si je le marque comme ça. Bien  
2700toujours dans les hypothèses on y consacre encore une à deux minutes après stop. Mary.

*Mary:* C'est pas pour les hypothèses c'était pour les questions. « Alors vas-y ». C'était où est-  
ce qu'elle part.

*Enseignant:* (.../écriture sur papier java) Où est-ce qu'elle part. Louis.

*Louis:* Je peux lire la première partie?

2705*Enseignant:* Non, pas pour l'instant. Heu Florian.

*Florian:* Heu moi je voulais dire à propos des hypothèses que peut-être la mère elle part parce  
que voilà ils sont divorcés puis les enfants ils veulent tout essayer pour qu'ils se remarient  
ensemble et que...

*Enseignant:* Toi tu serais dans le même type d'hypothèse que Clément (*Bruit de voix*), on peut  
2710écouter, qui a la parole Vincent maintenant?

*Vincent:* Florian

*Enseignant:* Alors baisse ta main et garde tes idées pour après. Même hypothèse que Clément  
la mère part, divorce...

*Florian:* Puis les enfants y essaient que les parents se remettent se remarient...

2715*Enseignant:* Tu m'as dit j'aimais bien ton expression ils vont tout faire pour qu'ils se remettent  
ensemble.

*Florian:* Pour qu'ils se remettent ensemble. (.../écriture sur papier java)

*Enseignant:* On est dans une hypothèse tout à fait vraisemblable ça joue pour moi. Encore  
juste deux personnes pour les hypothèses puis après on passe à la suite sinon on va se faire  
2720prendre par le temps à nouveau. Vas-y.

*Vincent:* Bah peut-être qu'en fait la mère elle était dans la cuisine un peu plus tôt et les enfants  
elle disait aux enfants d'arrêter de courir. Et en fait les enfants ils l'ont bousculé et elle s'est un  
peu coupé, après elle voulait prendre l'air elle a pris un mouchoir, elle a pris un mouchoir pour  
euh pour que la douleur se calme, elle voulait faire un tour en vélo et là on l'a prise et voilà on  
2725la recherchait.

*Enseignant:* Voilà c'est ce que tu as dit avant ça on l'a déjà noté on est d'accord. Tu es en train  
de dire qu'il y a peut-être des épisodes qui manquent dans l'histoire. Enfin.

*Fanny :* C'est peut-être un petit peu bête mais ça peut être comme dans certain film peut-être  
que, en fait on croit que c'est ça mais en vrai c'est une histoire qui est racontée par quelqu'un.  
2730Dans les films par exemple y se passe tout le film et à la fin tu vois par exemple dans la vrai  
vie quelqu'un qui ferme le livre et qui a raconté l'histoire.

*Enseignant:* Euh, ouais, je sais pas comment noter ça...

*Vincent* : Comme l'histoire sans fin.

*Enseignant*: ...donc cette histoire....

2735 *Vincent* : Racontée par un narrateur.

*Enseignant*:...c'est comme dans un film, (.../écriture sur papier java) mais je sais pas trop comment l'exprimer là, heu dans un film où quelqu'un raconterait l'histoire, quelqu'un d'extérieur raconterait l'histoire, c'est ça? « Mhh ».[oui] (.../écriture sur papier java)

D'accord, bien. J'aimerais vous entendre sur vos titres, vos suggestions de titres on connaît toujours pas le titre de cet album. Quand pensez-vous vous avez certainement noté certaine chose l'autre jour, on va prendre le dernier papier que j'ai là, et on va vous écoutez. Et là j'aimerais bien que chacun prenne la parole à tour de rôle. On commence par Florian suggestion de titre vas-y.

*Florian*: Heu.

2745 *Enseignant*: Si tu en as une évidemment. Et pourquoi si possible.

*Florian*: Maman où es-tu?

*Enseignant*: Maman où es-tu, pour quelle raison?

*Florian*: Bah puisqu'il dit qu'elle sera partie comme ça euh (XX) je sais pas.

*Enseignant*: Ok, Maman où es-tu, ça a un rapport avec ce que tu nous a dit avant comme hypothèse.

*Florian*: pas forcément...

*Enseignant* : pas forcément, voilà ok. Tania.

*Tania*: Heu maman s'en va et papa reste tout seul à la maison.

*Enseignant*: Maman s'en va et papa reste tout seul à la maison...

2755 *Tania*: Avec les enfants.

*Enseignant*:...avec les enfants! (rires) D'accord. Maman s'en va et papa reste tout seul avec les enfants. (.../écriture sur papier java) Pour quelle raison?

*Tania*: Parce que la maman elle s'en va.

*Enseignant*: Parce que tu as pu observer sur les images ceci? « ouais ». D'accord, continuons.

2760 *Roberto*: Papa garde les enfants.

*Enseignant*: Papa garde les enfants.

*Roberto*: Ou papa les garde.

*Enseignant*: Comment tu sais que papa garde les enfants?

*Roberto*: Mais aussi dans le livre il le dise.

2765 *Enseignant*: excuse-moi?

*Roberto* : Ben dans le livre je crois qu'il le dise aussi que papa garde les enfants.

*Enseignant*: D'accord donc tu as des indices dans ce que tu as lu qui te montrent que papa va garder les enfants, très bien.

*Marie-Adèle*: Heu en fait j'en ai deux j'en dis qu'un seul?

2770 *Enseignant*: Dis les deux, enfin donne en déjà un.

*Marie-Adèle*: Alors le premier c'est comprends-tu cette histoire?

*Enseignant*: Comprends-tu cette histoire? Ça serait le titre? « ouais » Pour quelle raison?

*Marie-Adèle*: Bah parce que c'est, bah on comprend pas, c'est bizarre. (*Bruit de chaise, de murmures, crayon qui tombe*)

2775 *Enseignant*: Non, chut. Je répète patiemment ce que je vous ai dit déjà dix fois, vous arrêter de faire du bruit des grincements de chaises de vous passer des trucs etc. même si ça reste longtemps à l'oral je comprends hein, on est plus habitué souvent à écrire etc. mais là vous faites un effort. Excuse-moi, répète.

*Marie-Adèle*: Donc le premier c'est comprends-tu cette histoire et le deuxième c'est les

2780 voyages mystérieux de maman.

*Enseignant*: Les voyages mystérieux de maman, pour quelle raison?

*Marie-Adèle*: Bah elle part et heu...

*Enseignant:* Parce qu'elle part mais on sait pas où. D'accord. Louis.

*Louis:* Je sais pas j'ai pas lu [élève absent lors de la séance 1 a et b].

2785 *Enseignant:* Ah oui tu étais pas là, c'est vrai.

*Tania:* Maman s'en va.

*Enseignant:* Maman s'en va. (.../écriture sur papier java) Lucie.

*Lucie:* Heu j'ai mis maman part papa tout seul avec les enfants.

*Enseignant:* On est un petit peu dans le même genre de titre par manque de place je vais peut-être pas le recopier. Ok tu rejoins Ragna toi.

*Lucie :* Heu oui.

*Enseignant :* C'est ça?

*Lucie :* Oui.

*Enseignant :* Clément.

2795 *Clément:* J'ai pas trouvé.

*Enseignant:* Tu as pas d'idées là comme ça qui te viennent? « Non ». Charlotte.

*Charlotte:* La mère part.

*Enseignant:* La mère part maman s'en va d'accord, on est dans le la même idée de titre. Stéphanie.

2800 *Stéphanie:* Maman s'en va.

*Enseignant:* Maman s'en va

*Roberto:* Heu, mhhh....

*Enseignant:* Juste pendant que Roberto cherche, tous ceux qui disent maman s'en va ou qui ont l'idée de maman s'en va dans le titre, quelle image vous avez dans votre tête quel film vous vous faites dans votre tête quand vous prononcez ce titre maman s'en va? Fermer les yeux un instant. Maman s'en va penser à l'album qu'est-ce qui vous a induit dans l'album à formuler ce titre, en tout cas les personnes qui l'ont donné. Quelle image plus particulière ou quel passage plus particulier soit dans le texte soit dans les images selon les couleurs, vous a aidé à vous a induit à faire ce choix. Charlotte,

2810 *Charlotte:* Heu parce qu'on voyait la mère qui prenait le vélo.

*Enseignant:* On voit la mère qui part en vélo. « Ouais ». D'accord.

*Tania:* Bah c'est moi j'ai pas choisi ça mais peut-être que dans l'histoire là au début ce qu'on devait reformer c'était marqué épisode 1: maman s'en va.

*Enseignant:* Ah donc vous reprenez le sous-titre. D'accord, ouais et puis?

2815 *Fanny:* Mais heu moi j'ai deux chose à dire. Et ben on voit la mère qui va à vélo qui s'en va à vélo mais il y a un truc qui me dérange parce que dans une page il y a l'image et elle dit qu'elle s'en va mais sur l'image on voit pas qu'elle a son vélo et dans la deuxième page on dit qu'elle s'en va à vélo.

*Enseignant:* Et on le voit le vélo à un moment ou à un autre.

2820 *Classe:* Ouis, non, oui!! NON. OUI!!...Non, oui.

*Enseignant:* Faites appel à votre mémoire. Ce que vient de dire Fanny est très juste, est-ce qu'on voit le vélo oui ou non?

*Classe:* Oui, Non, OUI!

*Enseignant:* Alors on le redécouvrira plus tard. Est-ce que, là c'est intéressant au niveau de ce que retient notre mémoire. Qui dit oui, on voit le vélo sur l'image. Qui dit non on voit pas le vélo il est juste suggéré? Ah bah on verra tout à l'heure. Alors Roberto tu as retrouvé ton idée de titre?

*Roberto:* Les aventures des enfants.

*Enseignant:* Les aventures des enfants, donc toi ton histoire elle va être plutôt centrée sur les enfants?

*Roberto:* Ouais, ils vont chercher la maman.

*Enseignant:(.../écriture sur papier java)* Ouais c'est ce que tu disais dans ton titre. Ensuite Alexandre.

*Alexandre:* Moi j'ai mis c'est dur sans maman parce que maman elle part.

2835*Enseignant:* C'est dur sans maman. Pourquoi tu dis ça?

*Alexandre:* Parce que là maman elle s'en va, et on sait pas si elle va revenir, enfin moi je m'imagine qu'elle revient pas.

*Enseignant:* D'accord donc là on est dans les hypothèses, hein maman ne revient pas ça sera dur, c'est ça?

2840*Alexandre:* Heu ouais enfin que le papa y garde les enfants et puis qui va y avoir de, que les enfants ils vont faire des bêtises.

*Enseignant:* Tu peux parler plus fort et répéter j'ai pas bien compris et il y a de nouveau un tas de bruit.

*Alexandre:* Bah enfin moi comme histoire je m'imagine que le père va garder les enfants puis les enfants ils vont faire pleins de bêtises, des trucs comme ça.

*Enseignant:* Donc ce sera dur pour les enfants avec leur père qui les garde c'est ça? « Ouais ». (.../écriture sur papier java) On verra.

*Tina :* Moi j'ai dit moi j'ai mis où es-tu maman?

*Enseignant:* Où es-tu maman? Maman où es-tu c'est à peu près pareille on peut laisser je le rajoute pas.

*Vincent:* Histoire sans fin.

*Enseignant:* Histoire sans fin.

*Vincent:* Ouais parce qu'ils cherchent leur mère et tout mais qu'il la trouve pas et ils continuent ils continuent

2855*Enseignant:* Histoire sans fin. Ensuite.

*Stéphanie:* Les aventures de Lucie et Victor

*Enseignant:* Les aventures de Lucie et Victor, c'est le titre ça de l'album ou d'une série?

*Stéphanie:* Heu de l'album

*Vincent:* Non c'est vrai ils disent que Lucie et Victor se marièrent

2860*Enseignant:* Pourquoi pas c'est une très bonne idée. Tu t'es fiée à quoi là. [L'enseignant n'a pas entendu la remarque de Vincent]

*Stéphanie:* Bas à tout ce qui se passe.

*Enseignant:* Tout ce qui se passe, qu'est-ce qui t'a incité à mettre les prénoms?

*Stéphanie:* Mais parce que... .

2865*Lucie:* Au début ils disent les prénoms et puis seulement si elle a dit les aventures, pas l'aventure parce que à chaque page ça change de truc, donc c'est les aventures.

*Enseignant:* Tu as l'impression qu'à chaque page est un nouvel épisode en fait, en quelque sorte. D'accord.

*Roberto:* Moi j'ai mis comme les premiers, maman où es-tu?

2870*Enseignant:* D'accord, Océane.

*Océane:* Mais je l'ai déjà dit.

*Enseignant:* Ben redit le.

*Océane:* La mère part.

*Enseignant:* La mère part, donc maman s'en va d'accord. Et?

2875*Océane:* Le père reste.

*Enseignant:* et le père reste oui c'est vrai tu l'as déjà dit. Luca.

*Luca:* Famille étrange.

*Enseignant:* Famille étrange, pourquoi?

*Luca:* Ben je sais pas ils sont bizarres, la maman elle part on sait pas ce qu'elle va faire heu après les enfants ils sont nés quand ils se sont mariés, heu c'est bizarre.

2880

*Enseignant:* Voilà, une famille bizarre. Donc ce qu'il te semble bizarre c'est que la maman s'en va c'est dans les dessins peut-être. C'est ça que tu veux dire?

*Luca :* ouais

*Enseignant :* On voit des enfants, ils sont où ses enfants au début?

2885*Luca:* Ils sont dans le jardin on voit.

*Enseignant:* Mais avant, ce que disait Lucie, quand les...

*Luca:* Au mariage.

*Enseignant:* Ils sont où Lucie sur l'image du mariage?

*Lucie:* Dans les bras

2890*Enseignant:* Ils sont où les enfants, ils sont dessiné où Roberto l'a dit avant.

*Lucie:* Dans les mains?!

*Enseignant:* Dans las mains, ça vous semble normal?

*Classe:* Non

*Enseignant:* Non, donc c'est bizarre, donc une famille bizarre d'accord. Tina.

2895*Tina:* (ne répond pas)

*Enseignant:* Pas de titre, d'accord, est-ce que j'ai oublié quelqu'un pour les titres? Ok alors. Stop j'ai oublié qui? « moi » Ah pardon Louis oui.

*Louis:* Bah du coup j'ai trouvé un truc, pas facile sans maman.

*Enseignant:* Pas facile sans maman.

2900*Lucie:* Mais c'est comme dur sans maman.

*Enseignant:* C'est à peu près la même chose on va le marquer quand même. Pas facile sans maman, voilà. Pour quelle raison tu dis ça?

*Louis:* Je sais pas puisqu'elle est parti je pense qu'ils sont tristes.

*Enseignant:* Ouais on peut penser qu'ils seront tristes etc. alors vous avez des tas de choses à dire mais l'heure passe aussi très très vite, alors je vais vraiment devoir vous arrêter. Stop on passe à la suite. Je vous donne attention, nous vous donnons l'album mais cette fois-ci, heu tu veux peut-être présenter le passage, non, bon écoutez bien, le passage que vous avez à lire c'est vite vu vous avez un élastique ici et un élastique là, donc c'est la partie qui est ici. C'est au milieu.

2910*Elèves :* c'est pas beaucoup, ouais c'est pas beaucoup...

Transcription partie 2  
Lignes 1-1394

Partie analysée: lignes 918-1394

*Enseignant:* Voilà (...) ça marche, alors on peut faire en sorte qu'il n'y ait plus de bruits de bureaux de feuilles Luc tu laisses de côté tout ça. Tina aussi non. Bien, on va juste reprendre pour commencer donc vous vous souvenez que vous aviez lu la partie qui manquait entre les deux passages des doubles-pages du début puis la deuxième partie qui s'arrêtait à la page 5orange, vous vous souvenez de ça. Vous aviez lu entre deux. Par rapport à ce que l'on a vu, disons la dernière fois à la fin, c'est-à-dire cette partie qui manquait. Est-ce que vous auriez des modifications à faire sur vos hypothèses pour la suite de l'histoire? On les reprend peut-être toutes ensemble. (...) Quelqu'un a dit page de départ ça pourrait être un retour sur le passé. Est-ce que vous modifiez cette hypothèse, enfin je sais plus qui l'avait mise. C'était 10toi? "Lucie".

*Lucie:* Non c'est pas moi.

*Alexandre:* C'était Florian je crois.

*Enseignant:* Qui avait dit ça, tu veux reprendre Florian, tu as quelque chose à rajouter.

*Florian:* Non non c'est pour les titres.

15*Enseignant:* Non j'aimerais juste qu'on parle vraiment, quand je vous demande quelque chose on s'y tient, puis on reviendra tôt ou tard sur ton titre.

*Florian:* Euh et ben non j'ai rien à ajouter.

*Enseignant:* D'accord donc la page du départ c'est bien un retour sur le passé?

*Florian:* Ouais.

20*Enseignant:* D'accord ou bien.

*Jean-Paul:* Ben non moi je dis que c'est que c'est l'histoire parce qu'elle part puis après c'est toujours le présent. "D'accord". Enfin elle part et ils doivent garder la maison tout seul, pendant qu'elle est pas là.

25*Enseignant:* D'accord donc au départ la page de départ je rappelle hein c'était donc celle où il y avait les deux mariés que vous vous vouliez dire. Qui c'est qui a fait cette remarque, cette hypothèse?

*Florian:* Ha le mariage

*Enseignant:* C'est toi qui l'a faite?

*Florian:* Euh mais heu vous dites que c'est...

30*Enseignant:* ...est-ce que c'est toi qui l'a faite?

*Florian:* La remarque?

*Enseignant:* Quelqu'un a dit comme première hypothèse l'autre jour la première page c'est ça pourrait être un retour dans le passé.

*Mary:* C'est Florian.

35*Enseignant:* C'est bien toi?

*Florian:* Moi je dis pas retour sur le passé c'est que on voit le passé et puis après ben quelques années plus tard ben pour moi il se passe ça.

40*Enseignant:* D'accord donc c'est pas un retour sur le passé. Le début de l'histoire c'est il y a quelques années d'accord. Donc on y touche pas à ça d'accord. Heu la maman part à cause d'un divorce les enfants vont tout faire pour que les parents se remettent ensemble, c'est aussi toi qui avait dit ça je crois. Tu reste sur cette hypothèse ou? "non". Non elle est modifiée celle-ci, donc est-ce qu'on peut la tracer cette hypothèse?

*Elèves:* Oui.

45*Enseignant:* Donc on la trace, par conséquent on va changer de couleur. Tu me passes Agnès un feutre d'une autre couleur que le bleu. Donc on le trace on est d'accord hein. Dans cette histoire c'est comme dans un film où quelqu'un de l'extérieur raconterait une histoire? Il me semble que c'est Lucie qui avait dit ça. Tu maintiens cette hypothèse de travail?

*Lucie:* Je sais pas on a pas lu la fin.

50*Enseignant:* Donc difficile de la modifier pour l'instant, on peut pas savoir hein. Celle-ci on peut la tracer. Marche pas bien on est à la fin de l'année ça se sent. Un peu mieux (*rire*). Donc

ça on sait pas ça reste en suspend. Et puis maman ne revient pas et ce sera dur pour les enfants avec leur père qui les garde.

*Florian:* C'est moi qui l'ai dite.

*Enseignant:* Ouais, on maintient cette hypothèse ou bien tu penses qu'il y a des choses qui ont  
55changées?

*Florian:* Ben non parce qu'elle va revenir. Parce qu'elle va chez le dentiste. "Hein".

*Lucie:* Oui elle va chez le dentiste.

*Enseignant:* Donc maintenant qu'on sait qu'elle va chez le dentiste est-ce que cette hypothèse a évolué?

60*Agnès:* Oui "non"oui elle est éliminée (voix multiples de désaccords).

*Enseignant:* Attendez! Stop! Stop attendez. C'est très bien, c'est très bien que vous ayez pleins d'idées mais on va, chut un à la fois, faites pas comme les débats sur les chaînes françaises (rires). Merci... Louis.

*Louis:* Bah elle est allée chez le dentiste mais elle va pas forcément revenir, on sait pas ce  
65qu'il va se passer. Parce qu'elle pourrait très bien se faire attaquer ou un truc "un accident" du genre.

*Vincent:* Ça a pas l'air vraiment d'une histoire qu'elle se fait attaquer, je sais pas.

*Enseignant:* Ah, il pourrait arriver quelque chose comme ça. Vous êtes d'accord ou bien on est sûr qu'elle va revenir?

70*Elèves:* Oui, non, on est pas sûr...

*Enseignant:* Les mains, Lucie.

*Lucie:* En fait on pourrait plutôt barrer celle d'avant là.

*Enseignant:* Celle-là? "Ouais". Tu penses que c'est pas bon alors.

*Lucie:* Bah oui c'est plutôt dans les films que ça se passe pas dans les livres.

75*Enseignant:* Ça nous raconte que quelqu'un de l'extérieur raconte c'est plus plausible, pourquoi, comment tu justifies que tu l'élimines?

*Lucie:* Bah au début je croyais, mais maintenant je crois plus.

*Enseignant:* Pour quelle raison tu as des indices dans ta lecture de l'autre jour qui t'ont fait faire dire ça, qui t'ont fait dire ça?

80*Lucie:* Non mais j'ai réfléchi en fait et dans les livres ça se fait pas trop.

*Enseignant:* Ça se fait pas trop c'est plutôt dans les films qu'on a une voix-off comme on dit, on l'élimine? Vous êtes d'accord avec Lucie?

*Elèves:* Oui.

*Enseignant:* Bah on l'élimine. (.../bruit de stylo sur papier) Bon je reviens à ça. La maman ne  
85revient pas ça sera dur pour les enfants avec leur père qui les garde.

*Alexandre:* Bah Ouais on peut garder.

*Enseignant:* Elle revient pas mais peut-être qu'il faudrait se poser une question...

*Florian:* ...AH! Non je. (...) Mais peut-être que ce sera pas dur pour les enfants parce que peut-être que vu qu'on sait dès le début que le père il est sympa peut-être que ça va pas être

90dur.

*Alexandre:* Ben non.

*Marie-Adèle:* Ben non.

*Alexandre:* Justement il est pas sympa juste parce qu'il restait une tache ben il les engueule et tout... Enfin.

95*Vincent:* Il voulait faire plaisir à sa femme.

(voix multiples de désaccords)

*Florian:* C'est pas qu'il est pas sympa...

*Mary:* ...ton père il t'a jamais engueulé parce que tu avais oublié quelque chose?

*Vincent:* Non ben.

100*Enseignant*: Un à la fois. Un à la fois je veux bien vous laissez parler comme ça mais un à la fois.

*Marie-Adèle*: Mais c'est pas forcément enfin ça leur fait pas forcément plaisir s'ils nettoient toute la maison même d'accord il est peut-être sympa mais pas.

*Vincent*: C'est la cuisine pas toute la maison.

105*Enseignant*: Est-ce que ça va être dur pour les enfants? Parce que la mère ne revient pas.

*Tina*: ben on sait pas si elle revient ou pas.

*Enseignant*: Ok donc point d'interrogation on sait pas si c'est une hypothèse qu'on garde ou pas On est d'accord. Si j'ai bonne mémoire on a fait d'autres hypothèses de l'autre côté. (*Bruit de feuille/...*) Ah oui on avait parlé de la page vide du début.

110*Tina*: Ah la page vide.

*Enseignant*: Ah non c'est pas celle du début, c'est une page vide, on l'a pas notée exactement c'était une page vide blanche hein je crois?

*Elèves*: Oui.

*Enseignant*: Quelques années plus tard, point d'interrogation. Qu'est-ce que vous en penser?

115*Lucie*: Bah ça on peut la tracer.

*Enseignant*: Pour quelle raison tu penses que l'on peut la tracer?

*Lucie*: Parce que déjà quand on il a fait, qui est-ce qui a fait la tache noire. Puis après il y a tous les enfants qui ont fait c'est pas moi c'est pas moi et après ça fait, Agnès, puis après dit je sais pas quoi ensuite ça met une page blanche et ça dit c'est pas moi, donc ça peut pas, ça

120peut...

*Enseignant*: Ça peut pas être quelques années plus tard, tout à fait. Ça on peut tracer. Vous aviez dit que le genre c'était un genre nouveau inventé par l'auteur entre le conte la bande dessinée, que c'était une sorte de mélange, on maintient ça?

*Elèves*: Oui

125*Enseignant*: Vous êtes d'accord on peut le maintenir.

*Clément*: Le truc que vous avez tracé c'est juste celui que j'ai dit?

*Enseignant*: Page vide égale quelques années plus tard.

*Clément*: Mais mais comme ça je veux dire. Par exemple les pages ça représente un temps, la première page elle représente un grand temps de quelques années et la deuxième page bah

130c'est quand par exemple on dit qu'est-ce que tu as fait on attend un petit moment avant de dire la phrase et après tu dis bah j'ai cassé ça.

*Enseignant*: Donc ça représente le temps. Mais on est d'accord qu'on peut dire ça, temps plus ou moins long alors. Est-ce que vous seriez d'accord avec son hypothèse?

*Elèves*: Oui.

135*Enseignant*: On est dans des hypothèses hein je vous rappel. D'accord pages vides égales un certain temps qui s'écoule plus ou moins long ça dépend on sait pas trop. Louis.

*Louis*: Je trouve que les couleurs s'est pour donner la vie au livre parce que là on ressent bien...

*Enseignant*: Donc tu parles excuse-moi tu parles juste du genre là?

140*Louis*: Non des couleurs.

*Enseignant*: Bon alors vas-y on t'écoute.

*Louis*: Bah parce que là il donne vraiment vie au livre comme dans la vrai vie quoi il y a il y a un petit moment où on décrit les humeurs comme on avait dit avec l'orange, je pense que c'est pour donner vie au livre pour que ça soit plus...

145*Vincent*: Gai.

*Louis*: ... Je sais pas Ouais.

*Enseignant*: Plus quoi, tu as dit quoi Vincent?

*Vincent*: Gai, heu plus coloré.

*Enseignant*: Coloré !?!

150 *Louis*: Qu'on y croit plus, qu'on y croit plus.

*Enseignant*: Qu'on y croit plus, donc ça, qu'est-ce que ça fait ces couleurs dans le fond ça, est-ce que le texte tout seul aurait pu traduire exactement la même chose?

*Elèves*: Non.

*Louis*: Parce qu'il aurait pu le dire gentiment qui a fait ça.

155 *Enseignant*: Alors les couleurs elles vont faire quoi? Elles vont?

*Marie-Adèle*: Exprimer.

*Alexandre*: Exprimer enfin...

*Vincent*: Peut-être, M. Delaroche?

*Agnès*: Expliquer.

160 *Lucie*: Exprimer l'humeur.

*Vincent*: M. Delaroche?

*Enseignant*: Ouais d'une autre façon peut-être les accentuer ou nuancer.

*Vincent*: Mais quand au début il y avait les couleurs par exemple grise bleue, quelques fois il y a des passages ben joyeux mauvais. Je pense c'est pour dire ça en plus quand ils se marient

165 c'est joyeux un mariage, [XXX] c'est mauvais peut-être que c'est pour ça.

*Enseignant*: Tout à fait, d'accord...

*Tania*: Le orange c'est parce qu'il est énervé.

*Enseignant*: Le orange ça montrait la colère l'énervement on est d'accord. Fanny tu avais (Tousse) pardon tu avais levé la main?

170 *Fanny*: Heu oui mais c'est aussi pour nous faire rentrer un peu plus dans l'histoire.

*Enseignant*: Comment?

*Fanny*: Ben les couleurs c'est pour nous faire rentrer dans l'histoire.

*Enseignant*: Tu peux développer un petit peu.

*Fanny*: Ben comme ça il y a pas juste des mots, et puis au bout d'un moment des mots on s'en

175 classe alors que quand il y a des couleurs eh ben ça nous plus envie de lire puis on est plus dans l'histoire.

*Enseignant*: D'accord. Vous êtes d'accord avec Fanny?

*Jean-Paul*: C'est à peu près ce que l'on vient de dire.

*Enseignant*: C'est un petit peu, oui on peut exprimer ces choses là de différentes façons on

180 peut les nuancer hein. Encore une remarque Florian.

*Florian*: Ben aussi pour les couleurs le problème c'est qu'on est pas sûr parce que c'est chacun notre truc par exemple l'auteur il peut aimer le noir et le noir ça veut dire content pour lui par exemple pour moi quand j'ai vu orange je savais que c'était fâché mais quand je vois un peu orange Ouais je me dis que c'est joyeux, mais je pense que pour l'auteur c'est plutôt fâché.

185 *Enseignant*: Donc c'est la couleur toute seule qui va, indiquer pour tout le monde "non" le même message ou bien c'est en lien avec quoi.

*Tania*: C'est le texte.

*Enseignant*: Donc il faut faire le lien entre la couleur et le texte et puis quoi éventuellement encore, c'est autre chose un autre élément. Jean-Paul.

190 *Jean-Paul*: Mais aussi un livre sans couleur c'est moins bien.

*Enseignant*: D'accord mais qu'est-ce qui en plus des couleurs et du texte peut apporter quelque chose dans cet album? Pour nous indiquer...

*Jean-Paul*: ...les illustrations, les illustrations.

*Enseignant*: ...Oui bien sûr, elles sont particulières ses illustrations ou elles sont un peu

195 comme dans tous les livres que vous pouvez vous représenter.

*Elèves*: Particulières.

*Enseignant*: Qu'est-ce qu'elles ont de particulier à votre avis? Alexandre.

*Alexandre*: Ben c'est que c'est pas, c'est pas par exemple tout une personne c'est par exemple juste les yeux pour montrer qui fixe quelqu'un ou des trucs comme ça.

200*Enseignant*: D'accord à un moment on a juste les yeux du, c'est vous qui l'avez dit on est d'accord c'est dit nul part dans le texte que c'est les yeux du papa on est d'accord. C'est vous qui m'avez dit ce sont les yeux du papa, il s'y reflète les enfants, hein il s'adresse à tous il s'adresse à un en particulier etc. Agnès.

*Agnès*: Bah dans la cuisine, dans le dessin de la cuisine on dirait des gribouillis parce qu'on  
205 comprend pas trop. Par ce que avant il y avait la table comme ça et puis il y a des cuillères qui sont mises dessus et puis on dirait qu'elles y sont pas on dirait que ça été gribouillé comme ça. C'est pas très joli à vrai dire.

*Enseignant*: Tu dis que c'est pas très joli "Ouais", est-ce que tu veux dire que quand on regarde du premier coup on comprend bien le dessin "non" ou pas bien, c'est ça que tu veux  
210 dire, non.

*Agnès*: Il faut vraiment regarder pour comprendre parce que c'est vraiment des gribouillis.

*Enseignant*: Vraiment regarder un bon moment ou plusieurs fois pour bien comprendre c'est juste? "Ouais". Louis tu veux ajouter autre chose.

*Louis*: Heu Ouais c'est, heu je trouve qu'Agnès elle a raison, ça fait un peu brouillon comme il  
215 a dessiné.

*Enseignant*: L'impression c'est que ça fait brouillon qu'on s'y retrouve pas, la première impression en tout cas.

*Clément*: On aurait dit qu'il a fait vite fait parce qu'il fait des petits gribouillis pour heu comme les cuillères là.

220*Enseignant*: D'accord, vous pensez que c'est réellement vite fait?

*Océane*: Non...

*Roberto*: Ben bon...

*Charlotte*: ...mais non...

*Louis*: Mais peut-être que c'est son style.

225*Enseignant*: Peut-être. Ok (bruit de discussions entre élèves) j'aimerais juste en revenir, attendez tout ce que vous me dites là, vous avez tous parfaitement raison c'est passionnant mais j'aimerais juste qu'on termine ça. Alors donc ça on est d'accord on garde hein, c'est un genre un peu nouveau un peu spécial, jeu dans les hypothèses toujours le père va garder les enfants, c'est juste ça.

230*Elèves*: Oui.

*Enseignant*: On garde, vous aviez raison. Maman tombe du vélo meurt paradis histoire confuse, est-ce que vous maintenez cette avis?

*Elèves*: Non.

*Enseignant*: Qu'est-ce qui vous fait dire que ce n'est pas le cas?

235*Charlotte*: Ben parce que...

*Lucie*: ...enfin on peut pas savoir.

*Louis*: On peut pas savoir.

*Enseignant*: Heu, dans l'état actuel de notre lecture on peut le savoir ou pas? Clément.

*Clément*: Ben parce que le livre ils disent qu'elle a une rage une rage de dent et elle en meurt  
240 pas ils ont rien ajouté d'autre.

*Lucie*: Mais en revenant.

*Alexandre*: Quand elle revient on peut pas savoir.

*Enseignant*: Ah, donc pour l'instant si on raisonne un peu rationnellement est-ce qu'on est sûr à cent pour cent qu'elle va pas tomber et mourir?

245*Elèves*: Non on sait pas.

*Enseignant*: On sait pas donc point d'interrogation.

*Elèves*: Oui.

*Enseignant*: Pendant la nuit la maison est cambriolée, un enfant est enlevé, les parents le cherche la mère revient.

250 *Classe*: Non.

*Enseignant*: Ça paraît un peu rocambolesque on est d'accord, ça fait farfelu. La mère part longtemps et ne revient pas les enfants partent à sa recherche.

*Elèves*: Non, oui.

*Marie-Adèle*: c'est possible.

255 *Fanny*: Non, pas les enfants.

*Vincent*: Non mais c'est pas vraiment un genre d'histoire comme ça je sais pas.

*Marie-Adèle*: Si

*Enseignant*: Luca, chuuut Luca.

*Luca*: On peut pas savoir.

260 *Enseignant*: On peut pas le savoir est-ce que c'est très plausible? "Oui" Est-ce que l'histoire va partir dans ce sens-là?

*Elèves*: Non, oui.

*Vincent*: Il faut lire la suite pour savoir.

*Enseignant*: On a fait beaucoup de pages déjà dans l'album ou pas?

265 *Elèves*: Oui... (Long silence)

*Agnès*: La moitié en tout cas.

*Enseignant*: Est-ce que vous pensez que si l'histoire partait dans ce sens-là.

*Florian*: Il n'y aurait pas assez de pages.

*Clément*: Ouais, il y aurait plus de pages.

270 *Enseignant*: On aurait fait le début de l'histoire comme ça?

*Elèves*: Oui, non.

*Luca*: M. Delaroché? (cloche + brouhaha de désaccords entre élève)

*Enseignant*: Ça reste ça reste un point d'interrogation, mais est-ce que c'est très probable que ça soit comme ça?

275 *Elèves*: NON.

*Luca*: M. Delaroché?

*Enseignant*: Peu probable.

*Luca*: M. Delaroché, si au cas où c'est possible parce que si on coupe la fin on dit que les enfants y viennent pas la rechercher si on coupe ça il disait que peut-être demain y reviendrait

280 parce que, elle reviendrait pas parce que il y aurait aussi il neige ou pas ou comme ça, peut-être qu'elle reste là-bas.

*Enseignant*: Peut-être, peut-être.

*Charlotte*: Et puis elle reste là-bas dormir.

*Florian*: Oui mais après elle a dit, elle va rentrer s'il y a pas beaucoup de neige donc s'il y a

285 trop de neige par exemple elle va...

*Agnès*: ...pas rentrer.

*Florian*: ...rester, ben voilà.

*Luca*: Et après ils vont partir à sa recherche.

*Enseignant*: Bon on va dire que ça reste dans l'ordre des du probable, on sait pas trop.

290 Quelqu'un a dit la mère voulait s'aérer de sa famille qu'elle en avait peut-être marre ou comme ça "nons" et malheureusement quelqu'un l'attaque on ne la retrouve pas, vous pensez que c'est plausible ça?

*Elèves*: NON !!!

*Enseignant*: Non pas trop on est d'accord en tout cas elle voulait pas s'aérer. Quelqu'un a dit la

295 mère a mal aux dents et on avait pas lu à ce moment-là encore qu'elle avait mal aux dents.

*Vincent*: C'est Luca.

*Enseignant*: La mère a mal aux dents elle a un accident de vélo elle va à l'hôpital et le père vient la chercher.

Alexandre: C'est pas possible.

- 300Tina: Bah pas l'accident de vélo.  
*Alexandre:* Ah si. C'est possible.  
Tina: Mais la rage de dents oui  
Vincent: Oui mais pas l'hôpital aussi.  
*Enseignant:* Là là vous aviez raison hein ça est-ce qu'on peut le savoir pour l'instant?
- 305*Elèves:* Non!  
*Enseignant:* Non on peut pas le savoir. C'est très probable que ce soit ça la suite?  
*Loïc:* Non.  
*Tina:* Bah c'est possible.  
*Vincent:* Le mal aux dents si, mais pas heu.
- 310*Marie-Adèle:* Enfin on sait pas.  
*Mary:* Non, c'est pas possible parce qu'elle est déjà (...)  
*Enseignant:* On va en reparler dans un instant, c'est pas pas possible mais ça me semble peu probable.  
*Florian:* On peut pas le savoir.
- 315*Enseignant:* Florian on peut pas le savoir.  
*Florian:* Mais heu peut-être qu'Luca il a raison peut-être que quand il fera pas la neige donc il y aura l'hypothèse qui va s'enlever mais peut-être quand elle revient elle aura plus mal aux dents mais elle aurait pu avoir un accident donc en fait c'est comme si on avait couper ces parties.
- 320*Enseignant:* C'est plausible, tout a fait. Donc (bruit de discussions) donc dans ce sens-là on est obligé de laisser un point d'interrogation on peut pas l'exclure complètement, je suis d'accord avec vous.  
*Louis:* Mais M. Delaroché on peut toujours dire peut-être peut-être peut-être.  
*Marie-Adèle:* Ben non.
- 325*Vincent:* Mais quand on peut pas savoir.  
*Enseignant:* Pas forcément la mère se sépare de son mari en s'en va.  
*Elèves:* Non...  
*Enseignant:* Mouchoir parce qu'elle est triste et tout ça. Ça qu'est-ce qui vous fait dire que non. Roberto?
- 330*Roberto:* Ben déjà une mère ça quitte pas ses enfants, heu ben ça a pas envie de.  
*Enseignant:* Une mère en principe ça quitte pas ça abandonne pas ses enfants en tout cas c'est pas courant. Quoi d'autre.  
*Charlotte:* Ben après le mouchoir on sait que c'est parce qu'elle avait la rage de dents.  
*Enseignant:* Voilà.
- 335Louis: Mais on peut pas savoir.  
*Enseignant:* Donc on sait que mouchoir c'est pas parce qu'elle est triste mais c'est parce qu'elle a mal aux dents.  
*Luca:* Si on le savait pas, si on savait pas ce qu'elle avait.  
*Enseignant:* Tout à fait à ce moment-là on pouvait pas savoir mais maintenant je dis, on
- 340discute bien, ça j'aurais souhaité le faire l'autre jour mais par manque de temps parce que la cloche a sonné à onze heure et demi on a pas pu le faire mais à la lumière de ce que vous avez lu en dernier on est bien d'accord que c'est pas possible, c'est ça qu'on veut dire Luca, tu es d'accord. Ok. Vos titres vous avez fait là plein propositions l'autre jour. Maman où est-tu est-ce que c'est possible?
- 345*Fanny:* Non.  
*Clément:* Oui.  
*Enseignant:* Pour quelle raison vous l'enlèveriez?  
*Loïc:* Peut-être parce que...  
*Lucie:* ...parce que c'est déjà le titre de l'épisode...

- 350 *Loïc*: ...parce que maintenant, on sait où elle va.  
*Vincent*: Ouais.  
*Enseignant*: Lucie.  
*Lucie*: Parce que c'est déjà le titre d'un épisode.  
*Stéphanie*: Non c'est maman s'en va.
- 355 *Enseignant*: C'est le titre d'un épisode.  
*Lucie*: Ben justement.  
*Enseignant*: C'est vrai c'est le titre ou le sous-titre d'un épisode. Est-ce que c'est plausible que se soit le titre du livre?  
*Elèves*: Non.
- 360 *Enseignant*: Pourquoi vous diriez non maintenant de façon précise. Agnès.  
*Agnès*: Ah mais c'est pas maman où es-tu c'est maman s'en va le titre de l'épisode.  
*Mary*: Parce que c'est pas très [XX] de mettre par exemple le titre maman s'en va je crois puis ensuite mettre épisode 1 maman s'en va.  
*Tania*: Mais c'est maman où es-tu. (voix multiples).
- 365 *Océane*: Bah ça y a pas dans le livre.  
*Clément*: Non c'est maman s'en va dans le livre.  
*Vincent*: Ou sinon il y a...  
*Enseignant*: ...ok, on revient à ce que vous avez écrit, maman où es-tu. Possible ou pas?  
*Agnès*: Ben non.
- 370 *Enseignant*: Est-ce que les enfants savent où elle est?  
*Elèves*: Oui.  
*Enseignant*: Est-ce que c'est logique de mettre un titre comme ça?  
*Elèves*: Non.  
*Florian*: M. Delaroche?
- 375 *Enseignant*: Pas trop, vous l'enlèveriez ou vous le garderiez dans les titres possibles?  
*Elèves*: Enlever.  
*Enseignant*: Tout le monde est d'accord.  
*Florian*: M. Delaroche?  
*Enseignant*: Oui.
- 380 *Florian*: Mais peut-être comme l'histoire on racontait qu'elle se fait enlever ou comme ça, là ça peut y aller.  
*Agnès*: Mais ça serait trop long là.  
*Enseignant*: Est-ce qu'on te dit qu'elle s'est fait enlever jusqu'à présent?  
*Vincent*: Ben Ouais ça serait trop long.
- 385 *Florian*: Oui mais peut-être qu'après...  
*Alexandre*: ...Ben c'est jusqu'à présent, Hein.  
*Vincent*: Mais en fait Florian...  
*Enseignant*: ...bon d'après tout ce que....  
*Vincent*: ...M. Delaroche?
- 390 *Enseignant*: ... (voix multiples)...Écoutez je suis très, vraiment très content que vous soyez intéressés par ça mais si vous parlez tous en même temps encore une fois on s'entend pas. Est-ce qu'il est très plausible étant donné ce que vous savez de l'histoire le nombre de pages que vous avez déjà parcourues est-ce qu'il est très possible que l'on va l'enlever puis qu'on se demande où elle sera etc.
- 395 *Elèves*: Non.  
*Enseignant*: On peut se poser la question mais vous êtes d'accord que c'est pas très plausible. Je suis d'accord avec toi c'est dans l'ordre du possible alors ça serait un sacré rebondissement dans l'affaire, d'accord. Maman où es-tu on le biffe ou on le garde.  
*Elèves*: On le biffe.

400 *Enseignant*: Maman s'en va papa reste seul avec les enfants?

*Alexandre*: Non.

*Agnès*: C'est trop long.

*Louis*: C'est trop long Ouais.

*Vincent*: Je peux dire...

405 *Enseignant*: Trop long vous êtes d'accord qu'un titre en général c'est plus?

*Elèves*: Court!

*Enseignant*: Papa garde les enfants ou papa nous garde?

*Elèves*: ça le fait pas trop, non, ça fait pas vraiment, ça fait pas envie, ça fait bébé.

*Enseignant*: Pas très heu, intéressant comme titre dans la mesure où, c'est un peu lourd hein.

410 *Agnès*: Vous allez pas marquer tout ça quand même?

*Enseignant*: Comprends-tu cette histoire?

*Marie-Adèle*: Oui!

*Elèves*: Non!! (rires)

*Alexandre*: On peut le biffer.

415 *Elèves*: (brouhaha)

*Enseignant*: Ça vous semble un bon titre pour un livre.

*Mary*: C'est bizarre.

*Florian*: Ouais non.

*Vincent*: On peut le biffer!

420 *Lucie*: Mais ça donne envie de lire.

*Enseignant*: Ça donne envie de lire comprends-tu cette histoire?

*Agnès*: Non.

*Alexandre*: Ouais mais après ça a rien avoir.

*Roberto*: Ou sinon attention...

425 *Enseignant*: ...attendez. Chut, voilà. Stop! Levez la main à nouveau. Il y a des tas de gens qui ont des choses à dire mais levez la main. Jean-Paul.

*Jean-Paul*: Mais c'est bien ça donne envie de lire mais après ça a pas un rapport trop avec l'histoire parce que là on commence à comprendre alors.

*Enseignant*: Ah voilà donc là maintenant vous pensez que cette histoire on peut la comprendre "Ouais" facilement, quand même malgré tout.

*Jean-Paul*: Mais c'est un titre qui donne envie de lire quand même.

*Enseignant*: D'accord donc qu'est-ce qu'on en fait de ce titre?

*Elèves*: On le trace, le biffe.

*Enseignant*: On le biffe ou on le biffe pas?

435 *Elèves*: Oui on le biffe.

*Enseignant*: Pourquoi tu le bifferais Lucie?

*Lucie*: Bah parce que c'est comme Jean-Paul il a dit, c'est la même chose.

*Enseignant*: C'est-à-dire?

*Lucie*: C'est-à-dire que ça donne envie de lire mais maintenant qu'on comprend l'histoire ça sert plus à rien.

*Enseignant*: D'accord donc tu as changé d'avis, Vincent tu veux dire la même chose?

*Vincent*: Non, c'est pas pour ça c'est qu'en fait heu les titres où on a mis par exemple heu elle se fait enlever et tout avant, les hypothèses on peut biffer parce qu'ils disent que qu'elle que en fait le père il fait une enquête qui a fait cette tache dans la livre ils disent.

445 *Lucie*: C'est pas une enquête.

*Vincent*: Oui mais une espèce d'enquête.

*Enseignant*: Oui c'est un peu ça.

*Jean-Paul*: C'est comme une enquête.

*Vincent:* Ouais. Déjà ça a pris la moitié, et peut-être qu'après il y aura au moins les dialogues  
450ils sont courts au moins peut-être aussi. Alors peut-être que encore trois pages peut-être il va  
encore parler de ça qui a fait ça et tout ils vont parler ils vont parler et voilà et après il y aura  
pas assez de pages pour mettre enfin des hypothèses sur heu si on l'a enlevée et où il faut la  
chercher.

*Enseignant:* D'accord, tout ce qui est enlevé d'accord alors, heu les voyages mystérieux de  
455maman, on garde ou pas?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Pourquoi?

*Jean-Paul:* Parce qu'on sait où elle va, c'est pas mystérieux.

*Enseignant:* On sait où elle va et puis c'est pas le thème de l'histoire. Maman s'en va?

460*Elèves:* Non.

*Agnès:* C'est le sous-titre.

*Enseignant:* C'est pas le thème de l'histoire pour la même raison que ça on vient de le dire. On  
tourne autour de l'enquête tu l'a très bien dit je crois Vincent, on tourne autour de l'enquête  
entre guillemets de papa sur cette tache à peu près hein. Les aventures des enfants...

465*Elèves:* ...oui, non, ça se peut.

*Enseignant:* ...quelqu'un avait dit il aurait peut-être plusieurs aventures...

*Marie-Adèle:* ...oui.

*Enseignant:* ...dans notre album. Est-ce qu'il vous semble qu'il y a plusieurs aventures parce  
que je vous rappelle dans quel contexte vous avez dit ça l'autre jour.

470*Vincent:* C'est pas des aventures.

*Marie-Adèle:* Point d'interrogation.

*Mary:* Non

*Luca:* C'est pas des aventures pour les enfants

*Enseignant:* C'est pas vraiment des aventures.

475*Florian:* C'est l'aventure pour... personne.

*Vincent:* Parce que tout le monde sait qu'on parle d'une tache, et...

*Enseignant:* Ok donc il n'y a pas, on est d'accord que ce n'est pas un recueil d'aventures en  
plusieurs épisodes des enfants, hein. C'est dur sans maman.

*Elèves:* Non, oui, ça va.

480*Enseignant:* On peut le garder ou pas?

*Elèves:* Oui !!!

*Certains élèves:* Non.

*Enseignant:* Pourquoi pas, Ouais Ouais éventuellement. Qu'est-ce qui est dur pour les enfants  
là? Vous pouvez expliquer pourquoi vous le garderiez? Luca.

485*Lucie:* Mais c'est pas la faute du...

*Enseignant:* ...Luca!

*Luca:* Bah parce que, heu, je sais pas moi, parce qu'elle part et heu, ils peuvent pas savoir si  
elle revient ou pas.

*Enseignant:* S'ils savent qu'elle part pour aller chez le dentiste est-ce qu'ils peuvent pas savoir  
490si elle revient?

*Luca:* Bah peut-être qu'elle fait un accident ou comme ça.

*Enseignant:* Non mais attend en principe...

*Lucie:* ...non mais ça a rien à voir mais si heu si durant l' [XXX] heu non non.

*Enseignant:* Pas très claire "non" Alexandre tu en penses quoi?

495*Alexandre:* Bah c'est moi je dirais de le garder parce que en fait Ouais elle s'en va et puis pour  
l'instant le père y veut faire une surprise mais au final il est méchant avec les enfants. Donc ils  
préfèrent quand leur mère elle est là.

*Enseignant:* Qui est de l'avis d'Alexandre que le père est quand même assez dur avec les enfants là dans cette histoire? Lever la main clairement que je puisse voir. Un deux trois quatre cinq six sept, un tiers de la classe est d'accord... Histoire sans fin?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Non c'est pas trop en lien avec l'histoire c'est en tout cas pas très précis. Les aventures de Lucie et Victor?

*Elèves:* Non.

505*Enseignant:* C'est pas vraiment les aventures des parents là hein (rires). Famille étrange?

*Elèves:* Non.

*Louis:* C'est pas étrange d'aller chez le dentiste.

*Enseignant:* C'est pas étrange d'aller chez le dentiste on a le droit d'avoir sept enfants on a le droit de faire faire le ménage à ses enfants il n'y a rien de très étrange. Pas facile sans maman?

510*Lucie:* Ouais.

*Vincent:* C'est pareil que l'autre c'est dur sans maman c'est pareil.

*Marie-Adèle:* C'est la même chose.

*Enseignant:* Vous y mettriez dans le même sac que celui-ci?

*Elèves:* Oui.

515*Enseignant:* On est d'accord on peut le garder, heu je sais plus si j'en ai fait de l'autre côté vous vous souvenez?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Vous en donneriez un autre de titre maintenant en fait, est-ce que vous donneriez un autre titre maintenant?

520*Marie-Adèle:* Non.

*Mary:* Non.

*Enseignant:* Sachant ce que vous savez qui peut résumer l'histoire du début donc jusqu'où on s'est arrêté à la page orange qui souhaite reformuler toute l'histoire pour la classe pour se la remettre bien bien dans la tête, Jean-Paul tu veux la le dire, vas-y.

525*Jean-Paul:* Il y a Lucie et Victor qui se marient et ils ont beaucoup d'enfants et après la maman elle part en vélo chez le dentiste parce qu'elle a une rage de dent. Puis après le papa il veut faire une surprise à la maman alors il dit de préparer toute la cuisine tout bien nettoyée et tout et puis après les enfants ils s'y mettent et après il voit une tache par terre et après il dit c'est qui c'est qui et puis tous les enfants disent c'est pas moi c'est pas moi c'est pas moi et puis

530après bah je sais pas, après il y a une histoire avec un oiseau non? Où il dit c'est un oiseau, « pasmoi ».

*Marie-Adèle:* Ouais le « pasmoi ».

*Clément:* le « pasmoi » oui.

*Enseignant:* Est-ce que le père pense vraiment que c'est un oiseau qui a fait la tache?

535*Elèves:* Non.

*Jean-Paul:* Non mais il se dit si c'est...

*Florian:* Ouais et que le bec et il l'a dit dans l'histoire le bec ben vous le bec et je sais pas quoi.

*Jean-Paul:* Ouais et que le bec heu, il se demande si c'est ça et après il les gronde un peu et puis, après on est allé jusqu'ici.

*Enseignant:* On est allé jusqu'ici, qui veut reprendre compléter à sa façon?

*Lucie:* Maintenant j'ai j'ai...

*Enseignant:* Non juste réponds à la question là, tu rép... compléter donner un détail en plus c'est bon?

545*Agnès:* Non mais heu oui un détail un détail.

*Enseignant:* Ouais.

*Agnès:* Ce qu'ils ont oublié de dire c'est que quand heu le papa il dit il faut nettoyer la cuisine et tout les enfants y vont faire ce qu'il a demandé mais après le papa il chante une chanson d'amour pour la maman.

550*Enseignant:* Pourquoi il chante à ce moment là à ton avis? Pourquoi il chante à ce moment là? Les enfants sont où quand il chante?

*Agnès:* Les enfants sont dans la cuisine...

*Roberto:* ... on sait pas.

*Agnès:* ...en train de nettoyer et, heu sur l'escalier...

555*Enseignant:* C'est à quel moment que le père rappelle les enfants?

*Florian:* C'est à la fin.

*Enseignant:* Et ils sont où les enfants à ce moment-là?

*Florian:* En train de jouer dehors.

*Clément:* Non dans la cuisine.

560*Alexandre:* Non ils sont dans les escaliers.

*Louis:* Non il a dit le père après il a dit d'aller dehors puis après ils jouaient dehors je crois.

*Lucie:* Non ils sont dans les escaliers.

*Enseignant:* Ils jouaient dehors mais il faisait pas nuit?

*Vincent:* Levez la main s'il vous plaît.

565*Jean-Paul:* Non on avait l'impression qu'ils étaient dehors parce que...

*Enseignant:* ...ils étaient sortis de quoi alors, ils étaient partis de où?

*Elèves:* De la maison, de la cuisine.

*Jean-Paul:* Mais il n'y a pas un escalier dehors?

*Enseignant:* De la cuisine hein alors, bien.

570*Agnès:* Et puis ben après il s'est arrêté net et puis il a vu la tache noire et là il les a appelé.

*Enseignant:* Pourquoi il chantait?

*Florian:* Parce qu'il était content.

*Enseignant:* Il était content parce que le travail était fini, non, tout simplement.

*Vincent:* On peut mettre comme titre...

575*Enseignant:* ...et tout à coup paf il voit la tache pistache.

*Vincent:* ...mari qui veut faire plaisir à sa femme?

*Enseignant:* Alors je repose ma question, nouveau titre? Vincent tu en propose un tu le répètes.

*Vincent:* Mari qui veut faire plaisir à sa femme, c'est ce qu'il veut faire. (bruit de feuille)

*Louis:* Non.

580*Jean-Paul:* C'est trop long.

*Louis:* C'est trop long.

*Enseignant:* vous êtes pas d'accord avec Alexandre heu Vincent?

*Elèves:* Non.

*Jean-Paul:* Papa veut faire plaisir à maman.

585*Alexandre:* Parce qu'on peut pas savoir la suite.

*Vincent:* Ouais papa veut faire plaisir à maman!?

*Enseignant:* Papa veut faire plaisir à maman, mais c'est un titre possible ou pas? (les élèves parlent en même temps)

*Clément:* Non

590*Vincent:* Bah oui peut-être.

*Elèves:* Non...

*Marie-Adèle:* ...Bah moi ça me donne "oui" pas envie de "non" le lire.

*Loïc:* Bah oui "non".

*Vincent:* Oui mais on est pas censé [XX] envie de lire hein

595*Marie-Adèle:* Ben si.

*Enseignant:* On on peut reparler un petit peu des titres.

*Florian:* Tu peux pas donner un titre pourri, pour pas donner envie aux gens de lire.

*Vincent:* Laisse tomber.

*Jean-Paul:* Mais peut-être que...

600*Enseignant:* ...alors attendez attendez (bribes de discussions) Stop!! Quand on a, Vincent, quand on a parlé des titres en travaillant le fait-divers par exemple, qu'est-ce qu'on avait dit sur les titres? (long silence) Il y a quelques règles à respecter pour les titres, arrêtez de faire du bruit tout le temps tripotez quelque chose tout les temps.

*Clément:* Bah ça devait pas être très long et ça devait avoir donné envie de lire.

605*Enseignant:* Voilà, est-ce qu'il y a souvent un verbe conjugué dans les titres?

*Elèves:* Non... (Timidement)

*Enseignant:* C'est rare ça peut arriver, mais en général on évite une phrase quelque chose de trop long.

*Vincent:* Mais ça arrive pour les [XX] ça peut-être?

610*Enseignant:* D'accord, alors papa veut faire plaisir à maman, pourquoi pas. En disant c'est peut-être un peu long, Hein.

*Jean-Paul:* Ou papa fait plaisir à maman.

*Enseignant:* Ou fait plaisir à maman... Autres propositions? Je veux des propositions de titres si vous en avez, bien sûr.

615*Roberto:* Surprise maman.

*Lucie:* Surprise pour maman.

*Enseignant:* Surprise pour maman. Pourquoi tu dirais ça Roberto? Roberto?

*Roberto:* Parce qu'ils veulent faire une surprise pour leur maman non?

*Vincent:* Ouais.

620*Enseignant:* En faisant quoi?

*Roberto:* Ben en faisant tout propre.

*Enseignant:* Oui oui d'accord, Clément une autre idée?

*Clément:* Non non.

*Enseignant:* Luca.

625*Luca:* Heum, Ouais mais ça va pas bien.

*Agnès:* Mais dis quand même.

*Luca:* Papa gentil??

*Enseignant:* Un papa gentil? "non".

*Luca:* Enfin je sais pas, ça va pas.

630*Enseignant:* Avec qui? Ouais.

*Florian:* Ça pourrait être ironique.

*Luca:* Ouais.

*Vincent:* Surprise ça ...

*Lucie:* ... Ouais mais si c'est pour les petits ça va pas.

635*Vincent:* Surprise c'est mieux.

*Florian:* C'est pas forcément pour les petits.

*Lucie:* Mais même il n'y a pas tout le monde qui va le lire dans ce sens.

*Alexandre:* Les petits ils vont pas lire des livres comme ça, puis voilà (rires).

*Lucie:* Quand tu connais pas le...

640*Enseignant:* On le garde ce titre il est pas, pourquoi pas on pourrait le reformuler modifier un peu mais dans l'idée pourquoi pas.

*Clément:* Famille gentille.

*Enseignant:* Famille gentille (rires) Continuons, Jean-Paul.

*Jean-Paul:* Maman a mal aux dents.

645*Enseignant:* Maman a mal aux dents, je crois qu'on l'a déjà dit non?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Est-ce qu'on parle beaucoup de maman?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Une autre proposition? Une dernière peut-être.

650 *Marie-Adèle:* Reviens vite maman!

*Enseignant:* Pourquoi?

*Marie-Adèle:* Bah parce qu'elle est chez le dentiste et puis on sait pas quand elle revient.

*Florian:* Puis leur papa il est méchant.

*Enseignant:* Voilà les enfants souffrent un peu avec leur papa tout seul. Lucie dernier titre  
655 peut-être?

*Lucie:* Non.

*Enseignant:* Non, tu voulais dire autre chose?

*Lucie:* J'ai trouvé un truc que je voulais dire.

*Enseignant:* Vas-y.

660 *Lucie:* Je sais pas pourquoi mais j'ai l'impression que sur chaque page, il y a les enfants parce que par exemple dans le mariage il y a les enfants dans la main...

*Vincent:* ...mais non c'est pas les enfants.

*Lucie:* ...après quand elle va chez le dentiste il y a les enfants en flou derrière, heu après bah avec l'histoire de la tache il y a toujours les enfants puis après on a pas lu la suite mais dans

665 chaque page il y avait les enfants.

*Enseignant:* D'accord donc tu dirais que les enfants sont toujours présents.

*Lucie:* Mais ils sont au deuxième plan

*Jean-Paul:* Mais aussi...

*Florian:* ...il y a des pages vides.

670 *Enseignant:* On peut, attendez, on peut laisser terminer Lucie. (...) Vous êtes d'accord avec cette remarque de Lucie?

*Elèves:* Oui. (Timides)

*Enseignant:* Hein ils sont toujours quelque part dans la page ces enfants, toujours présent.

*Mary:* Mais aussi c'est assez bizarre parce que normalement...

675 *Enseignant:* ...parles assez fort.

*Mary:* ...c'est bizarre parce que dans le dessin qui avait fait quand ils nettoyaient la cuisine et ben il y avait des enfants dans les tiroirs heu...

*Florian:* Ouais c'est ce que je voulais dire.

*Mary:* ...c'est c'était assez bizarre.

680 *Vincent:* Ouais mais peut-être qu'ils nettoyaient heu...

*Enseignant:* ...d'accord.

*Roberto:* Mais c'est pour nettoyer.

*Enseignant:* Bien.

*Roberto:* Ouais mais dans un tiroir.

685 *Elèves:* (rires)

*Enseignant:* Des tas de chose à dire sur ses enfants, Louis une dernière remarque et après on continu. (...) Dernière chose?

*Louis:* Bah je trouve que Lucie elle a raison alors peut-être qu'on devrait trouver un un titre qui va qui est en rapport avec les enfants.

690 *Enseignant:* Un titre en rapport avec les enfants Ouais. (...) Chut. D'accord qu'est-ce que tu proposes?

*Louis:* Heu, je sais pas, c'est dur, Ouais non je sais pas.

Bah reviens vite maman ça

*Enseignant:* Ouais bien sûr.

695 *Tania:* La tache?

*Enseignant:* La tache.

*Vincent:* La tache maudite (rires).

*Enseignant:* La tache éventuellement.

*Marie-Adèle:* Maudite.

700*Enseignant:* Maudite. Autres choses? Agnès ? Dernière proposition.

*Agnès:* Mais c'est comme en fait c'est juste que c'est dur dur sans maman.

*Enseignant:* Dur dur sans maman.

*Agnès:* Mais ça revient comme avant.

705*Enseignant:* Ouais d'accord ok. J'aimerais juste revenir encore très brièvement sur les questions on les a oubliées un peu avant. Est-ce que l'histoire est à l'envers? Ou dans le désordre?

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Vous voulez revenir là-dessus?

*Elèves:* Non.

710*Enseignant:* Vous avez une réponse à donner à cette question maintenant. Elle vous semble à l'envers cette histoire?

*Elèves:* Non.

*Lucie:* Monsieur, je peux dire?

715*Enseignant:* Non, j'aimerais bien pas toujours Lucie ou Alexandre mais d'autres qui prennent la parole. Florian.

*Florian:* Ben non parce que c'est à cause que... que le présent là parce que il y avait le présent au début et heu il y avait le mariage il disait que c'était pas que c'était pas normal on... on dit d'habitude que c'est à la fin mais c'est pas obligé que ce soit un conte ça donc c'est pas comme les contes.

720*Enseignant:* D'accord. Ok donc l'histoire vous paraît plus si à l'envers que ça. Marie-Adèle.

*Marie-Adèle:* Bah c'est par rapport aux enfants pour revenir sur le truc de Lucie, en fait j'ai remarqué que les enfants ils sont soit au crayon enfin ils sont pas coloriés dedans ils sont juste...

*Enseignant:* Ils sont au trait de crayon.

725*Marie-Adèle:* Un peu transparent.

*Lucie:* Ouais les personnages sont vides.

*Marie-Adèle:* Ils font juste le contour et puis il y en a jamais le même nombre.

*Lucie:* Ouais.

730*Enseignant:* Vous êtes d'accord vous avez remarqué tout ça? Bien Louis toujours par rapport aux questions on peut continuer juste ça.

*Lucie:* Non mais heu j'étais...

*Louis :* Heu... Ouais moi je trouve qu'elle est pas à l'envers parce que c'est logique c'est possible ce qu'ils font donc voilà ça a un ordre logique.

*Enseignant:* Ça suit une certaine logique donc c'est bon on on répond à cette question par non.

735*Lucie* encore une remarque.

*Lucie:* C'est pas à l'envers parce que normalement c'est logique en fait tu te maries et tu as des enfants enfin voilà.

740*Enseignant:* D'accord. Ils se sont mariés il y a peut-être très longtemps effectivement. Entre la deuxième et la troisième double-page vous vous souvenez deuxième c'est là où ils se marient et la troisième c'est celle où heu on voit les enfants avec la maman qui part en vélo avec tout le monde dans le jardin, vous vous souvenez de ça.

*Vincent:* Ouais.

*Enseignant:* Combien de temps vous avez la réponse?

*Clément:* On peut pas savoir.

745*Marie-Adèle:* Ben non.

*Enseignant:* Mais oui mais vous diriez quelques jours quelques mois quelques années?

*Vincent*: Années peut-être cinq ans, par là.

*Luca*: Quelques heures.

*Marie-Adèle*: Quelques mois.

750 *Fanny*: Quelques heures.

*1/3 Elèves*: Ouais

*Roberto*: Mais non c'est pas possible quelques heures.

*Enseignant*: Entre celles où ils se marient et celles "ah" où toute la famille est dans "ah!" le jardin et la maman part. Combien de temps?

755 *Marie-Adèle*: Quelques heures

*Vincent*: Ha j'ai remarqué un truc. M. Delaroche, M. Delaroche, j'ai remarqué un truc...

*Luca*: Quelques années.

*Alexandre*: Ouais quelques années.

*Enseignant*: Quelques années pourquoi Tania?

760 *Alexandre*: Parce que les enfants au mariage ils sont dans les bras et après...

*Enseignant*: ...j'ai dit Tania.

*Tania*: Parce que d'abord ils se marient et après bah le temps que les enfants grandissent ça fait quelques années.

*Enseignant*: Oui bien sûr, on est d'accord on peut pas dire il a douze ans il y a quinze ans il y a huit ans, on sait pas. Pourquoi il y a des pages vides? Alors vous avez on en a un peu parler avant l'idée c'était que vous étiez tous d'accord sur ces pages vides qui représentaient peut-être les temps?

*Elèves*: Oui.

*Enseignant*: C'est ça votre réponse, d'accord. Temps qui s'écoule. Autres hypothèses ou bien?

770 Quelqu'un a autre chose par rapport aux pages vides?

*Vincent*: C'est pas pour ça.

*Enseignant*: Non pour les pages vides, répondez un peu à mes questions vous êtes toujours je sais que vous avez des tas de choses à dire sur ce livre mais essayez de vous centrer sur les questions.

775 *Marie-Adèle*: Bah après je sais pas il y avait quelqu'un qui avait déjà dit ça mais peut-être c'est le je sais pas le paysage.

*Loïc*: Non.

*Jean-Paul*: Le paysage blanc.

*Océane*: Bah oui.

780 *Marie-Adèle*: Ouais peut être qui neige. Je sais pas.

*Agnès*: C'est ce que j'avais dit.

*Jean-Paul*: Bah le Mont-Blanc.

*Marie-Adèle*: Ouais c'est le mont blanc.

*Enseignant*: Paysage on sait pas.

785 *Jean-Paul*: Le Mont-Blanc on voit quand même.

*Agnès*: Bah oui le bleu ça peut être de l'eau.

*Enseignant*: Pourquoi mouchoir sur la joue? On a répondu maintenant tout le monde est d'accord, Océane.

*Océane*: Bah elle a une rage de dent.

790 *Enseignant*: Tout à fait rage de dent ça s'est réglé.

*Lucie*: Mais M. Delaroche, ils disent pas qu'elle a une rage de dent, ils disent pas qu'elle a mal aux dents?

*Enseignant*: Non.

*Elèves*: Non.

795 *Enseignant*: Qu'est-ce qu'ils disent vous vous souvenez?

*Océane*: Ils disent heu elle heu maman a une rage de dent elle revient elle heu...

*Louis*: ...reviendra demain matin.

*Océane*: Elle reviendra elle dormira là-bas et elle reviendra le lendemain.

*Enseignant*: On dit qu'elle a mal, ok. Heu pourquoi commencer par la fin mariage? Est-ce que  
800cette question a encore du sens maintenant?

*Elèves*: Non.

*Enseignant*: On y a répondu hein. Donc ça elle est caduque hein on a dit que c'était pas la fin  
mais le début de l'histoire, en réalité le mariage c'est le début de l'histoire puisque c'est pas  
forcément un conte traditionnel. Donc quel genre d'histoire c'est vous avez un peu répondu  
805déjà vous diriez quoi?

*Florian*: Il a son propre genre.

*Enseignant*: Ouais son propre genre. Les enfants ils étaient déjà là au mariage dans la main.  
C'est pas vraiment une question on l'a mise dans les questions, qu'est-ce que ça veut dire pour  
vous? Pourquoi les enfants sont déjà là dans la main?

810*Vincent*: Je sais, je sais.

*Enseignant*: Comment vous interpréter ça? Vincent tu as une idée?

*Vincent*: Parce qu'en fait ils ont fait des enfants avant qu'ils ne se marient.

*Enseignant*: Peut-être autre autre...

*Vincent*: ...mais, mais j'ai vu dans la première page quand je sais pas si vous avez remarqué  
815mais je suis pas sûr quand ils sont en train de se marier il y a seulement trois enfants et un peu  
plus tard il y en a sept.

*Agnès*: Oui mais après dans une autre page il y en a trois.

*Vincent*: Ouais peut-être que c'est Ouais c'est quelques années c'était pour la question.

*Enseignant*: Est-ce que vous avez une réponse claire à cette question? Marie-Adèle.

820*Marie-Adèle*: En fait peut-être que avant qu'ils se marient et ben ils étaient déjà mariés à  
quelqu'un d'autre et puis ils ont eu des enfants avec quelqu'un d'autre et puis maintenant ils  
sont ensemble.

*Enseignant*: Ok. Donc peut-être, il y a un tas d'hypothèses possibles hein là.

*Vincent*: Des amants.

825*Enseignant*: Bonne réponse possible j'ai pas trop la place de marquer les réponses et enfin il y  
avait encore une question. (bruit de feuille) [XXXXXX] Pourquoi la mère s'en va ça on y a  
répondu, on est d'accord c'est les dents, on s'attarde pas là-dessus. Où est-ce qu'elle part on l'a  
vu donc. Il y a deux questions auxquelles on a répondu facilement, d'autres questions qui  
restent en suspens. Heu... on va faire comme ça, je vais vous redonner, enfin nous allons vous  
830redonner les albums et puis alors je crois qu'il n'y a pas d'élastiques à enlever on l'a mis dans  
la bon sens (sifflement). Ce qu'on peut dire donc à partir de là vous aurez un autre fragment  
qui commence ici et qui se termine là. Vous touchez à rien d'autre d'accord, lisez-le pour vous  
en silence maintenant.

*Mary*: M. Delaroche.

835*Luca*: M. Delaroche j'ai une question. (Bruits de mise au travail)

*Enseignant*: Essayez de garder vos interrogations pour vous on peut pas tout exploiter  
malheureusement (lecture, long silence).

*Enseignant*: (à toute la classe) Vous êtes nombreux à avoir fini, je vous interromps tous un  
instant, écoutez bien les consignes qui vont suivre je vous donne une feuille par groupe et  
840vous allez la remplir en discutant au sein de chaque groupe comme l'autre jour il y en a un qui  
fait le secrétaire et pour l'instant, écoutez bien, (sonnerie de portable) vous répondez ho ha,  
vous répondez aux quatre premières questions, d'accord, (sonnerie de portable) Chut. (Long  
silence) (Élèves au travail). Vous faites seulement la première partie parce que vous avez vu il  
y a des petits points qui séparent la première partie de la deuxième. Vous voyez vous faites  
845que la première partie il y a quatre questions.

*Lucie*: Mais c'est quoi le thème? Enfin quels sont les thèmes important de ce passage?

*Enseignant:* C'est des choses qui font penser à ce passage

*Vincent:* La retrouvaille.

Lucie: J'ai remarqué un truc que sur chaque page il y a un animal.

850*Enseignant:* oui mais le thème par rapport à ce qui se passe pas par rapport à des petits dés [XX]...

*Vincent :* ...entre nous c'est quoi le titre ? Entre nous c'est quoi le titre?

*Enseignant:* Entre nous, je te dirais rien.

Lucie: C'est bah que la mère elle rentre à la maison.

855*Vincent:* La mère elle retourne à la. (...) Lucie entre nous hein tu heu tu vois j'ai fait pour comme ça pour qu'il nous donne le titre.

*Lucie:* Quel titre donnerais-tu à cet album?

*Loïc:* Ho non!

*Lucie:* La maison les enfants... le froid, vous êtes d'accord. (...) De quel genre de texte s'agit-il? (long silence) C'est une B.D...

*Loïc:* Ouais

*Vincent:* Mais non. Je pense que c'est pas comme ça les B.D.!

*Lucie:* Ouais mais ça peut être comme ça.

*Vincent:* C'est genre heu en fait c'est non histoire pour enfants, histoire pour petits parce que si 865c'était pour notre âge il y aurait des plus grandes lignes vu là qu'il y a des petites lignes. Ben Ouais Loïc...

*Lucie:* Peut-être que c'est le style du mec du gars.

*Vincent:* Qui te dis que c'est un gars?

*Loïc:* Ben des filles.

870*Vincent:* Qui te dit que c'est pas Loïc qui l'a écrit ce texte? Qui te dis que c'est pas moi?

*Lucie:* De quel genre de texte s'agit-il?

*Vincent:* Qui te dit que c'est pas moi? C'est moi hein.

*Lucie:* Mais tais-toi!!

*Vincent:* Qui te dit que c'est pas moi?

875*Lucie:* De quel genre de texte s'agit-il? Il faut mettre le truc le au milieu et le coucher.

*Loïc:* Ça ressemble à une B.D.

*Lucie:* De quel genre de texte s'agit-il, c'est un peu une B.D.

*Loïc:* Ouais c'est une B.D. en plus ou moins.

*Vincent:* B.D. c'est mes initiales

880*Lucie:* Hein...

*Vincent:* Vincent De Oliveira

*Lucie:* Une B.D. euh... un livre pour enfants

*Vincent:* Ouais... (long silence)

*Loïc:* Ouais.

885*Lucie:* Voilà.

*Vincent:* C'est pas fini.

*Lucie:* Bah si ça faut pas faire il a dit après les traits-tillé faut pas faire.

*Vincent:* Monsieur on a fini... (long silence)

*Enseignant:* Vous regardez ça parce que après on fera ça après.

890*Vincent:* J'ai une question, c'est pas vous qui l'avez écrits peut-être?

*Enseignant:* De quoi.

*Vincent:* Cette histoire exprès pour les enfants?

*Enseignant:* Non.

*Lucie:* Je connais plein de livres de ce genre.

895*Vincent:* Et Tina c'est moi qui est fait cette page la maison et l'arbre c'est beau hein. Non je déconne, moi j'ai fait l'arbre là.

*Lucie:* Heu à vrai dire c'est pas mieux.

*Vincent:* Hein t'as vu.

*Lucie:* Celui que j'ai mis c'est Fanny et Mary.

900 *Loïc:* Là c'est du vomi et puis là ils prennent un gobelet et pff.

*Lucie:* Et vous avez remarqué et c'est moi qui dit, c'est moi qui dit mais vous aviez remarqué? Regarde, là.

*Vincent:* Mais on s'en fout de ça.

*Lucie:* Non, là il y a un animal, c'est un cheval. Là il y a un animal, (tourne la page) Là il y a  
905 l'animal... (long silence)

*Tina:* On a fini M. Delaroche.

*Vincent:* Nous on a finis avant vous.

*Clément:* Qu'est-ce que tu en sais.

*Vincent:* Juste qu'on a fini avant ça. Parce que vous venez de dire que vous avez fini.

910 *Lucie:* Là y marche? Y marche.

*Clément:* Ben nous on a fini depuis longtemps.

*Loïc:* Bah nous aussi.

*Lucie:* Hein la dernière, pour la dernière on a mis ben on va pas te dire.

*Enseignant:* Stop posez les crayons.

915 *Lucie:* On a mis une B.D. ou un livre pour enfants.

*Vincent:* (Chante) Dragon Ball z z z héros...

*Loïc:* Blaireau !

*Enseignant:* Alors vous avez eu le temps de compléter ces quatre premières questions. Alors  
quels sont les thèmes importants de ce passage à votre avis? Thème important, qu'en pense  
920 Agnès?

*Agnès:* Ben que la maman elle voit comment elle voit la cuisine toute propre et elle revoit ses  
enfants aussi.

*Enseignant:* Donc là tu nous fais un résumé en gros.

*Agnès:* Ben non je sais pas j'essaye de répondre à la question.

925 *Enseignant:* Qu'est-ce qui est important dans le fond?

*Agnès:* Bah qu'elle rentre.

*Enseignant:* Le retour de la maman on est tous d'accord là dessus?

*Elèves:* Oui.

*Enseignant:* quelqu'un voit autre chose à dire? C'est le retour de la maman c'est ce que tout le  
930 monde a dit?

*Elèves:* Oui.

*Agnès:* Ah j'ai mis la rentrée (à son groupe).

*Enseignant:* Quel titre on revient à l'album et non plus seulement à l'épisode, quel titre  
donnerais-tu à cet album, donneriez-vous en l'occurrence à cet album. On va peut-être écouter  
935 chaque groupe comme ça ça ira plus vite et essayez de dire quel titre et pourquoi.

*Charlotte:* Maman revient.

*Enseignant:* Maman revient c'est le titre de l'album?

*Elèves:* Non.

*Charlotte:* C'est du passage.

940 *Enseignant:* Vous avez répondu à la question sur le papier? "oui" Qu'est-ce que vous avez  
écrit sur votre papier c'est ça que je vous demande.

*Florian:* On a écrit maman revient mais on c'est trompé. Nous on a cru que c'était le choix du  
passage.

*Louis:* Ouais mais.

945 *Luca:* Nous aussi.

*Louis:* Nous aussi.

*Lucie:* Bah nous pas.  
*Vincent:* Ben nous pas alors!  
*Enseignant:* Donc vous avez un peu mal interprété...  
950 *Vincent:* ...parce que vous voilà. Ah Océane t'es là...  
*Marie-Adèle:* ...la tache du « pasmoi ».  
*Enseignant:* Chht. J'ai pas compris.  
*Marie-Adèle:* La tache du « pasmoi ».  
*Enseignant:* La tache du « pasmoi ».  
955 *Louis:* Mais ça veut rien dire.  
*Enseignant:* Grâce à la lecture de cet album...  
*Florian:* ...la tache du « pasmoi », on on.  
*Enseignant:* ...vous diriez ça, d'accord. Heu...  
*Vincent :* ...la tache de « pasmoi » (rires).  
960 *Enseignant:* ...Lucie  
*Lucie:* les enfants.  
*Enseignant:* Hé ça se dissipe là.  
*Lucie:* Les enfants.  
*Enseignant:* Les enfants?  
965 *Lucie:* Les enfants.  
*Enseignant:* Stop. Pourquoi?  
*Lucie:* Parce que dans toutes les pages il y a les enfants. Donc il parle tout le temps des enfants.  
*Enseignant:* Bon d'accord, donc le thème principal pour toi c'est quand même les enfants.  
970 *Ensuite autre chose pour le titre? (Vincent chuchote: vous avez mis quoi vous?)Roberto,*  
écoutez.  
*Roberto:* Une surprise pour maman.  
*Enseignant:* Une surprise pour maman, titre de l'album?  
*Roberto:* Oui.  
975 *Fanny:* Heu nous on a rien mis.  
*Enseignant:* Vous avez pas trouvé de titre. Le groupe d'Luca, Tina et Océane.  
*Océane:* Ben nous on a cru que c'était le passage alors on a mis maman revient.  
*Enseignant:* D'accord, Donc on est là dans l'importance de bien lire les consignes hein. On y revient pour tout qu'on fasse de la grammaire des mathématiques, du texte le problème est le  
980 même. Souvent on s'aperçoit qu'on lit des choses peut-être trop superficiellement trop rapidement hein. Faites bien attention à ce genre de chose. Mais la réflexion vous auriez une idée comme ça qui vous vient pour un titre ou pas? Pas spécialement. Oui.  
*Luca:* Mais juste je veux dire...  
*Enseignant:* ...non, toujours le titre toujours le titre. Oui.  
985 *Fanny:* heu non, non c'est pour autre chose.  
*Luca:* Moi j'ai une...  
*Enseignant:* Non... on passe à la question trois...  
*Luca:* ...M. Delaroche j'ai une idée pour le titre.  
*Enseignant:* ...Question importante lorsque la maman rentre à la maison que pourrait signifier  
990 la couleur bleue? Là j'aimerais bien entendre chaque groupe. On commence par Roberto et Stéphanie.  
*Roberto:* Heu, la joie.  
*Enseignant:* La joie. Pourquoi?  
*Roberto:* Ben je sais pas.  
995 *Enseignant:* Vous justifiez, vous avez parlé ensemble?  
*Roberto:* Ouais.

*Enseignant:* Vous vous êtes mis d'accord là dessus? Et pour quelle raison?

*Roberto:* C'est une couleur gaie.

*Enseignant:* Le bleu c'est une couleur joyeuse bon.

1000*Stéphanie:* Nous aussi on a mis la joie.

*Enseignant:* Pour quelle raison avez-vous mis la joie? Essayez de dire à chaque fois pourquoi.

*Alexandre:* Parce qu'ils sont content que la mère revienne.

*Stéphanie:* Parce que la mère aussi elle est contente de rentrer.

*Enseignant:* D'accord mais alors pourquoi pas vert ou rose ou?

1005*Stéphanie:* C'est pas très grave si c'est vert rose ou bleu.

*Enseignant:* Noir?

*Stéphanie:* Non.

*Vincent:* C'est les deux des couleurs claires.

*Stéphanie:* Ouais c'est des couleurs claires.

1010*Vincent* (en même temps que l'enseignant): C'est la bouteille le bleu c'est mha.

*Enseignant:* Oui une couleur claire pour montrer la joie.

*Enseignant:* Pour vous vous avez mis quoi?

*Lucie:* Nous on a mis le froid et la glace parce que quand elle rentre en fait c'est comme si elle avait du de la neige sur son manteau.

1015*Florian:* De la neige brune?

*Lucie:* Mais il est pas brun bleu. C'est marqué la couleur bleue pas la couleur brune.

*Enseignant:* Chut ! On s'écoute.

*Lucie:* Regardes, tu vois elle est toute bleu là (montre le livre).

*Enseignant:* D'accord donc la maman est bleue.

1020*Lucie:* Et voilà bah quand elle, dedans elle a secoué la neige ça veut dire qu'il est devenu brun parce que c'est la couleur du manteau originale.

*Enseignant:* D'accord donc le bleu pour vous pourquoi le bleu?

*Lucie:* Parce que c'est un peu la couleur de la glace. Enfin si on veut.

*Louis:* Ben dans les films on met généralement le bleu pour la glace.

1025*Enseignant:* Ok d'accord très bien. Une autre explication, Luca.

*Luca:* Heu... nous on a mis le matin bleu parce que c'est comme le levé du soleil ils disent (rires). Hein bas quoi?!

*Enseignant:* Oui non non mais...

*Lucie:* On rigole pas.

1030*Enseignant:* D'abord j'aimerais...

*Luca:* Non non sans blague.

*Vincent:* Bah rigole pas aussi de notre titre.

*Enseignant:* Alors attendez deux secondes là on va mettre une toute petite mise au point. Vous deux vous arrêtez pas de vous prendre le bec ça commence à m'agacer un peu. Ensuite on a vu

1035dès le début de l'année qu'on respectait les opinions des autres d'accord. Luca ?

*Luca:* Bah parce qu'ils disent heu après juste la page après l'épisode deux, juste après la page on voit que le matin arrive.

*Enseignant:* Donc le matin synonyme de matin le bleu clair un bleu pâle c'est une idée que le matin arrive. Le matin c'est synonyme de quoi, vous vous sentez comment le matin?

1040*Luca, Lucie:* Fatigué.

*Enseignant:* En général si vous avez "fatigué" bien dormi vous vous réveillez "normal" le ciel est bleu c'est l'aube.

*Vincent:* Joyeux, ça dépend.

*Luca:* Les yeux collés.

1045*Vincent:* ça dépend de la journée qu'on passe si on dit Ouais yes je veux dire il y a l'école supposons qu'il y ait un événement à l'école on dit Ouais il y a un événement et tout.

*Enseignant:* On se sent comment?

*2 élèves:* Joyeux.

*Enseignant:* Joyeux, quand on est joyeux on se sent comment?

1050 *Lucie:* Bien, bien.

*Vincent:* Bien dans son corps.

*Fanny:* De bonne humeur.

*Enseignant:* Alors le groupe du fond.

*Charlotte:* La joie et la bonne humeur.

1055 *Enseignant:* Joie et bonne humeur les deux pour quelle raison?

*Charlotte:* Parce que quand elle rentre elle dit heu houhahou et tout et puis elle dit c'est pas ma cuisine enfin c'est bien ma cuisine c'est bien mes enfants. C'est joli et tout et puis heu.

*Enseignant:* C'est comme un moment de joie de bonheur. Le groupe de Mary.

*Tina-Louis:* C'est pareil que ce qu'on a dit.

1060 *Enseignant:* Je comprends pas le c'est pareil.

*Marie-Adèle:* Nous on a mis qui fait froid dehors c'est l'hiver.

*Enseignant:* C'est plutôt le froid pour vous le bleu.

*Mary:* Oui.

*Enseignant:* C'est pour ça qu'on a dessiné la maman en bleu parce qu'elle est froide.

1065 *Mary:* Ouais. Parce qu'elle a froid.

*Lucie:* Elle revient du froid.

*Enseignant:* Oui elle revient du froid. Ok c'est votre interprétation. Le groupe de heu Florian.

*Jean-Paul:* On a marqué la joie le bonheur et la bonne humeur.

*Enseignant:* Pour quelle raison, Florian vas-y?

1070 *Florian :* Euh parce que vu que le mariage c'était aussi bleu ben vu que là c'est aussi bleu ben ça veut dire qu'elle est contente comme au mariage.

*Enseignant:* D'accord donc ça rappelle ce que l'on a vu au début de l'album le bleu qui est associé au bonheur finalement. C'est plutôt une couleur lourde ou pesante ou légère?

"Légère". On est d'accord là-dessus. Et enfin la question quatre de quel genre de texte s'agit-

1075 il? On refait le tour de tous les groupes. Allons-y. (le directeur frappe à la porte et entre dans la classe)

*Elèves:* Bonjour

*Enseignant:* deux secondes... (long silence)

*Directeur:* Au revoir.

1080 *Elèves:* Au revoir.

*Enseignant:* La question quatre, de quel genre de texte s'agit-il?

*Lucie:* On a dit qu'on faisait le tour.

*Enseignant:* D'accord Roberto.

*Roberto:* Heu histoire heureux, histoire heureuse.

1085 *Enseignant:* Une histoire heureuse, vous donneriez un nom de type de texte particulier ou pas? C'est juste une histoire heureuse, vous donneriez ça, ok.

*Stéphanie:* Ça serait plutôt un album pour enfants.

*Enseignant:* Le genre de texte c'est un album pour enfants. Mais non si c'est votre définition à vous je dis vous le placerez facilement dans un type de texte genre c'est un conte c'est un

1090 roman est-ce que c'est un texte narratif un texte explicatif, est-ce que c'est un texte poétique, ce genre de chose.

*Vincent:* C'est plus pour enfant parce que c'est un texte petit...

*Lucie:* ...Ouais par page il y a des tout petits petits textes.

*Enseignant:* D'accord est-ce que vous le rentrez facilement on va poser la question comme ça

1095 est-ce qu'il rentre facilement dans une catégorie de texte.

*Elèves:* Non.

*Enseignant:* Quelqu'un a pu mettre quelque chose, dites-moi exactement ce que vous avez mis puis j'interprète plus je pose plus de question, on répète.

*Roberto:* Histoire heureuse.

1100 *Stéphanie:* Album pour enfants.

*Lucie:* J'ai mis une B.D. et un livre pour enfant.

*Clément:* On a rien mis.

*Enseignant:* Et vous mettriez quoi maintenant très rapidement... Difficile.

*Clément:* C'est aussi un truc assez pour enfant je trouve.

1105 *Enseignant:* Une histoire pour enfants. Vous.

*Fanny:* Une nouvelle des nouvelles enfin.

*Enseignant:* Une nouvelle.

*Fanny:* Ouais.

*Enseignant:* Genre textuel des nouvelles. D'accord, le groupe de Mary.

1110 *Louis:* Nous a dit que c'était plutôt un livre pour enfant mais pour enfants assez grands, genre entre sept et dix ans.

*Lucie:* Assez grands?! (bribes de propos)

*Enseignant:* Jean-Paul.

*Jean-Paul:* Nous on a mis que c'était un genre personnel et un peu genre B.D.

1115 *Enseignant:* Genre personnel tu dis?

*Jean-Paul:* Ouais c'est une B.D. un peu plus personnel. Ouais c'est un peu genre B.D. Mais c'est pas une B.D.

*Enseignant:* C'est un peu genre B.D. mais c'est pas une B.D. Ok.

*Jean-Paul:* Ouais mais personnalisé en fait le truc.

1120 *Enseignant:* D'accord, cette question quatre est-ce qu'elle vous parle beaucoup est-ce que vous avez de la facilité à donner une réponse là-dessus? Non c'est pas très évident. Alors maintenant on va faire la chose suivante, si on reprend l'album que vous avez sous les yeux donc vous le prenez dans le sens de la lecture, là où c'est marqué « épisode 2: la surprise », et vous allez faire la chose suivante, écoutez bien! Donc l'élastique qui se trouve sur la page de

1125 gauche, vous allez l'enlever vous allez lire individuellement toute l'histoire depuis le début jusqu'à la fin de l'extrait "yes" là où il y a l'élastique à droite que vous n'enlevez pas. Allez-y. (Brouhaha)

*Enseignant:* Non! Mettons-nous d'accord je ne veux plus vous entendre c'est une lecture individuelle ça prend quand même quelques minutes je veux plus vous entendre (long silence)

1130 *Enseignant:* Vous m'écoutez deux secondes, Chut, là vous avez lu du début jusqu'à la partie, ce que vous faites c'est que vous devez maintenant toujours individuellement "résumé" exact, vous allez faire le résumé individuellement, le numéro cinq.

*Vincent:* M. Delaroche, en fait le résumé qu'on doit faire c'est tout ce qu'on a lu ou le passage qu'on avait lu quand il y avait les deux élastiques?

1135 *Lucie:* C'est marqué écrivez....

*Vincent:* ...parce qu'on avait déjà la dernière fois un résumé de ce qu'on avait lu.

*Lucie:* ...mais écoutez faites le résumé du début à la fin de l'extrait d'aujourd'hui.

*Enseignant:* Du début de l'histoire on est d'accord, résumé vous êtes au clair de ce que c'est maintenant. On raconte de manière très condensé sans entrer dans les détails mais en gardant

1140 les choses essentielles de ce qui c'est passé depuis le début de l'histoire, d'accord. Vous écrivez bien lisiblement je vous demande pas de sortir le memento ou le cahier de conjugaison. Juste être efficace précis dans ce que vous dites...

*Enseignant:* Donc votre résumé, je pense que vous avez eu le temps de marquer maintenant l'essentiel de ce qui c'est passé depuis le début de l'histoire. Si on reprend notre tableau des

1145 titres celui des hypothèses est-ce que vous auriez des choses à modifier à présent? Par rapport

à tout ce que vous venez de lire. Vous allez comme vous le souhaitez soit dans le hypothèses mais ce que vous dites vous le justifiez, pourquoi. Agnès?

*Agnès:* Heu pour les hypothèses. En fait c'est que j'ai remarqué que la tache elle peut pas être noire enfin elle peut être noire mais ce qui est plus logique elle est blanche parce que à un moment donné ils disent on va éteindre la lumière et la tache elle disparaît et puis le père je sais plus oui la tache elle disparaît et à un moment donné après ça fait mais ça alors à l'endroit de la tache il y a vraiment une tache et puis avant ils disaient qu'il allait voir la tache mais il n'allait pas la voir en fait.

*Enseignant:* Mais qu'est-ce que tu souhaites qu'on écrive parce que là c'est un peu compliqué.

1155 *Agnès:* Bah que la tache elle est blanche.

*Lucie:* Mais non c'est une ombre la tache

*Vincent:* C'est l'ombre.

*Agnès:* Oui mais je veux dire que l'ombre après quand ils allument la lumière elle est blanche enfin on la voit pas.

1160 *Lucie:* Mais écoute tu sais une ombre quand il y a la lumière bah la vois mais par contre quand tu éteints la lumière il y a plus d'ombre.

*Enseignant:* On laisse finir Agnès puis après tu nous donnes ton hypothèse. Qu'est-ce que tu souhaites qu'on écrive?

*Agnès:* Bah que la tache elle est pas noire mais blanche.

1165 *Roberto:* Elle est pas blanche.

*Jean-Paul:* Elle est blanche et noire.

*Agnès:* Non pas noire mais blanche.

*Roberto:* Mais elle est pas blanche.

*Florian:* Elle existe pas.

1170 *Agnès:* Voilà donc elle est blanche.

*Enseignant:* C'est une hypothèse... .

*Louis:* ... y a pas de couleur c'est juste une ombre.

*Agnès:* Non mais non.

*Enseignant:* C'est l'hypothèse d'Agnès. Tout ça avec quel lien pour la suite de l'histoire?

1175 *Agnès:* Heu... je sais pas.

*Enseignant:* Juste une remarque Lucie.

*Lucie:* Moi aussi c'est une remarque il y a peut-être un rapport je sais il y en a qui trouve ça débile, mais bon, depuis le début de l'histoire sur quasiment toutes les pages il y a un animal. Il y a un lapin, un chat, un chien ou comme ça.

1180 *Enseignant:* Et.

*Lucie:* Et, c'est vraiment comme si ça se voyait pas parce que par exemple là il y a tous pleins d'étoiles et là il y a un petit lapin. Ou dans les photos là il y a un chien là il y a un chat là un chien il y en a tout le temps. Mais toujours caché, sauf ici.

*Enseignant:* C'est quoi ton hypothèse par rapport à ça?

1185 *Lucie:* Je sais pas peut-être ça a un rapport, c'est peut-être l'écrivain ou l'écrivaine qui aime bien.

*Enseignant:* Mais tu as pas d'explication particulière par rapport à ça, c'est juste une question.

*Lucie:* Ouais si on veut je sais pas.

*Vincent:* Moi moi s'il vous plaît.

1190 *Enseignant:* Alors est-ce que quelqu'un a des hypothèses des vrais hypothèses "moi", c'est-à-dire d'après ce que je viens de lire de voir "oui" d'après le résumé que je relis je pense que la fin de l'histoire ça va être ceci ou cela.

*Louis:* C'est pas par rapport à ça mais...

*Enseignant:* ...non répondez à mes questions...

1195 *Vincent:* ...moi moi!

*Enseignant:* ...vous commencez systématiquement vos réponses par c'est pas par rapport à ça mais non je veux plus de ça on a plus le temps.

*Vincent:* Bah pour les hypothèses j'ai envie d'enlever tous les heu les hypothèses sur elle peut se faire enlever et tout parce que ils disent ben que la mère elle est revenue.

1200*Lucie:* Ils disent pas qu'elle est revenue.

*Vincent:* Oui mais en fait elle est revenue à la maison et tout.

*Enseignant:* On sait qu'elle est revenue "voilà" toutes ces hypothèses-là on les enlève. Très bien autres choses.

*Florian :* Bah en fait je crois que j'ai compris pourquoi des fois il y a des trucs heu très fin.

1205*Enseignant:* Oui mais les hypothèses.

*Florian:* Ben voilà j'ai constaté ça c'est qu'en fait les enfants je pense qu'ils les imagines et puis là où avant c'était mal dessiné par exemple l'enfant avant il était sur une image par exemple l'enfant avant il était là puis après il est parti je sais pas où dans les escaliers ou, ça a un rapport avec le passé ça s' imagine.

1210*Enseignant:* Les animaux tu dis? Les détails?

*Florian:* Non des fois on voit des [XX] je crois que c'est Agnès qui avait fait la remarque avec les cuillères comme ça qui était un peu voilà. Ben je pense que c'est l'emplacement où la cuillère était avant d'être rangée.

*Enseignant:* Bon d'accord, comme c'est difficile à marquer on y garde comme ça oralement

1215hein. D'accord. Si vous avez rien d'autre de plus sur les hypothèses sur la suite, baissez la main. C'est vraiment une hypothèse sur la suite.

*Clément:* Non moi c'est...

*Enseignant:* ok non, maintenant les titres est-ce que vous avez évolué dans votre idée de titre? Qui a une nouvelle idée pour un titre?

1220*Mary:* Oups la tache.

*Enseignant:* Oups la tache. D'accord il n'y a pas d'accent sur le a de tache. Autres hypothèses heu idées de titre.

*Roberto:* La méchante tache.

*Enseignant:* La méchante tache. Autre? Luca.

1225*Luca:* La tache bizarre.

*Enseignant:* La tache bizarre. Donc là on tourne tout autour de la tache. Quelqu'un d'autre encore, un dernier pour la tache. On va dire tout ce qui est en rapport avec la tache, Clément.

*Clément :* Heu... la tache invisible.

*Enseignant:* La tache invisible. Est-ce qu'elle est vraiment invisible?

1230*Elèves:* Non.

*Vincent:* C'est dans ta tête.

*Enseignant:* Je vais plus avoir de place de toute façon.

*Vincent:* Elle est pas invisible puisqu'ils la voient.

*Enseignant:* Fanny.

1235*Fanny:* C'est encore avec la tache.

*Enseignant:* Dis toujours je vais pas forcément les remarqué parce que.

*Fanny:* Ras le bol de la tache.

*Enseignant:* Ras le bol de la tache.

*Lucie:* L'ombre.

1240*Enseignant:* L'ombre, je la marque celle-là. Autre chose pour les titres toujours, Louis.

*Louis :* La fausse tache.

*Enseignant:* La fausse tache.

*Charlotte:* La tache qui n'existe pas.

*Enseignant:* Tache qui n'existe pas.

1245 *Florian*: Qui a fait cette bêtise parce que là ils disent « bon sang de bonsoir c'est encore un coup du pasmoi » dans le texte. Ça veut dire que c'est heu...  
*Lucie*: ...l'oiseau.  
*Florian*: ...ouais l'oiseau c'est quelqu'un qui a fait cette bêtise.  
*Enseignant*: D'accord heu, toujours pour les titres?

1250 *Mary*: La tache blanche.  
*Enseignant*: La tache blanche.  
*Alexandre*: La tache qui colle.  
*Enseignant*: La tache qui colle etc.  
*Lucie*: La tache qui colle?

1255 *Alexandre*: Ben oui elle veut pas partir.  
*Enseignant*: L'idée c'est la tache qui veut pas partir. Alors toujours par rapport aux titres est-ce qu'il y en a qu'on enlèverait maintenant? Après ce que vous venez de lire est-ce qu'il y a des titres que l'on peut enlever?  
*Jean-Paul*: Papa veut rester avec heu... papa et comme ça...

1260 *Enseignant*: Alors dans ceux-là il y en a que vous enlèveriez?  
*Elèves*: Oui.  
*Enseignant*: Mary.  
*Mary*: Heu papa gentil parce que il est.  
*Enseignant*: D'accord.

1265 *Marie-Adèle*: Reviens vite maman.  
*Enseignant*: on sait qu'elle revient. Ensuite.  
*Charlotte*: Heu surprise pour maman.  
*Enseignant*: Celle-là vous l'enlèveriez vous êtes d'accord?  
*Elèves*: Oui.

1270 *Roberto*: Ben non.  
*Elèves*: Ben oui!!  
*Roberto*: Ben non ça reste une surprise pour la maman.  
*Louis*: Ben Ouais mais c'est pas l'intérêt de l'histoire...  
*Lucie*: ...ben oui.

1275 *Louis*: ...c'est plutôt la tache invisible.  
*Vincent*: Ouais mais carrément à toutes les pages ils parlent de ça.  
*Enseignant*: Alors à rediscuter, ok Clément tu en as un autre.  
*Clément*: La tache invisible.  
*Enseignant*: Est-ce qu'on enlèverait encore un titre.

1280 *Clément*: Oui.  
*Enseignant*: Lequel.  
*Clément*: Ben la tache invisible.  
*Tania*: Mais tu viens de le dire juste avant.  
*Enseignant*: C'est toi qui viens de le dire.

1285 *Clément*: Ouais ben on l'en [XX] (rires).  
*Vincent* (voix multiples): Ouais mais il n'y a pas de sens vu qu'elle est invisible les autres il l'a voit...  
*Enseignant*: Autres choses?  
*Jean-Paul*: Heu maman a mal aux dents parce que c'est pas trop le thème de l'histoire.

1290 *Enseignant*: C'est pas trop le thème, est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il vient de dire Jean-Paul?  
*Elèves*: Oui.  
*Enseignant*: Hein est-ce que c'est pas. Maman a mal aux dents c'est le thème central de l'histoire?

1295 *Elèves*: Non.

*Enseignant*: Ou c'est juste un prétexte?

*Elèves*: Prétexte.

*Enseignant*: D'accord donc celle-ci maman à mal aux dents on va aussi la supprimer d'accord.

*Lucie*: Papa veut faire plaisir à maman. Papa veut faire plaisir à maman.

1300 *Enseignant*: Papa veut faire plaisir à maman tu penses que ça serait pas le thème principal?

*Elèves*: Non.

*Jean-Paul*: Ben il est long comme titre.

*Vincent*: Je trouvais que ça soit ça. (Pas entendu par l'enseignant)

*Enseignant*: Pour quelle raison?

1305 *Lucie*: Parce que ce n'est pas l'intérêt non plus. Enfin je sais pas on s'en fiche que...

*Enseignant*: ...pourquoi pourquoi ont lieu toutes ces actions? Pourquoi on revient se focaliser sur cette tâche? Alors qu'avant [XXX] (parlent en même temps)...

*Lucie*: Parce que c'est le sujet principal, c'est le sujet principal.

*Marie-Adèle*: Mais ah...

1310 *Lucie*: ...l'histoire elle est faite de ça si on veut.

*Marie-Adèle*: Monsieur.

*Enseignant*: Faite de quoi?

*Lucie*: Faite de cette tâche.

*Marie-Adèle*: Monsieur.

1315 *Enseignant*: Pourquoi tu montres ton livre comme ça?

*Lucie*: Ben je sais pas.

*Enseignant*: Ah j'ai cru que c'était volontaire (rires).

*Lucie* (gênée): Heu... non.

*Vincent* (à lui-même): Tache pistache. (plus fort) Tu as une tâche ben non c'est pas une pistache.

(Voix multiples)

*Enseignant*: Parce que quoi?

*Marie-Adèle*: Parce que là il y a des je sais pas, mais il y a une tâche de un...

*Enseignant*: ...tu peux montrer à tout le monde...

1325 *Vincent*: Pistache.

*Enseignant*: ...en fait qu'on voit, viens devant deux secondes, parce que.

*Mary*: Oui on voit la tâche dans le bleu heu dans le "gris" machin.

*Lucie* (en aparté): Il a pas de titre ce livre.

*Enseignant*: Vous pensez que ça c'est la tâche?

1330 *Vincent* (en réponse à Lucie): Ben oui c'est là le titre (tape sur le papier java recouvrant le premier de couverture)

*Elèves*: Oui.

*Enseignant*: Ok d'accord. L'autre jour quand on a parlé, quand on a parlé des quatre premières double-pages, est-ce que cette remarque est apparue que ça pourrait être une tâche?

1335 *Mary*: Oui on l'a dite cette remarque.

*Enseignant*: On l'avait dite je me souviens plus de ça.

*Luca*: On l'avait dite tout au début "Ouais" pour la première fois.

*Marie-Adèle*: Mais M. Delaroche...

*Lucie*: ...M. Delaroche!

1340 *Marie-Adèle*: ...je peux finir ce que j'étais en train de dire?

*Enseignant*: Oui oui termine.

*Marie-Adèle*: Bah parce que pourquoi on dit des trucs avec des tâches parce que ça fini un peu en suspens...

*Jean-Paul*: Parce que c'est ce qui donne des ennuis enfin c'est ce qui donne heu.

1345 *Roberto*: (cloche) Ouais c'est ce qui fait s'engueuler la famille.  
*Enseignant*: Donc la tache c'est vraiment le thème principal pour vous. C'est la raison pour laquelle tu changerais de titre?  
*Marie-Adèle*: Oui.  
*Enseignant*: Mais en même temps pourquoi ils veulent la froter à tout prix cette tache?

1350 *Vincent*: (voix multiples) Ben pour faire plaisir à.  
*Loïc*: Pour faire plaisir à la mère.  
*Enseignant*: Est-ce que ça pourrait quand même être un titre ou pas? "Non". Pourtant est-ce que ça pourrait quand même être un titre après tout ce qu'on vient de dire? (long silence)  
Personne? Vous l'enlèveriez tous?

1355 *Lucie* : (parle à ses camarades) (papier java) Eh, eh celle qui a écrit le livre elle s'appelle Hélène Riff.  
*Vincent*: Hé tu as regardé!  
*Lucie*: Ben non mais je vois pas.  
*Enseignant*: Hé on s'écoute! Stop, on s'écoute.

1360 *Loïc*: En fait...  
*Vincent*: (à Lucie) Comment tu sais?  
*Loïc*: ... le sujet principal c'est pas vraiment la tache.  
*Lucie*: (chuchotant) En trichant  
*Enseignant*: Chut! Ho!

1365 *Vincent*: Où ils le disent? [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX]  
*Loïc*: C'est plutôt la surprise parce qu'ils font tout pour qu'il n'y ait pas la tache donc c'est plutôt je pense plus la surprise qui...  
*Enseignant*: ...donc toi tu le garderais?  
*Florian*: Non parce que c'est la tache qui donne le plus de fil à retordre entre guillemets qui

1370 donne envie de découvrir ce mystère.  
*Roberto*: Ouais c'est plus ça.  
*Vincent* (en aparté): Le mystère de la tache maudite.  
*Lucie*: Mais on l'a découvert maintenant.  
*Roberto*: M. Delaroche mais...

1375 *Enseignant*: Il faut absolument que je surveille.  
*Jean-Paul*: Non, non, non!  
*Enseignant*: Ok bien alors ça reste en suspens.  
*Lucie*: Mince.  
*Jean-Paul*: Ça faisait court.

1380 *Enseignant*: Pour l'instant ça reste en suspend.  
*Jean-Paul*: C'était court monsieur.  
*Enseignant*: Heu, si vous avez des questions, la question que vous vous posez dans le fond, je vais peut-être mettre ici question à nouveau, heu la question c'est ça tourne autour de la tache pourquoi cette tache ne veut pas partir c'est ça?

1385 *Marie-Adèle*: Oui.  
*Enseignant*: Quel est l'importance de la tache dans l'histoire c'est quoi que vous vouliez?  
*Marie-Adèle*: Oui.  
*Enseignant*: Pourquoi on donne tant d'importance à la tache ou bien? Vous formulerez ça comment?

1390 *Luca*: Ah non moi c'est pour autre chose.  
*Enseignant*: Non non non justement on a plus le temps il faut absolument que je surveille. Ok on s'arrête là pour aujourd'hui, heu les albums vous allez les fermer les laisser sur votre bureau et vous allez gentiment à la récréation, vous dites au revoir à Nicola.  
*Elèves*: Au revoir.

Transcription partie 3  
Lignes 1-645

Partie analysée: lignes 1-645

*Enseignant:* Vous le garder sur votre bureau pour l'instant. C'est Alexandre et Niccola qui se chargeront de les récupérer en temps voulu. (...) Comme il fait chaud on va économiser notre énergie. Si vous avez quelques chose à dire dans le débat qui va suivre vous lèverez la main ne parlez pas tous en même temps s'il vous plait. Est-ce que c'est bon? On a tout retrouvé? On peut démarrer? Alors je vais vous demander de dès que vous êtes prêts d'arrêter tous les bruits de papiers de crayon de chaises de bureaux qui grincement ça perturbe beaucoup les enregistrements. Faites un effort à ce sujet là hein. (...) C'est bon Lucie on peut commencer? Florian c'est bon?(...) Voilà. (...) Alors on y va. Bien on a pas eu le temps en fin de séance passées, mais ça devient une habitude vous êtes tellement plein d'idées et d'hypothèses, qu'on a pas le temps de tout faire. On a pas eu le temps de revenir là-dessus, donc par rapport à tout ce que vous avez découvert jusqu'à présent, dans cet album, est-ce que vous pensez qu'il y a des choses à changer? Alors on va prendre les panneaux l'un après l'autre, hein on va revenir sur les hypothèses et les questions ainsi que les titres et puis voir si vous souhaitez barrer certaine chose parce que vous avez appris vous avez de nouveaux éléments qui vous permettent de dire ça on peut laisser tomber c'est pas valable, d'accord. Alors sur les hypothèses, on en avait déjà barré certaines donc j'y reviens pas. Le genre nouveau inventé par l'auteur c'est un conte une bande dessinée, une sorte de mélange. On garde?

*Classe:* Oui.

*Enseignant:* On garde. Le père va garder les enfants?

20*Classe:* Oui.

*Enseignant:* Ça c'est avéré juste on peut le garder on est d'accord. Ça on avait barré ça aussi on y revient pas. Houla mais on avait barré un tas de choses, la maman a mal aux dents elle a eu un accident de vélo et elle est allée à l'hôpital et le père va la chercher?

*Classe:* Non.

25*Enseignant:* Non. Pourquoi, pour quelles raison vous diriez non?

*Clément:* Parce qu'elle revient.

*Enseignant:* Parce que??

*Clément:* Elle revient.

*Enseignant:* Parce qu'elle revient toute seule tout simplement. Ok d'accord donc ça caduc. Ça on peut laisser, on va voir ce qu'il y a de l'autre côté. (papier Java) Alors je laisse juste de côté ce qui est en haut un instant. Maman ne revient pas ce sera dure pour les enfants avec leur père qui les garde.

*Classe:* Non.

*Agnès:* Bah si parce que...

35*Lucie:* Mais c'est pas si dur que ça.

*Enseignant:* On lève la main. Première réaction non, deuxième réaction remarque d' Agnès.

*Agnès:* Non non c'est bon.

*Enseignant:* Non non tu dis si parce que?

*Agnès:* Mais parce que... heu mais non.

40*Louis:* Puisqu'elle revient.

*Agnès:* Parce que la nuit, elle est pas là, puis après elle revient.

*Enseignant:* Voilà donc il faut juste s'entendre sur ce terme là, maman ne revient pas. Mais pendant combien de temps, en fait c'est ça que tu veux dire?

*Agnès:* Un jour.

45*Enseignant:* Voilà donc pendant le temps qu'elle ne revient pas est-ce que c'est dur pour les enfants?

*Agnès:* Oui

*Florian:* Ouais moyen.

*Enseignant:* Pour quelles raison vous diriez que c'est dur? Agnès puisque tu as pris la parole.

50 *Agnès*: Bah parce que, ils se font engueuler alors que c'est peut-être pas eux qui ont fait la tache et puis bah, voilà.

*Enseignant*: D'accord quelqu'un veut compléter?

*Louis*: En plus ils se sont fait taper quand personne n'a avoué.

*Enseignant*: Ils se sont fait taper?

55 *Louis*: Ouais après il les a...

*Alexandre*: Le père le père il a tapé les enfants quand ils allaient se coucher, on a vu s'était écrit « aïe ».

*Marie-Adèle*: « Aïe » ah oui.

*Enseignant*: Attendez on peut y aller un à la fois. Qu'est-ce qui vous fait dire que les enfants se sont fait taper?

*Clément*: Ben parce que il a dit déjà il a dit « la raclée ne tenait plus qu'à un fil » (cite l'album). (Avion) Puis après on ils se plaignaient et tout ils étaient là « aïe aïe aïe » et tout.

*Mary*: Ah oui

*Vincent*: Il disait un truc vous allez voir ce que vous allez voir un truc comme ça.

65 *Roberto*: Il a fait des fessés je dirais.

*Enseignant*: Alors « la raclée ne tenait plus qu'à un fil » « vous allez voir ce que vous allez voir », est-ce que à ce moment là ils ont pris une raclée?

*Tania*: Non.

*Enseignant*: Est-ce qu'ils se sont fait taper?

70 *Roberto*: Oui après on voit.

*Luca*: Oui après...

*Lucie*: Non.

*Florian*: Mais si, ils se plaignent c'est écrit « aïe aïe »

*Alexandre*: Ouais.

75 *Tania*: Oui mais ils se sont pas fait taper parce que ils se font comme ça parce qu'ils ont peur qu'il les tape (élèves parlent en même temps).

*Florian*: Mais non après ils rentrent...

*Luca*: Mais c'est écrit « aïe »

*Florian*:... après ils rentrent...

80 *Lucie*: Ben oui.

*Florian*: Ils vont pas se mettre comme ça et dire « aïe aïe aïe ».

*Lucie*: Ben moi je fais pas comme ça.

*Florian*: Ben tu crois que tu fais comme ça.

*Enseignant*: Donc ceux qui disent, j'aimerais juste, Luca qu'on puisse écouter Luca qui avait demandé la parole avant et qui a sûrement des choses intéressantes à nous dire, toi qu'est-ce qui fait te dire qu'ils se sont fait taper?

*Luca*: Bah parce que...

*Enseignant*: Quel élément dans l'album?

*Luca*: Les enfants ils étaient pas comme ça ils étaient comme ça en train d'aller au lit et ils avaient un peu les bras sur leur corps pour faire comme s'ils s'étaient fait taper...

*Marie-Adèle*: Mais non.

*Luca*:...Là on peut voir. (Bruit de livre/montre l'album)

*Enseignant*: Alors c'est peut-être intéressant de regarder dans l'album effectivement.

*Lucie*: Ils se font pas taper.

95 *Florian, Alexandre, Luca, +2 élèves*: Mais si! Regardes!

*Vincent*: Peut-être qu'ils sont fatigués parce qu'ils ont trop nettoyé. (bribes de paroles)

*Enseignant*: Voilà stop doucement...

*Luca*: (à côté de l'enseignant, lui montre l'album) Là il a une main sur les fesses parce qu'il s'est fait taper

- 100 *Enseignant*: Luca sur la double-page où on voit les enfants qui vont au lit hein dit que, c'est quoi qui te fait dire ça? Les paroles? Les dessins? Les couleurs?  
*Luca*: Les dessins et les paroles.  
*Lucie*: Non!  
*Marie-Adèle*: *Il touche ses fesses.*
- 105 *Luca*: Il touche ses fesses et...  
*Enseignant*: Au lit et le aïe aïe aïe. Mais est-ce que les dessins montre qu'il tapé ses enfants?  
*Lucie*: Non.  
*Luca*: Mais avant avant  
*Roberto*: Mais regardez monsieur Delaroché...
- 110 *Enseignant*: Juste avant  
*Roberto*:... Là l'image en plus il remonte sa manche, là il remonte sa manche.  
*Enseignant*: Est-ce qu'on le voit réellement taper les enfants?  
*Luca*: Oui mais, ils se font taper.  
*Florian*: Mais non mais...
- 115 *Lucie*: Non.  
*Florian*:... quand on a mal on met sa main où on a mal et on fait « aïe aïe aïe ». Il va pas rester comme ça.  
*Luca*: Ben ouais ils vont pas rester, ah j'ai pas mal.  
*Roberto*: Regarde en plus ils font bien comme ça.
- 120 *Agnès*: Mais non c'est le père qui les...  
*Enseignant*: Attendez, un à la fois on lève la main. Florian.  
*Florian*: Euh en plus pour euh pour moi, il y a des petits traits orange pour montrer à peu près la...  
*Vincent*: La douleur.
- 125 *Florian*: Ouais non pas la douleur mais des fois pour pas, enfin s'ils mettent la main et ils font « aïe aïe aïe » c'est mieux de mettre les traits pour mieux montrer...  
*Vincent*: Justement la douleur.  
*Florian*: Mais non pas la douleur...  
*Roberto*: Pour montrer qu'ils ont mal.
- 130 *Lucie*: Là où ils ont mal  
*Agnès*: Pour montrer là où il a mal.  
*Florian*: Non, voilà ça ça...  
*Enseignant*: Donc toute l'interprétation elle est liée à quoi ici, aux dessins ou à autre chose?  
*Florian*: Aux dessins
- 135 *Vincent*: Aux dessins et aux paroles.  
*Marie-Adèle*: Aux couleurs.  
*Enseignant*: D'accord, est-ce que vous pensez que c'est possible que les enfants disent « aïe aïe » avant même qu'on les tape?  
*Mary*: Oui.
- 140 *Lucie*: Oui  
*Florian*: Mais non.  
*Roberto*: oui mais là...  
*Enseignant*: Est-ce que c'est une stratégie...  
*Agnès*: oui mais là on dit pas aïe aïe mais « aïe aïe aïe ».
- 145 *Enseignant*: ...Est-ce que, attendez chut, est-ce que c'est une stratégie que vous avez déjà employée vous?  
*Classe*: Oui  
*Enseignant*: Soit parce que un copain voulait vous taper ou si vos parents veulent vous flanquer une fessé.

150 *Vincent*: Non.

*Marie-Adèle*: Oui pour qu'ils aillent vite.

*Enseignant*: Vous avez déjà dit « aïe aïe » comme ça?

*Marie-Adèle*: Oui.

*Lucie*: Pour qu'ils aient pitié et qu'ils ne nous tapent pas. Enfin.

155 *Luca*: Oui mais là...

*Enseignant*: Est-ce que vous pensez qu'ici que...

*Luca*:... Ils se plaignent.

*Enseignant*: c'est le cas ou qu'ils se sont réellement fait taper? (voix de désaccords) alors ok, difficile de trancher. On va faire comme ça chtt, je crois qu'on a bien entendu les arguments.

160 Maintenant en silence ceux qui pensent que les enfants se sont fait réellement taper dessus levez la main. Je vais compter. Houla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. Levez la main ceux qui pensent que les enfants ne se sont pas réellement fait taper, ils ont juste appréhendé de se faire taper 1, 2, j'ai donc Lucie et Agnès. Donc j'aimerais juste réécouter ces deux personnes, Lucie. Pourquoi tu votes non?

165 *Lucie*: Parce que pas forcément, je sais pas.

*Vincent*: Moi je sais

*Agnès*: Moi je sais

*Marie-Adèle*: M. Delaroche!

*Enseignant*: Chutt. Lucie.

170 *Lucie*: heu bas bas justement comme on a dit tout à l'heure il fait « aïe aïe » comme ça.

*Enseignant*: Juste pour faire pitié aux parents, au père?

*Lucie*: Voilà et pas qu'il les frappe.

*Enseignant*: D'accord, Agnès.

*Agnès*: Bah moi quand euh mon père des fois il joue pis il lève les mains comme ça moi je

175 fais AAHH comme ça puis je j'ai...

*Enseignant*: D'accord alors on va en écouter deux qui pensent qu'ils se sont fait taper mais je peux pas écouter tout le monde. Marie-Adèle.

*Marie-Adèle*: Bah même dans l'autre page on voit les mêmes petits traits que...

*Luca*: Les guillemets.

180 *Marie-Adèle*: ...enfin pas les guillemets mais les petits traits que Florian il a montré qui montrent un peu la douleur en fait qu'ils avaient aux fesses.

*Florian*: Ben oui la douleur.

*Enseignant*: Tu peux montrer sur ton dessin à tout le monde peut-être, viens devant la classe montrer brièvement. (...)

185 *Marie-Adèle*: C'est c'est là (montre sur le livre)

*Enseignant*: Donc tout en haut à droite de la double-page dont on parle.

*Luca*: là on voit, le petit il est couché.

*Enseignant*: Est-ce que tu penses que ces petits traits montrent qu'il a mal ou c'est les plis du lit?

190 *Luca*: Oui oui.

*Marie-Adèle*: Non c'est pas les plis du lit.

*Luca*: C'est pour montrer qu'il a mal.

*Enseignant*: Roberto qui s'est pas trop exprimé on va l'écouter aussi.

*Roberto*: Bah normalement si quand on veut faire [XX] on fait toujours comme ça mais que

195 dans l'image là ils marchent tout simplement il fait pas comme ça.

*Enseignant*: Donc ils se sont fait taper ou pas?

*Roberto*: Non heu oui justement parce que s'il fait s'il fait aïe aïe comme ça ben...

*Enseignant*: Ok c'est ton avis d'accord. Alexandre.

*Alexandre:* Je suis d'accord avec Roberto parce que quand on va se faire taper on fait comme  
200ça (mime) puis là ils ont une main ici puis ils marchent comme ça et ils font aïe. Donc ils se  
sont fait taper.

*Enseignant:* Ok. Tu veux dire vraiment quelque chose de très différent Luca?

*Luca:* Heu moi c'est la même chose que ceux de Roberto mais aussi j'ai trouvé un autre truc  
c'est que je sais pas vraiment si c'est ça mais c'est écrit « ça commence à bien faire » « la  
205raclée ne tenait plus qu'à un fil » ...

*Clément:* C'est ce que j'ai dit.

*Lucie:* Mais ça veut pas dire forcément...

*Enseignant:* Quand on dit «la raclée ne tenait plus qu'à un fil» est-ce qu'elle a eu lui la raclée?

*Lucie:* Non.

210*Agnès:* Non.

*Clément:* Si

*Marie-Adèle:* Ben on sait pas.

*Luca:* Ben oui en plus il... (ils parlent tous en même temps)

*Florian:* Le père il remonte ses manches puis après il y aussi des petits traits. Puis après on  
215voit aïe aïe.

*Enseignant:* Chute on s'écoute.

*Vincent:* Après il dit vous allez voir ce que vous allez voir.

*Luca:* Ouais. (ils parlent en même temps)

*Marie-Adèle:* Ben voilà

220*Clément:* Il a dit...

*Agnès:* La raclée...

*Clément:* ...vous allez...

*Florian:* On dit ça quand on va frapper ses gamins.

*Enseignant:* On est en plein dans quelque chose d'intéressant je vais juste donner la parole à  
225Florian et Alexandre puis après on stop sur ce sujet là.

*Mary:* C'est Vincent.

*Enseignant:* Oui Vincent.

*Florian:* Ben je voulais dire que aussi si au cas ou comme Lucie et Agnès elles disent que  
en bas ils font pitié mais sinon le père il devrait être devant parce qu'ils vont pas faire pitié  
230de...

*Lucie:* Qu'est-ce que tu en sais qu'il est devant ou pas.

*Enseignant:* Chttt laisse-le parler.

*Florian:* Mais là on voit très bien qu'il y a une grosse distance avant qu'il soit devant parce  
que sinon si au cas où des fois ton père il est juste devant toi tu fais comme ça (mime), tu te  
235protège tu fais aïe aïe comme ça si tu le fais.

*Enseignant:* Alors comment tu interprète ce que tu viens de dire?

*Florian:* Ben c'est qu'il est très loin...

*Enseignant:* Et donc?

*Florian:* ... Ils sont pas devant lui ils sont derrière il y en a même qui sont déjà montés donc.

240*Enseignant:* Ça veut dire qu'il leur donne une raclée ou pas ou qu'il leur a donnée une raclée  
ou pas?

*Florian:* Non heu oui qu'il leur a donné une raclée.

*Enseignant:* Qu'il leur a déjà donné?

*Florian:* Ouais.

245*Marie-Adèle:* Non.

*Enseignant:* Et le fait qu'ils disent aïe c'est parce qu'ils ont déjà mal, c'est ça que tu veux dire?

*Florian:* Oui.

*Enseignant:* Ok j'avais juste dit encore Vincent et c'est fini.

*Vincent:* Ben là « la raclée ne tenait plus qu'à un fil » je sais pas c'est pas une expression pour  
250dire que...

*Enseignant:* Voilà tout à fait.

*Vincent:* ...Ça peut heu...

*Clément:* Qui peut faire mal.

*Vincent:* Non si...

255*Enseignant:* Non laisse parler Vincent.

*Vincent:* ... s'ils font encore une bêtise ça peut aller mal.

*Enseignant:* Donc voilà quand quelque chose ne tient plus qu'à un fil c'est bien, c'est  
symbolique si j'accroche quelque chose là-haut de très lourd si je mets beaucoup de fil ça  
tiendra mais s'il n'y a plus que ce fil là il suffira de tirer un tout petit peu et qu'est-ce qui va se  
260passer?

*Classe:* Tomber.

*Enseignant:* Tomber, ça tombe

*Vincent:* C'est pour dire que...

*Enseignant:* C'est des expressions dans la langue dans les livres elles sont souvent, elles  
265existent souvent, dans la langue on les utilise beaucoup. On peut clore ce sujet vous avez tous  
tellement de choses à dire que c'est difficile...

*Jean-Paul:* M. Delaroche, moi j'ai...

*Enseignant:* ...de [XX] encore un autre truc? Jean-Paul et pendant que je regarde la suite.

*Jean-Paul:* Aussi l'auteur il va pas monter quand le père les frappe, bah il montre comme ça  
270pour dire qu'il les a frappé il va pas faire un dessin où le père il les frappe.

*Lucie:* Ben si.

*Enseignant:* Comment on...

*Jean-Paul:* Mais non.

*Enseignant:* ...appel ça.

275*Lucie:* Mais tu peux...

*Loïc:* La censure, la censure

*Jean-Paul:* En plus ils ont mal aux fesses ils vont pas montrer qu'il tape les fesses quelque  
part (rires).

*Lucie:* Non mais tu peux attends, je peux dire quelque chose?

280*Enseignant:* Très souvent dans l'écrit pas seulement dans les albums on suggère juste la chose  
on ne la montre pas vous avez conscience de ça?

*Marie-Adèle:* Oui (timide).

*Enseignant:* Donc ce que vous venez de faire là c'est quoi, c'est de l'interprétation rien d'autre,  
on suppose que on fait des hypothèses.

285*Lucie:* J'aimerais répondre à Jean-Paul peut-être qu'il les, il montre pas quand il les frappe ok  
mais il peut montrer par exemple l'enfant il est là et la main comme ça. C'est pas le moment  
où il les frappe.

*Jean-Paul:* Oui mais le père il remonte ses manches et tout...

*Marie-Adèle:* Ben ouais.

290*Lucie:* Mais ça veut rien dire

*Jean-Paul:* ...Tu remonte pas ...

*Florian:* Bah bien sûr.

*Jean-Paul:* ... comme ça parce que tu as envie. (Rires)

*Lucie:* Bah si (commence à s'énerver) je sais pas des fois souvent en classe je fais comme ça  
295et j'ai pas envie de frapper quelqu'un (rires et propos divers incompréhensibles).

*Enseignant:* Ok alors...

*Clément:* En plus il est en colère là.

*Enseignant:* Très bien stop sur ce sujet. Stop stop stop. On peut pas c'est passionnant comme débat mais on peut pas y consacrer plus de temps on a bien compris que vous êtes l'immense majorité à supposer qu'ils ont eu une raclée d'accord. Difficile de trancher pour savoir s'ils l'ont vraiment eu cependant vous êtes d'accord aussi avec ça? Hein, on peut supposer que mais on est pas sur ça c'est chacun qui se fait son opinion. Heu j'aimerais juste revenir un instant là-dessus, pages de départ égales retour sur le passé, qu'est-ce que vous en pensez maintenant que vous avez bien avancé dans l'album? Pages de départ c'est un retour sur le passé. C'était on parlait bien de cette page-là? Si je...

*Classe:* Non.

*Enseignant:* ... Me souviens bien?

*Vincent:* Non parce qu'ils ont déjà eu des enfants avant qu'ils ne se marient.

*Enseignant:* Donc est-ce que cette image-là est un retour sur le passé? (...) Qui avait émis cette hypothèse de retour sur le passé.

*Florian:* Mais M. Delaroche...

*Marie-Adèle:* Florian.

*Florian:* ...Mais moi j'avais pas dit ça j'avais dit que ça c'était, là on est dans l'année où ils se sont marié après il y a quelques années toutes les pages blanches veulent dire le temps quelques années et après bah il se passe la suite.

*Louis:* Mais on sait pas que c'est quelques années si ça se trouve c'est quelques heures seulement, je sais pas enfin (réactions diverses en même temps).

*Enseignant:* Donc ça tu ça devient caduc ou ça reste?

*Marie-Adèle:* Mais c'est un temps.

*Florian:* Mais moi je dis que c'est le temps que ça...

*Enseignant:* Donc ça c'est faux.

*Vincent:* On peut pas savoir parce que vu que M. Delaroche quand ils se marient ils avaient des enfants c'est pas très [XX].

*Enseignant:* Pour l'instant c'est Florian qui a la parole. Florian.

*Florian:* Là c'est comme si par exemple je vis une histoire je commence par me marier si c'était le mari quelques années plus tard je je quelques années quelques on sait pas mais un temps plus tard, moi je pense des années, voilà après ben il se passe ça.

*Enseignant:* Donc simplement c'est bien un déroulement chronologique au départ il y a le mariage dans le temps c'est ça? Hein en premier le mariage.

*Florian:* Puis après il y a un temps.

*Enseignant:*(en train d'écrire) le mariage j'y arriverai, donc en deuxième et ben la vie quotidienne etc. Ok pour les hypothèses il y a encore quelque chose à dire?

*Clément:* Moi c'était une nouvelle hypothèse je crois.

*Enseignant:* Tu as une nouvelle hypothèse à faire?

*Clément:* Ouais. C'est qu'en fait heu au moment où il y a la maman qui arrive et puis il y a le père il est dans les, dans les escaliers, si je retrouve la page, il est dans les escaliers et puis en fait heu on voit pas là (montre sur l'album) on voit heu si j'arrive là on voit juste sa jambe et là je pense qu'on s'imagine la main, le derrière derrière parce que là il y a une forme...

*Mary:* Où?

*Clément:* À la, là où il y a la maman qui arrive là où elle est dans la cuisine.

*Vincent:* Ha ouais.

*Marie-Adèle:* Mais c'est écrit la tache

*Clément:* En fait ça me fais penser...

*Enseignant:* Qu'est-ce que tu veux dire que?

*Clément:* Que en fait peut-être que les enfants ils s'imaginent comme le père là.

*Enseignant:* Ok bon ça c'est peut-être difficile à écrire on laisse tomber. Ok on continu avec...

*Vincent:* Je voulais dire...

*Enseignant:* ...Chut non non stop parce que le temps passe et on a pleins de choses à faire encore. Heu j'aimerais juste revenir sur les questions. Donc on y avait répondu est-ce que l'histoire est dans l'ordre ou dans le désordre? Non ça c'était bon, entre la première et la deuxième double-page combien de temps? Ça c'est un peu ce qu'on vient de dire maintenant on y a répondu, pourquoi il y a des pages blanches? C'est le temps qui s'écoule. Vous gardez comme réponse?

355*Classe:* Oui.

*Enseignant:* Pourquoi mouchoir sur la joue? C'est une rage de dents ça été confirmé ou bien, on tous d'accord. Pourquoi commencer pas la fin? Ça on avait dit que c'était caduc que c'était pas en réalité commencé par la fin, simplement que ça faisait penser à quoi?

*Classe:* À un conte.

360*Enseignant:* Un conte à cause du commentaire. Quel genre d'histoire c'est? ça on en a parlé. les enfants déjà là au mariage?

*Lucie:* Bah oui.

*Enseignant:* On peut trancher?

*Alexandre:* Ben oui puisqu'ils y étaient.

365*Agnès:* Ben ouais.

*Enseignant:* Est-ce qu'on te dit qu'ils y étaient?

*Florian:* Ben là...

*Roberto:* Les parents ils les portaient.

*Agnès:* Dans les mains, les parents les portaient.

370*Enseignant:* Les enfants sont dans les mains habituellement?

*Marie-Adèle:* Ben non.

*Alexandre:* Ben oui.

*Enseignant:* Qu'est ce que...

*Lucie:* Il y en a qui sont par terre.

375*Enseignant:* ...ça peut vouloir dire?

*Florian:* Ça veut dire qu'ils sont tout petits.

*Enseignant:* Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire qu'on les dessine dans les mains?

*Roberto:* Qu'ils leur appartiennent.

*Enseignant:* Marie-Adèle?

380*Marie-Adèle:* Ben peut-être qu'elle les imagine je sais pas ou...

*Enseignant:* Qu'on les imagine c'est-à-dire?

*Mary:* Qu'ils ont déjà des projets.

*Marie-Adèle:* Ouais.

*Enseignant:* Ils ont déjà des projets. Oui pas mal ça comme idée.

385*Agnès:* Ou peut-être qui sont bébés puis quand est un bébé tu peux pas le laisser tout seul.

*Jean-Paul:* Ben oui.

*Marie-Adèle:* Avec sept bébés dans ses bras.

*Jean-Paul:* Il y a d'autres personnes au mariage.

*Enseignant:* Et puis si on a des bébés on les porte comme ça dans la main?

390*Classe:* Non.

*Enseignant:* Donc qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire? Pourquoi l'auteur aurait dessiné ses bébés dans les bras?

*Loïc:* Ils s'imaginent.

*Louis:* Ils s'imaginent déjà...

395*Enseignant:* Ils s'imaginent quoi?

*Louis:* ...avec pleins d'enfants et une vie heureuse. (rire)

*Enseignant:* On les imagine déjà on les imagine dans l'avenir d'accord. Je le complète comme ça (papier java). (...) Vous aviez d'autre question derrière, houla, vous avez été tellement prolifique. Pourquoi la mère s'en va? ça on avait répondu à cause des dents elle part chez le dentiste ça c'est bon. Ah mais vous aviez fait de nouvelles hypothèses la tache elle n'est pas noire elle est blanche.

*Mary:* Oui ça c'est vrai.

*Marie-Adèle:* Ouais c'est vrai.

*Classe:* ouais c'est vrai (échanges verbaux simultanés).

405 *Enseignant:* Est-ce que ça été confirmé pas votre lecture?

*Classe:* Oui, non (mélange).

*Enseignant:* Ceux qui disent oui à quelle page, donnez-moi la page?

*Clément:* C'est pas dans le livre c'est quand il y avait les questions c'était...

*Charlotte:* Ouais c'est pas dans le livre mais dans les questions.

410 *Clément:* ...pourquoi il y a une tache blanche un truc comme ça.

*Enseignant:* Et si c'est pas dans le livre alors vous avez trouvé ça où la tache blanche?

*Classe:* Dans l'épreuve!

*Jean-Paul:* Mais peut-être que c'était pour pas donner la réponse.

*Roberto:* Mais non c'est pas blanc c'est noir.

415 *Marie-Adèle:* Ouais. Mais pourquoi c'est noir alors?

*Enseignant:* Bon est-ce qu'on peut répondre à ça?

*Louis:* Non.

*Marie-Adèle:* Mais alors pourquoi il marque une tache blanche?

*Enseignant:* Vous dites qu'on sait pas, pour l'instant.

420 *Charlotte:* Si on la laisse elle est blanche.

*Jean-Paul:* Non elle est pas blanche.

*Enseignant:* Vous avez des éléments dans l'album à montrer?

*Jean-Paul:* Non il n'y a rien.

*Lucie:* Il y a rien.

425 *Enseignant:* Il y a rien jusqu'à présent. On peut trancher ou on peut pas trancher?

*Louis:* Non on laisse comme ça.

*Florian:* On sait pas.

*Vincent:* Elle est médium.

*Enseignant:* Je répète ma question (élèves continuent de parler) chut stop écoutez. Écoutez.

430 Est-ce que dans l'état actuel de ce que l'on a lu vous pouvez trouver dans le livre une page précise ou un endroit précis qui permet de trancher cette question?

*Classe:* Non.

*Enseignant:* Si oui trouvez-là sinon on laisse de côté. Alors oui répondez, levez la main ceux qui pense que oui. Ok donc on sait pas. (...) Animal plus ou moins caché sur toutes les pages

435 bon ça c'était pas des questions ça c'est des hypothèses, voilà c'est un constat on a rien d'autre à dire on est d'accord.

*Stéphanie:* Mais il y a les enfants aussi sur toutes les pages.

*Enseignant:* Les enfants sur?

*Stéphanie:* Toutes les pages

440 *Enseignant:* Toutes les pages on retrouve les enfants. Même au début même dans la main.

*Stéphanie:* Oui.

*Lucie:* Justement [XXXX].

*Enseignant:* Les titres enfin, hé soyez un tout petit peu disciplinés parce que tout ce que vous dites entre vous en aparté je suis sûr que c'est passionnant mais on peut pas tout écouter n'est-

445 ce pas Clément. Juste pour les titres on reprend ceux que vous avez pas tracés. Je vais pas tout

relire à haute voix. C'est dur sans maman est-ce qu'on pourrait garder comme titre éventuellement?

*Classe:* Non.

*Enseignant:* Pour quelles raisons vous dites non? Mary.

450 *Mary:* Heu non en fait c'est pas pour ça.

*Enseignant:* Qui peut répondre à cette question? C'est toujours le mêmes qui prennent la parole j'ai toujours Lucie Alexandre heu Vincent Agnès j'ai toujours toujours les mêmes qui lève la main. Tania est-ce qu'on pourrait garder comme titre ce que je viens de dire? Heu...

*Florian:* C'est dur sans maman.

455 *Enseignant:* ...c'est dur sans maman

*Tania:* Heu ben un peu c'est dur.

*Enseignant:* Pour quelles raison tu garderais ce titre? Ou tu le garderais pas?

*Tania:* Heu parce qu'ils doivent nettoyer toute la cuisine alors c'est un peu dur.

*Enseignant:* Alors c'est un peu dur. Est-ce que vous êtes d'accord avec Tania qu'on pourrait garder ce titre que c'est un titre possible?

*Classe:* Non.

*Luca:* Moi oui, moi oui.

*Enseignant:* Alors ceux qui pensent que non Luca.

*Luca:* Ha non moi je pense que oui.

465 *Enseignant:* Ceux qui pensent qu'on pourrait...

*Jean-Paul:* Moi je pense que c'est un peu les deux.

*Enseignant:* ... que c'est pas un titre valable.

*Vincent:* M. Delaroche?

*Enseignant:* Vincent.

470 *Vincent:* Ben non je sais pas on, le père il peut aussi s'occuper des enfants c'est pas que c'est la maman elle part qu'un jour...

*Enseignant:* Mais ma question c'est c'est dur sans maman comme titre valable ou pas.

*Vincent:* Ben non.

*Enseignant:* Pas trop, Fanny.

475 *Fanny:* Ben moi je pense qu'on pourrait pas le laisser parce que quand on dit c'est dur sans quelqu'un et bien on pense plutôt à plusieurs années pas à deux jours.

*Enseignant:* D'accord vous êtes d'accord qu'on le supprime ou pas?

*Marie-Adèle:* Oui.

*Enseignant:* Qui est d'accord qu'on le supprime levez la main. 1 2 3 4 5 vous pouvez lever la main clairement, pas comme ça mais comme ça (mime) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 quand même treize qui sont pour supprimer. Treize non je suppose donc que les autres c'est oui. Heu les autres titres pas facile sans maman on pourrait le garder ou pas?

*Classe:* Non.

*Marie-Adèle:* C'est la même chose.

485 *Enseignant:* C'est un peu la même chose.

*Vincent:* On pourrait le garder parce que peut-être que la maman elle va repartir encore une fois autre part on sait pas où.

*Agnès:* Non.

*Florian:* Ça serait trop long.

490 *Enseignant:* On est dans les nouvelles hypothèses...(élèves parlent tous en même temps)

*Roberto:* On peut pas savoir.

*Lucie:* Il reste trois pages

*Vincent:* Ouais mais peut-être il y a une suite. Peut-être qu'il y a une suite à ces histoires.

*Jean-Paul:* Ouais il y a d'autres livres.

495 *Vincent:* Ouais.

*Lucie:* Mais on peut...

*Florian:* Ouais mais là on parler de cette album.

*Enseignant:* Chut stop on on va convenir de la chose suivante on va dire que c'est une histoire complète qu'il n'y a pas de suite sinon on s'en sort plus dans les hypothèses. Alors toi tu dis 500 qu'elle pourrait peut-être repartir.

*Vincent:* Moi je dis qu'elle pourrait repartir encore une fois dans l'histoire.

*Enseignant:* Bien pas facile sans maman tu garderais?

*Vincent:* Ouais parce que peut-être qu'elle va repartir peut-être pas au dentiste mais quelque part.

505 *Lucie:* Chez le dentiste.

*Enseignant:* Ok on sait pas. Lucie.

*Lucie:* Bah heu non parce que, je voulais dire quoi déjà ah oui c'est pas je sais pas par exemple le père il les engueule mais ça arrive à tout le monde dans toutes les familles ça veut pas dire que c'est dur.

510 *Enseignant:* D'accord.

*Lucie:* Parce que qu'une fois ça arrive que c'est dur.

*Enseignant:* Donc toi tu dirais non.

*Lucie:* Parce que à part ça il était gentil le père.

*Enseignant:* D'accord. Mary.

515 *Mary:* Mais en fait c'est pour heu par exemple les hypothèses. Heu et ben peut-être que c'est quelqu'un qui s'ima, heu ban la maman par exemple elle s'imagine parce que heu ici par exemple on voit toujours quelqu'un en robe de marié et là aussi.

*Enseignant:* Elle s'imagine quoi la maman? Quand tu dis la maman elle s'imagine?

*Mary:* Elle s'imagine ...

520 *Florian:* Ce qu'elle raconte.

*Enseignant:* Chut.

*Vincent:* Peut-être une reine.

*Marie-Adèle:* Ha ouais.

*Mary:* Ouais.

525 *Jean-Paul:* Où?

*Clément:* Peut-être il y a un prince.

*Enseignant:* Peut-être. Heu Jean-Paul. (élèves discutent entre eux) Chut on peut s'écouter.

*Jean-Paul:* Pour le truc c'est dur sans maman je dis un peu oui et non parce que ils se sont fait prendre une fessé alors ça doit être un peu dur pour eux...

530 *Enseignant:* Ok donc avis partagés on sait pas.

*Jean-Paul:* ...et puis non parce que c'est pas le sujet de l'histoire (papier java).

*Enseignant:* Non parce que c'est pas le sujet de l'histoire ouais c'est intéressant ce que tu dis là. Papa veut faire plaisir à maman est-ce que ça pourrait être un titre qu'on garde?

*Classe:* Non.

535 *Enseignant:* Après lecture de ce que vous avez lu?

*Classe:* Non.

*Roberto:* Moi j'avais mis la tache malheur.

*Enseignant:* Qui pense que papa veut faire plaisir à maman est un titre possible.

*Marie-Adèle:* Non.

540 *Enseignant:* Pourquoi? Pas toujours les mêmes! Quel est l'avis d'Charlotte par exemple.

*Charlotte:* Heu (...) je sais pas.

*Enseignant:* Pas d'idée, quel est l'avis de Océane?

*Océane:* Heu.

*Enseignant:* Papa veut faire plaisir à maman c'est un titre qu'on pourrait mettre dans cet album 545 ou pas d'après ce que tu as lu jusqu'à présent?

*Océane*: Heu je sais pas parce qu'il essaye de faire de son mieux pour que la maman elle soit contente.

*Enseignant*: Mais alors ta réponse c'est ce titre est possible ou ce titre n'est pas possible?

*Océane*: Heu oui possible.

550*Enseignant*: Oui tout à fait. Tina.

*Tina*: Ben ouais c'est possible mais en même temps, enfin c'est pas vraiment le sujet.

*Enseignant*: C'est pas vraiment le sujet donc toi tu penses que « papa veut faire plaisir à maman » c'est pas vraiment le sujet de l'album, c'est ça c'est ce que tu veux dire. D'accord, j'aimerais entendre Loïc sur le sujet.

555*Loïc*: Heu bah ça pourrait mais c'est pas tellement...

*Enseignant*: Ça vous semble pas évident d'accord. Surprise pour maman on garde ou on garde pas?

*Classe*: Non.

*Enseignant*: Possible ou pas?

560*Agnès*: C'est la même chose.

*Enseignant*: La même chose qui pense que cet enfin ce type de titre papa veut faire plaisir à maman surprise pour maman c'est des titres possibles ou en tout cas l'esprit du titre est possible? Levez la main. Pensez que c'est un sujet important du livre (élèves se compte en même temps) Alors Roberto ouais tu veux [XX].

565*Roberto*: Ouais mais en fait « papa veut faire plaisir à maman » bah il n'y a pas que le papa et la maman qui jouent un rôle dans l'album, il y a aussi les enfants.

*Lucie*: Mais les enfants c'est aussi le sujet principal.

*Enseignant* (en même temps que Lucie): Donc ça tu voudrais [XXX].

*Roberto*: Ouais il y a aussi les enfants faudrait peut-être mettre quelque chose pour les 570enfants.

*Florian*: c'est pas ça, c'est pas ça le sujet principal.

*Enseignant*: Pour vous le sujet principal c'est les enfants.

*Fanny*: La tache.

*Vincent*: La tache.

575*Enseignant*: La tache?

*Agnès*: Ouais la tache.

*Enseignant*: D'accord. Marie-Adèle.

*Marie-Adèle*: Heu mais moi je suis pas pour papa veut faire plaisir à maman parce que ça me donne pas envie de lire.

580*Enseignant*: D'accord.

*Jean-Paul*: Puis j'ai remarqué faudrait que se soit heu aussi un titre que heu rapport avec les enfants parce que j'ai remarqué que c'est eux qui raconte aussi, l'histoire donc ça pourrait être un truc je sais pas les souvenirs des enfants je sais pas.

*Enseignant*: D'accord pour le moment vous vous centreriez plus sur les enfants. Mary dernière 585remarque à ce sujet.

*Mary*: Moi je mettrais non parce que c'est vrais que ça donne pas vraiment envie de lire le premier et puis et puis pour le deuxième j'aurais plutôt mis ça par exemple pour un sous-titre comme je sais plus le premier qu'on avait vu maman s'en va.

*Enseignant*: Donc plutôt comme sous-titre. Pour celui-là?

590*Mary*: Oui.

*Enseignant*: Comme sous-titre. Ok la tache maudite ça irait bien?

*Classe*: Non.

*Fanny*: on enlève le maudite.

*Lucie*: Ouais.

595*Florian*: Ouais.

*Enseignant:* Donc la tache. Qui pense que c'est un titre qui conviendrait bien? Pour quelles raisons on va demander ça à Fanny.

*Fanny:* Ben parce que parce qu'il parle beaucoup de la tache.

*Enseignant:* Puisqu'il parle beaucoup de la tache on est d'accord. Autres raisons et puis pas la  
600 même chose une autre raison, Jean-Paul.

*Jean-Paul:* Bah c'est le sujet principal.

*Enseignant:* Ok c'est la même chose, Luca.

*Luca:* Parce que la tache elle est blanche.

*Enseignant:* Oui mais est-ce que la tache c'est le sujet...

605 *Luca:* Parce que c'est, il parle beaucoup de la tache.

*Enseignant:* Donc, chut, si on reste dans le même genre d'idée oups la tache la méchante tache la tache bizarre heu la tache invisible ah non on l'avait barré, tout ça vous diriez que c'est possible tout ce groupe de titre.

*Jean-Paul:* Moi je dirais le premier la tache tout simple.

610 *Vincent:* Ouais parce que la tache bizzare...

*Enseignant:* Ok on va dire les choses comme ça, un titre en rapport avec la tache vous semble possible?

*Classe:* Oui.

*Enseignant:* Ok on va faire une dernière chose concernant ces titres levez la main ceux qui  
615 pensent que le titre a un rapport avec la tache.

*Agnès:* Il y a tout le monde.

*Enseignant:* Attendez, avec la tache tous tout le monde. Sauf un qui pense que le titre n'a pas...

*Roberto:* Florian.

620 *Enseignant:* Ok tout le monde moins un. Moins qui? Qui pense que le titre n'a pas de rapport avec la tache?

*Florian:* En fait je disais moyen.

*Enseignant:* Oui ou non, c'est possible ou pas?

*Florian:* J'en sais rien si oui ou non.

625 *Enseignant:* Ok qui pense que le titre a un rapport avec les enfants?

*Classe:* Un petit peu.

*Jean-Paul:* C'est possible parce que c'est eux qui racontent l'histoire.

*Enseignant:* Ok alors levez la main, je vous compte on verra. Enfant levez bien la main 1 2 3  
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14.

630 Qui pense que le titre est plutôt en rapport avec la mère? La mère?

*Vincent:* Un tout petit peu.

*Marie-Adèle:* Oui moi aussi un tout petit peu.

*Vincent:* Ouais parce que la mère...

*Enseignant:* Choisissez! (élèves parlent tous en même temps) Chut pas tous à la fois.

635 Choisissez levez la main. 2 personnes pensent que...

*Marie-Adèle:* 4.

*Enseignant:* 1 2 3 4 5. Avec le père levez la main. Juste un dernier petit sondage. Personne. Qui pense que le titre a un rapport avec le père? Personne d'accord.

*Mary, Lucie, Florian:* M. Delaroche?

640 *Enseignant:* Non on va arrêter là, stop c'est terminé. Maintenant nous allons faire la chose suivante vous allez écoutez bien vous allez recevoir dans un instant heu une feuille qui contient des questions après avoir lu l'album jusqu'à la fin donc il faudra quand je vous le dirais et seulement quand je vous le dirais enlever l'élastique mais pas la couverture vous allez relire l'album du début jusqu'à la fin. Et quand vous aurez terminé cette lecture répondre à la

645 première question uniquement sur la feuille que vous allez recevoir pendant que vous lisez...