

**UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1 – ECOLE SUPERIEURE DU
PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON**



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lyon



LA CONSTRUCTION DU TEMPS CHEZ L'ENFANT DE TPS-PS A TRAVERS LA LITTERATURE DE JEUNESSE

MEMOIRE présenté pour l'obtention de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation)

Mention 1^{er} degré : professorat des écoles

Par :

GOMES Léah

Sous la direction de Madame MERCIER Anne-Marie

Examineurs :

MERCIER Anne-Marie

BRUGUIERE Catherine

Année 2017-2018

N° d'étudiant : 11607091

RESUME

Ce mémoire de recherche aborde la notion de temps à travers la littérature de jeunesse. Nous cherchons en effet à voir comment et en quoi la littérature de jeunesse peut avoir un rôle dans la construction et la structuration du temps chez le jeune enfant. A travers trois albums de littérature de jeunesse adaptés aux élèves de toute petite et petite section, nous avons cherché à voir quelle compréhension en avaient les enfants, comment ils exprimaient leur compréhension et s'ils arrivaient à ordonner chronologiquement les différents événements du récit d'abord oralement, puis à l'aide d'images séquentielles correspondants aux moments clés de chaque album.

MOTS-CLES

Littérature de jeunesse – temps – images séquentielles – compréhension – chronologie – récit
Children's literature – time – sequential pictures – understanding – chronology - story

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : PARTIE THEORIQUE	2
1. Le temps à l'école maternelle.....	2
<i>1.1. Qu'est ce que le temps.....</i>	<i>2</i>
<i>1.2. Le temps dans les programmes</i>	<i>3</i>
<i>1.3. La construction du temps chez l'enfant.....</i>	<i>4</i>
<i>1.4. Le temps fictif</i>	<i>7</i>
2. La littérature de jeunesse	8
<i>2.1. La littérature de jeunesse dans les programmes</i>	<i>8</i>
<i>2.2. Qu'est ce qu'un album de littérature de jeunesse ?</i>	<i>9</i>
2.2.1. Pourquoi un « album » ?.....	9
2.2.2. La structure de l'album.....	10
2.2.3. Les personnages des albums	11
<i>2.3. La littérature de jeunesse pour les jeunes enfants</i>	<i>12</i>
3. l'apprentissage de la notion de temps à travers la littérature.....	13
<i>3.1. L'album, porteur de la notion de temps.....</i>	<i>13</i>
3.1.1. La représentation du temps par l'image et le texte.....	14
3.1.2. Comprendre le temps du récit.....	15
<i>3.2. Construire la notion de temps dans les albums oui, mais comment ?</i>	<i>17</i>
3.2.1. Quels albums ?	17
3.2.2. Les images séquentielles	18
4. Lacunes à combler	19
5. Question centrale et hypothèses.....	20
<i>5.1. Question centrale.....</i>	<i>20</i>
<i>5.2. Hypothèses</i>	<i>20</i>
5.2.1. Hypothèse 1	20
5.2.2. Hypothèse 2	20
5.2.3. Hypothèse 3	20

PARTIE 2 : PARTIE PRATIQUE	21
6. Méthodologie de la recherche empirique.....	21
6.1. <i>Sujets</i>	21
6.2. <i>Instrumentation</i>	21
6.3. <i>Déroulement</i>	22
6.4. <i>Méthode d'analyse des données</i>	23
7. Présentation et analyse des albums utilisés.....	23
7.1. « <i>Glouglou l'âne</i> » et « <i>Zou la vache</i> » d'Edouard Manceau	23
7.1.1. Analyse en commun	23
7.1.2. « <i>Glouglou l'âne</i> »	25
7.1.3. « <i>Zou la vache</i> »	28
7.2. « <i>Juste un petit bout</i> » d'Emile Jadoul.....	30
7.2.1. Analyse générale de l'album	30
7.2.2. Analyse page par page.....	31
8. Présentation de la séquence prévue.....	34
9. Retour sur la séquence.....	36
9.1. « <i>Glouglou l'âne</i> ».....	36
9.1.1. Déroulement des lectures en collectif.....	36
9.1.2. Activités individuelles	38
9.2. « <i>Zou la vache</i> ».....	44
9.2.1. Déroulement des lectures en collectif.....	44
9.2.2. Activités individuelles	46
9.3. « <i>Juste un petit bout</i> »	50
9.3.1. Déroulement des lectures en collectif.....	50
9.3.2. Activités individuelles	52
10. Résultats.....	56
10.1. <i>Lectures en collectif</i>	56
10.2. <i>Activités individuelles</i>	58
10.3. <i>Validation ou invalidation des hypothèses</i>	63
11. Discussion des résultats	65

CONCLUSION.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	68
ANNEXES.....	70

INTRODUCTION

Ce mémoire de recherche va mettre en lien deux composantes très importantes à l'école maternelle ; le temps et la littérature de jeunesse.

Le temps est une notion travaillée dès l'entrée en maternelle, imbriquée avec la notion d'espace puisque chaque apprentissage demande des prérequis temporels ou spatiaux. En effet, appréhender le temps est indispensable pour vivre en société. Or, sa construction prend du temps et c'est pourquoi il s'agit d'un apprentissage fondamental à l'école maternelle.

La littérature de jeunesse quant à elle, fait partie de la vie de la classe mais peut-être aussi du quotidien de l'enfant en dehors de l'école. Il y est confronté tout au long des semaines d'école et ce, dès le plus jeune âge que ce soit durant des temps de lecture offerte ou au cours d'activités plus ciblées telles que les activités de compréhension. Les activités de classe s'appuient d'ailleurs très souvent sur la littérature de jeunesse en maternelle car elle est très diversifiée et adaptée à l'âge de l'enfant.

Lier le temps et la littérature de jeunesse paraît donc pertinent dans la mesure où ces deux éléments sont déjà présents en maternelle. Or, la littérature de jeunesse, qui est pensée pour les jeunes enfants et leur permet par le même temps de développer de nombreuses compétences, pourrait-elle aider l'enfant à appréhender cette notion complexe qu'est le temps ?

Dans ce mémoire nous chercherons donc à voir si la littérature de jeunesse peut aider l'enfant à construire et structurer le temps. Le problème de recherche auquel nous tenterons de répondre est le suivant : En quoi et comment la littérature de jeunesse peut-elle aider les enfants à structurer le temps en classe de toute petite et petite section ?

Pour tenter de répondre à ce problème de recherche, nous nous intéresserons, dans une première partie théorique, aux apports de différents auteurs concernant les thèmes de la littérature de jeunesse et du temps en relevant également les prescriptions des programmes de l'école maternelle. Dans la deuxième partie de ce mémoire, la partie pratique, nous présenterons d'abord la méthodologie de la recherche empirique, puis nous analyserons les albums de littérature de jeunesse utilisés pour notre expérimentation. Après cela, nous présenterons la séquence prévue afin de mener à bien notre recherche puis nous nous intéresserons au déroulement réel de cette séquence et à son analyse. Enfin, nous détaillerons les résultats de notre expérimentation et discuterons ces résultats.

PARTIE 1 : PARTIE THEORIQUE

1. Le temps à l'école maternelle

1.1. *Qu'est-ce que le temps ?*

Le mot « temps » provient du latin *tempus* qui signifie « couper » et fait donc référence à « une division du flot du temps en éléments finis ».

Pour Éric Greff et Marilyn Buisson (2006) le temps a en premier lieu une composante sociale extrêmement forte. « Nous nous réveillons à une heure prédéterminée, avons rendez-vous à heure fixe, calculons la durée de nos trajets, de nos leçons, gérons avec plus ou moins de bonne conscience nos retards etc » (p. 5). Or, les contraintes du temps sont également imposées à l'enfant dès l'école maternelle : « Son arrivée à l'école est prévue à heure fixe, la durée de la récréation est calibrée et le temps qu'il reste avant de revoir sa maman peut lui sembler parfois bien long [...] » (p. 5). De plus, le temps est lié à l'histoire des Hommes en général puisque cette dernière est composée de dates, de durées, de périodes créées et transmises par les Hommes mais également à l'histoire des individus. Éric Greff et Marilyn Buisson expliquent en effet que « les très jeunes enfants de l'école maternelle ont déjà une histoire. Ils ont été bébés, ont appris à marcher, ils ont des parents et des grands parents qui ont grandi, il y a bien longtemps, dans un monde passé où ni le CD ni l'ordinateur personnel n'existait » (p. 5). Chaque être humain est donc déjà inscrit dans une temporalité avec un passé, un présent et un futur.

Pour en revenir au temps social, ce dernier est indispensable à l'organisation de la vie humaine telle que nous la connaissons aujourd'hui. En effet, comme nous le montrent Éric Greff et Marilyn Buisson (2006, p. 13), ce temps social est fondamental et structurant pour l'enfant mais aussi et surtout pour l'adulte qu'il deviendra sur le plan professionnel, personnel et social. D'après ces auteurs, « Au commencement, l'élève subit de manière passive l'ensemble de ces contraintes. L'objectif de l'école est de lui fournir des outils nécessaires à la conception de ce temps social, afin qu'il puisse le maîtriser » (p. 13). C'est pour cette raison que la construction du temps est une notion d'apprentissage inhérente et incontournable à l'école maternelle.

Le temps est une notion complexe et difficile à définir de manière claire et concise. Une réflexion philosophique ou tenant aux sciences physiques n'étant pas l'objet de ce mémoire, nous ne chercherons pas à le définir de manière plus approfondie mais irons directement au cœur de notre sujet, qui porte sur la mesure du temps et son apprentissage.

1.2. Le temps dans les programmes

A l'école maternelle, la construction du temps est un apprentissage très important au même titre que celui de l'espace. En effet, se repérer dans l'espace et dans le temps est nécessaire à de nombreux autres apprentissages mais également dans la vie de tous les jours.

Dans le *bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*, le concept de temps se trouve à l'intérieur du domaine d'apprentissage « Explorer le monde ». La construction des repères temporels y est décrite comme étant un objectif premier de la maternelle.

Le programme distingue deux temps que l'élève doit avoir construit à la fin de ce premier cycle d'école. Tout d'abord, le « temps court » c'est-à-dire le temps d'une activité ou d'une journée et ensuite, le « temps long » qui prend en compte la succession des jours dans une semaine, dans un mois ou la succession des saisons par exemple. Pour ce mémoire, nous nous intéresserons davantage au temps court. Dans le programme de la maternelle, il est en effet souligné que :

Pour les plus jeunes, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'« ancrer » pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des événements proches du moment présent.

Le temps très long, le temps historique est également abordé dans le programme de la maternelle mais son acquisition est plus tardive et n'est pas évoqué en toute petite section et petite section.

Il paraît donc nécessaire, dès la petite section, de donner des repères aux élèves tout au long de leur journée à l'école afin qu'ils construisent leur propre notion du temps court c'est-à-dire le temps d'une journée. D'où l'importance de travailler de manière récurrente et très tôt la notion de temps à l'école.

Cependant, dans ce mémoire, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la notion de chronologie. Il ne s'agit pas de la notion de chronologie au sens de chronologie des jours dans la semaine qui, d'après le programme ne doit être abordé qu'à partir de la moyenne section mais plutôt des prémices d'une chronologie d'actions dans un récit. Dans les attendus de fin de cycle de la maternelle, cette caractéristique du temps est décrite de la manière suivante : « Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité ». Nous nous intéresserons ici à la chronologie d'actions perçues dans une histoire très simple, adaptée au niveau et à l'âge des enfants. En effet, le travail sur les images séquentielles permet aux élèves de développer cet aspect du temps fictif puisqu'il s'agit de ce temps que nous aborderons en priorité dans ce mémoire même si le temps réel est bien entendu travaillé simultanément en classe.

Nous répondrons également à un autre attendu de fin de cycle puisque nous découvrirons et apprendrons à utiliser quelques marqueurs temporels tels que « avant/après ». En effet, il est attendu des élèves en fin de maternelle qu'ils utilisent « des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications ».

Le temps apparaît donc comme une notion essentielle à travailler à l'école maternelle et ce, de différentes manières et pour atteindre des objectifs variés.

1.3. La construction du temps chez l'enfant

Pour Eric Greff et Marilyn Buisson « apprendre à structurer le temps est un apprentissage fondamental chez l'enfant, sur lequel vont s'appuyer de nombreux autres apprentissages, d'où son importance » (2006, p. 6). Cette notion n'est en effet pas innée, elle se construit puisqu'il s'agit d'une notion conventionnelle, créée de toute pièce par la société humaine. D'après Sylvie Droit-volet c'est vers l'âge de six ans que les enfants « commencent à se forger une idée abstraite de temps en tant que continuum indépendant de leurs faits et gestes » (2005, p. 2). Mais pour qu'ils acquièrent cette idée du temps, les enfants doivent y être confrontés dès le plus jeune âge car sa construction est longue. C'est pourquoi, le temps, au même titre que l'espace est un apprentissage essentiel de l'école maternelle.

Le temps se construit d'abord implicitement puisque d'après les neurobiologistes et les psychologues, nous possédons une sorte d'« horloge » dans notre cerveau qui bat la mesure.

Cependant, Sylvie Droit-Volet nous explique au début de son article que cette horloge n'est pas toujours fiable car selon les contextes, notre estimation du temps n'est pas la même, il passe plus ou moins vite. Il est cependant intéressant de voir que « chez l'enfant, cette horloge est fonctionnelle dès le plus jeune âge, même si elle lui joue parfois plus de tours que chez l'adulte » (Droit-Volet, 2005, p.2). Avec d'autres mots, Crystèle Ferjou et Fabienne Montmasson-Michel expliquent que « les enfants arrivent en maternelle avec des intuitions de la durée. Ces intuitions sont souvent en attente de mots et peu stables ». (2010, p.3). Cependant, la construction du temps nécessite aussi et surtout des apprentissages concrets puisque « c'est à travers différentes situations vécues que la construction du temps va s'organiser et se structurer chez l'enfant. Celui-ci devra construire un temps vécu à travers des activités spécifiques avant d'intégrer et de structurer le temps représenté » (Greff et Buisson, p. 9). Le temps représenté étant celui de l'heure, du calendrier qui ne feront sens pour l'enfant que si celui-ci les a intégrés dans son propre vécu. D'après Sylvie Droit-Volet, c'est leur entrée à l'école et donc la socialisation qui leur permettra d'apprendre à découper le temps en heures, en jours, en semaines, en mois et en années. Eric Greff et Marilyn Buisson expliquent d'ailleurs que « Si l'on souhaite construire la notion de temps chez l'enfant, il convient de « montrer l'exemple » et d'installer dans la classe des repères qui vont rythmer l'organisation temporelle du groupe. Autrement dit, il conviendra de structurer la journée de classe et de pouvoir se référer à ce cadre » (2006, p. 13).

Le temps est lié à l'espace, or, « en ce qui concerne l'espace, de nombreuses études ont montré que le passage de l'espace vécu à l'espace représenté est la clé incontournable de la construction de l'espace. Il en va de même pour la construction du temps » (Greff et Buisson, 2006, p. 8). Il nous faut donc matérialiser le temps pour permettre sa construction chez l'enfant. Éric Greff et Marilyn Buisson ajoutent alors que « l'une des composantes essentielles du « passage » de l'espace vécu à l'espace représenté est la verbalisation. Si l'on poursuit notre analogie didactique, il sera indispensable d'inviter l'élève à verbaliser ses actions temporelles avec des phrases, d'employer le vocabulaire et les temps verbaux adaptés » (p. 9). Le langage, comme pour nombre d'autres apprentissages est un moyen de matérialiser une notion, et ici, celle du temps. Le vocabulaire du temps est vaste et il comprend les jours de la semaine, le nom des mois, des saisons, mais également tous les marqueurs temporels tels que « avant, après, pendant, au début, à la fin etc. » ou les temps verbaux qui permettent à l'enfant de matérialiser le temps, la durée abstraite.

Sylvie Droit-Volet a établi les différentes acquisitions de la construction du temps selon l'âge. Elle se pose la question suivante : « quelles sont les grandes étapes de la structuration de la notion de temps chez les enfants, et comment cette structuration s'opère-t-elle ? ». D'après cette auteure, pour les jeunes enfants, « le temps n'est pas continu, commun à différentes actions, mais il est une entité éclatée, un temps propre à chaque événement et à chaque action dont ils font l'expérience » (2005, p. 6). Pour elle, les enfants ayant entre trois et quatre ans ne sont pas capables de penser le temps. A cet âge, le temps n'a de sens que dans l'action, dans une activité concrète. Par exemple, après le temps de midi, quand l'enfant revient à l'école, il ne sait plus si c'est le matin ou l'après-midi. D'après Sylvie Droit-Volet, « les repères temporels acquis par l'enfant sont façonnés par les activités de sa vie quotidienne, imposées par ses parents ». C'est à quatre ans qu'il commence à repérer des événements importants de la journée en associant le matin au réveil et le soir au moment d'aller dormir. A cinq ans, sa perception du temps se précise et l'enfant peut se repérer et se situer dans la journée (distinction entre le matin et l'après-midi) mais il arrive également à situer les événements les uns par rapport aux autres (« le goûter est après le déjeuner »). « Globalement, on considère qu'entre quatre et cinq ans, un enfant connaît l'organisation de la journée. Néanmoins, à cet âge, toutes les journées sont semblables, car il n'a pas encore appris le nom des différents jours de la semaine » (Droit-Volet, 2005, p. 5). Sylvie Droit-Volet précise néanmoins que des erreurs sont toujours possibles jusqu'à l'âge d'environ sept ans puisque les relations temporelles sont difficiles à comprendre.

Sylvie Droit-Volet écrit que « L'entrée à l'école marque un changement de rythme dans le quotidien de l'enfant, lui imposant des pressions temporelles de plus en plus fortes. C'est à cette époque de sa vie que commence à s'opérer la différenciation des jours de la semaine » (2005, p. 6). En effet, la ritualisation de l'alternance des jours d'écoles et des jours où il n'y a pas école aide l'enfant à comprendre l'organisation du temps dans la semaine même s'il ne connaît pas encore le nom des jours de la semaine. Il apprend par exemple petit à petit que le samedi et le dimanche sont deux jours où il n'a jamais école. Néanmoins, l'auteure précise qu'à la question « quel jour sommes-nous aujourd'hui ? », les enfants auront du mal à répondre et répondront souvent au hasard puisque « la localisation temporelle dans la semaine reste plus délicate que dans la journée » (2005, p. 6). Sylvie Droit-Volet précise d'ailleurs qu'un jeune enfant peut tout à fait apprendre et connaître l'ordre des jours de la semaine ou des mois. Cependant, il s'agira d'un apprentissage par cœur qui n'a pas forcément de sens pour lui.

« Ainsi, des enfants de quatre ans peuvent réciter les différents jours de la semaine mais ne savent pas pour autant s’orienter dans le temps, ne sachant pas nommer le nom de la journée en cours » (Droit-Volet, 2005, p. 6). C’est seulement après huit ans qu’une représentation « plus imagée et plus flexible du temps émerge chez les enfants » (Droit-Volet, 2005, p.7) et il faudra attendre onze ans pour qu’ils songent spontanément au temps, quelle que soit la situation.

1.4. Le temps fictif

Dans ce mémoire, nous abordons la notion du temps essentiellement d’un point de vue fictif. En effet, l’aspect fictif du temps qui nous concerne est celui du récit puisque nous voulons travailler avec les élèves la chronologie du récit. Mais, dans le même temps, il est important de construire avec les élèves la chronologie de leur quotidien comme la chronologie de leur journée où les moments sont ritualisés et donc toujours les mêmes. C’est d’ailleurs ce que conseille Lotta de Coster (2005) « Pour favoriser la prise de conscience du déroulement des moments de la journée, il semble utile d’établir l’emploi du temps quotidien à la maison et en classe. Pour cela, on peut tenter d’ordonner, avec les enfants, des images, dessins ou des photographies prises à différents moments de la journée » (p. 1).

En effet, à l’école maternelle, « l’enfant doit apprendre à organiser les événements les uns par rapport aux autres (début, étapes, fin ; avant, après, pendant) » (De Coster, 2005, p. 1). Or, les albums donnent lieu à cet apprentissage puisqu’ils permettent, de manière adaptée, d’apprendre à définir, à délimiter le début d’un événement et sa fin et surtout de mettre des mots sur ces étapes. En se remémorant l’histoire lue et écoutée et en la racontant avec ses propres mots, l’enfant construit effectivement la chronologie du récit et intègre les mots permettant la retranscription de cette histoire à l’oral (« au début de l’histoire, puis après, à la fin etc »). Eric Greff et Marilyn Bussion soulignent d’ailleurs qu’il est « important de privilégier les échanges langagiers pour amener l’élève à se « représenter » le temps, le structurer et acquérir un vocabulaire temporel précis ». Le temps représenté dans les histoires étant toujours plus simple et adapté que dans la réalité, se servir de ce biais pour se familiariser avec la temporalité semble plutôt pertinent sachant que dans le même temps les élèves peuvent travailler autour du temps « réel ».

De plus, Lotta de Coster (2005) précise qu’ « afin de favoriser l’intégration de la notion d’ordre, il est intéressant de multiplier les activités d’ordination ou de sériation chronologique comme la construction d’une ligne du temps restreint ou l’arrangement d’images » (p. 1).

L'auteure évoque ici les images séquentielles qui sont un outil riche pour construire la notion de chronologie du récit à partir d'albums. Nous les aborderons plus loin dans ce mémoire.

2. La littérature de jeunesse

2.1. *La littérature de jeunesse dans les programmes*

Max Bulten et Danielle Dubois-Marcoïn indiquent que « La littérature pour la jeunesse a été légitimée dans le système scolaire par les programmes pour le collège dès 1995 et plus spectaculairement encore, en 2002, par un plan en faveur de la lecture de littérature à l'école élémentaire, par la liste, récemment renouvelée, des ouvrages conseillés » (2005, p. 2). La lecture, l'étude d'albums de littérature de jeunesse comme apprentissage à part entière est donc récente. Cependant, Elizabeth Doumenc (2010) précise que la maternelle a toujours accordé une place importante aux livres « pour enfants » et ce, depuis sa création. Mais « au fil du temps, les instructions officielles n'ont cessé de renforcer la place et le rôle de ce qui est appelé aujourd'hui la « littérature de jeunesse » dans les activités fondamentales et prioritaires de l'apprentissage du langage » (p. 5). Isabelle Nières-Chevrel (2009) ajoute que « la littérature pour la jeunesse est investie dès ses origines d'une mission éducative » (p.95).

Le bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 reste cependant assez flou à propos de la place de la littérature de jeunesse à l'école même-ci cette dernière est citée à deux reprises dans le domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Nous retrouvons la littérature de jeunesse une fois dans la partie concernant l'« oral » et une autre fois dans la partie abordant l'« écrit ».

Pour ce qui est de la partie intitulée « l'écrit » du programme de la maternelle de 2015, nous pouvons trouver dans la sous-partie « écouter de l'écrit et comprendre » que la maternelle doit offrir aux élèves une « fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » afin de préparer les élèves à l'entrée dans l'écrit au cycle 2. Le but est d'habituer les élèves à écouter du langage écrit (lu par l'enseignant) pour le comprendre de mieux en mieux et pouvoir en parler. D'après le programme, « la progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ». Or le Bulletin officiel souligne que la littérature de jeunesse « y a une grande place » mais que les textes documentaires doivent également être utilisés. Ici, la littérature de jeunesse n'est appréhendée que du point de vue de l'écrit ou plus précisément de l'écoute de l'écrit.

Dans la partie « l'oral » du domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », la sous partie « comprendre et apprendre » aborde la littérature de jeunesse de manière indirecte. Il nous est effectivement expliqué que « les moments de réception [...] permettent de construire des outils cognitifs ». En effet, ces moments permettent aux élèves de « se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications [...] ». D'après les programmes, la lecture d'albums semble donc être importante dans la construction de l'enfant.

Les attendus de fin de cycle, c'est-à-dire ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de l'école maternelle sont tout aussi vagues concernant la littérature de jeunesse. Il est noté que les élèves doivent être capables de « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ». Ce qui peut être en rapport avec la fréquentation d'ouvrages de littérature de jeunesse et de lecture de ces ouvrages. Puis il est aussi indiqué que les élèves doivent pouvoir « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Nous verrons d'ailleurs dans la suite de ce mémoire que cet apprentissage est long et que les enfants se servent beaucoup des images pour comprendre en petite section.

Le programme de la maternelle de 2015 apparaît donc assez flou concernant le rôle de la littérature de jeunesse dans les apprentissages même si nous comprenons qu'elle a un rôle essentiel en son sein.

2.2. Qu'est ce qu'un album de littérature de jeunesse ?

2.2.1. Pourquoi un « album » ?

Pour commencer, Isabelle Nières-Chevrel se pose la question de savoir pourquoi nous appelons « albums » les livres pour la jeunesse quand d'autres pays comme l'Angleterre ou l'Allemagne les désignent par le terme de « Picture books » ou « Bilderbücher » : « deux mots composés qui mettent en avant ce qui serait la donnée spécifique de ces livres, la présence d'images ? » (Nières-Chevrel, 2005, p. 117). Le terme « album », désigne, d'après Isabelle Nières-Chevrel « l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte, mais également -à l'intérieur de cette désignation éditoriale globale- ces livres dont les effets de sens reposent sur des interactions du texte, de l'image et du support, et qui sont ce que l'on appelle des « iconotextes » » (2005, p. 118). Ce terme a donc une double acception.

2.2.2. La structure de l'album

Un album est souvent composé d'images et de texte et il existe différentes manières de faire cohabiter images et textes à l'intérieur d'un album. D'après Isabelle Nières-Chevrel, « les albums sont construits à partir de cette unité minimale qui fonde le livre : deux pages en vis-à-vis tenues par une charnière centrale » (2005, p. 124). Cette auteure explique que très souvent, le texte est placé sur une page et l'image sur l'autre et, dans la logique de la lecture occidentale de gauche à droite, nous voyons en premier la page de droite. C'est pourquoi cette page de droite a acquis un statut privilégié dans notre culture et est appelée par les typographes « la belle page », cette page étant très souvent celle de l'image ou de la plus grande image.

Cependant, Isabelle Nières-Chevrel explique que le texte et l'image peuvent également cohabiter sur une même surface et donc « fonctionner en vis-à-vis sur deux pages » (2005, p. 124). D'après cette auteure,

Ce dispositif permet de visualiser deux situations, d'évaluer l'avancée de l'action, de faire des hypothèses sur la double page suivante qui est pour l'instant cachée. A l'intérieur de ce couple de pages, l'artiste peut multiplier les images s'il le souhaite, leur conserver le même format ou au contraire faire varier celui-ci (2005, p.124).

Il n'existe pas de règles pour déterminer le nombre d'images qu'une double page ou qu'un album peut contenir. Il peut être décidé par l'auteur et l'illustrateur de disposer un nombre important d'images sur une double page ou de n'en choisir qu'une seule. Lorsqu'une seule image est déployée sur la surface complète de la double page elle est nommée image à « fond perdu » et occupe la surface maximale « en faisant coïncider l'espace figuré et l'espace fonctionnel ».

D'après Isabelle Nières-Chevrel (2005) il existe une différence entre l'information portée par le texte et celle portée par l'image. En effet, la première est verbalisée alors que l'autre ne l'est pas.

Le texte peut attirer l'attention sur un point de l'image, mais il peut aussi ne rien dire et laisser au lecteur le plaisir de découvrir par lui-même. L'image peut de son côté cacher une information en glissant celle-ci dans un espace décentré où rien n'attire le regard. (...) enfin, seul le texte est apte à affirmer que quelque chose n'est pas ou ne doit pas être. L'image ignore la négation ; elle est toujours création d'existence.

La lecture d'un album est donc une lecture mixte qui met en rapport des informations données par le texte et des informations glanées dans l'image. (Nières-Chevrel, 2005, p. 136)

2.2.3. Les personnages des albums

Un album de littérature de jeunesse raconte une histoire et une histoire est peuplée d'un ou plusieurs personnages. D'après Isabelle Nières-Chevrel, « Les personnages qui peuplent les albums et romans pour l'enfance et la jeunesse sont à certains égards plus divers que ceux que nous rencontrons dans la littérature générale » (2005, p. 139). En effet, nous retrouvons beaucoup de personnages humains qui sont très souvent des héros enfants ou adolescents mais également des animaux de toute sorte ou ce que l'auteure qualifie de « doubles zoomorphes ou anthropomorphes » comme des ours en peluche, des poupées, des figurines de bois etc. Pour Isabelle Nières-Chevrel, « L'animal comme héros ou comparse est si fréquent dans les albums et plus largement dans les livres destinés aux jeunes enfants, que l'on serait tenté d'y voir un trait propre à cette littérature » (p. 139). C'est d'ailleurs le cas des trois albums que nous avons sélectionnés pour notre expérimentation. L'auteure ajoute que « dans les albums, l'image contribue à donner à ces héros pour partie une apparence animale, pour partie des attributs d'humanité » (p. 140) et c'est également ce que nous retrouvons dans les albums choisis.

Pour Isabelle Nières-Chevrel, « les personnages zoomorphes offrent aux créateurs une grande liberté d'invention » (2005, p. 147) et surtout, « La qualification textuelle est riche et immédiate » (p. 147). En effet, comme dans l'album « juste un petit bout » d'Emile Jadoul choisi pour notre recherche empirique, les personnages tels que Renard, Lapin, l'oiseau permettent aux élèves de comprendre immédiatement de qui il s'agit contrairement à un prénom. En effet, un prénom demande un effort de réflexion aux enfants pour comprendre de qui on parle. L'auteure explique d'ailleurs que « La simple dénomination du héros (« girafe », « souris », « loup ») donne infiniment plus d'informations que ne le ferait une désignation humaine » (p. 147). De plus, un autre atout non négligeable des personnages zoomorphes est qu'ils sont représentés à la fois comme « héros individuel et fictif » mais également « représentant de [leur] espèce ». En effet, ils incarnent une série de représentations culturelles propres à leur espèce animale. L'image renforce très souvent cet aspect narratif en reprenant des « stéréotypes iconographiques, comme celle du cochon avec des soies roses et une queue en tirebouchon » (p. 147).

Pour Isabelle Nières-Chevrel, « Les espèces animales offrent une plasticité, une diversité de formes et de couleurs – donc une fantaisie graphique- sans commune mesure avec ce qu’offre l’espèce humaine » (p. 147).

L’utilisation d’animaux anthropomorphiques a plusieurs avantages. Ils permettent effectivement de libérer les auteurs et illustrateurs des « attendus de la vraisemblance référentielle. (...) En choisissant un héros animal, l’écrivain est délivré de la nécessité d’introduire un marquage social et éthique » (Nières-Chevrel, 2005, p. 148) contrairement à l’utilisation de personnages humains. Mais le recours à l’animal anthropomorphe permet également à l’écrivain, d’après Isabelle Nières-Chevrel de « faire endosser à celui-ci des situations qu’il ne veut pas faire prendre en charge par des êtres humains » (p. 149). L’animal est utilisé comme un héros « de l’entre-deux » : « entre l’animalité et l’humanité, entre la nature et la culture, entre l’instinct et la règle, entre la liberté et la contrainte » (p. 150). Pour finir, nous pouvons donc dire que l’animal anthropomorphe, dans la littérature de jeunesse offre une grande richesse de communication implicite et symbolique.

2.3. La littérature de jeunesse pour les jeunes enfants

La littérature de jeunesse a, au départ, été créée dans une optique fonctionnelle, celle d’instruire et d’éduquer les jeunes enfants comme nous le montre Isabelle Nières Chevrel dans son ouvrage. En effet, l’auteure précise que l’on « attend des livres pour les enfants qui soient un accompagnement à l’éducation que ceux-ci reçoivent dans le cadre familial et scolaire » (2005, p. 20). Les livres pour enfants ont donc pour vocation de transmettre des connaissances, des valeurs et d’aider les enfants à grandir, par le biais de personnages et d’histoires fictives mais qui souvent, se rapprochent du quotidien de l’enfant. C’est un outil d’apprentissage à part entière qui est accessible à l’enfant dès le plus jeune âge et ce dans le milieu scolaire ou familial. En effet, Véronique Maréchal souligne que « le livre devient alors un outil pour la construction psychique de l’enfant, sa motricité, sa représentation de l’espace et de son schéma corporel » (2009, p.52).

Cependant, Véronique Maréchal écrit : « en tout premier lieu, c’est la mise à disposition des livres et la rencontre adulte-enfant autour de ces objets qui entraîne l’intérêt pour en savoir plus, écouter les récits des adultes, s’exprimer, faire valoir son désir, ses goûts, ses choix, et puis développer son envie de lire, de décrypter ces petites traces noires ou colorées qui s’insèrent dans l’image » (2009, p.52).

Les albums n'ont pas seulement pour vocation de transmettre un héritage. Le moment de lecture est un moment privilégié de partage entre l'enfant (ou les enfants) et l'adulte et construit la curiosité de l'enfant et son envie d'apprendre, de découvrir mais également de lire. C'est une incitation à grandir et à apprendre toujours un peu plus pour l'enfant.

Isabelle Nières Chevrel explique qu'au XVIIIème siècle, une nouvelle forme de littérature naît, une littérature de fiction adressée aux enfants qui n'a plus pour seule vocation de transmettre mais aussi et surtout de les divertir. Néanmoins, cette littérature plus ludique a toujours vocation à véhiculer des valeurs et garde donc ce rôle de transmission.

D'après Andrée Poulin (2017) les albums de littérature de jeunesse peuvent avoir deux finalités différentes. Tout d'abord, ils peuvent être le reflet de la vie des enfants. En effet, les albums

Agissent comme des miroirs pour les enfants, car comme ils sont souvent écrits du point de vue de l'enfant, ils reflètent son petit monde à lui, son quotidien, ses hauts et ses bas. A travers l'album, l'enfant peut s'identifier aux personnages ou à certaines situations qu'il a vécues, ce qui lui permet ainsi de mieux comprendre le monde qu'il est en train de découvrir. En ce sens, les albums peuvent être grandement réconfortants (A. Poulin, 2017, p. 7)

Puis, les albums au contraire peuvent être une fenêtre sur le monde qu'ils ne connaissent pas encore.

Ils permettent aux jeunes de voir comment les autres vivent ailleurs, de découvrir des réalités différentes de la leur et d'explorer de nouveaux territoires. (...) de nombreux albums abordent des thèmes qui aident l'enfant à mieux comprendre la société, et en ce sens, ils sont hautement stimulants (2017, p. 7).

3. L'apprentissage de la notion de temps à travers la littérature de jeunesse

3.1. L'album porteur de la notion de temps

Une histoire est une chronologie d'évènements, d'actions et nécessite donc une représentation normée du temps. Un album doit exprimer de manière explicite ou implicite la temporalité de son récit tout au long de ses pages. Or, cette compréhension de la temporalité d'une histoire demande un apprentissage.

3.1.1. La représentation du temps par l'image et le texte

D'après Jacqueline Danset-Léger, un récit est « une série de modifications d'un état initial, suite d'événements orientés vers une fin, processus de transformation » (1980, p.147). C'est ce que les élèves doivent être amenés à comprendre lors de la lecture d'une histoire. Un récit est une suite d'actions et les images montrent souvent les transformations subies suite à ces actions.

Isabelle Nières-Chevrel écrit que « tourner la page, c'est avancer dans le temps et/ou dans l'espace. Ça peut être « au même endroit mais plus tard », « plus tard et ailleurs », « au même moment et ailleurs ». (...) les enchaînements narratifs s'inscrivent dans une succession temporelle (avant/après) qui est aussi une successivité logique (« cause/conséquence ») » (2005, p.126). A la question *combien y'a-t-il de temps entre deux images*, l'auteure répond que le temps et la durée « peuvent être énoncés par le texte, mais ils peuvent aussi être signifiés par la mise en page » (p. 127). Cependant, d'après elle, « texte et image n'ont ni les mêmes contraintes ni les mêmes compétences. Leurs fonctions ne sont donc pas similaires » (p.134). En effet, l'image donne une apparence aux personnages, elle relaye les éléments de description pouvant être donnés par le texte, elle peut figurer l'espace mais elle est « inapte à figurer le temps » (p. 134). Isabelle Nières-Chevrel montre alors que « la solution consiste donc pour l'artiste à spatialiser le temps, à convertir le temps en espace par différents procédés, comme l'agencement d'une succession de vignettes ou le déploiement dans une même image synthétique des différentes étapes d'une action » (2005, p. 134). Pour ce qui est du texte, celui-ci donne les informations ne pouvant être transmises que par des mots (dénomination des personnages, leurs propos, leurs écrits etc). Le texte « précise les liaisons logiques et temporelles, explicite les traits de qualification qui sont mal ou non visualisables. Il est surtout le vecteur apte à dire le temps, la répétition et la durée. Le présent de l'image va donc se combiner avec les multiples temporalités du texte » (Nières-Chevrel, 2005, p. 134). Texte et image sont donc dépendants l'un de l'autre puisque chacun a une fonction distincte et souvent complémentaire dans les albums de littérature de jeunesse.

Jacqueline Danset-Léger veut montrer que les images n'ont pas une fonction uniquement descriptive dans la littérature de jeunesse. Leur rôle va bien souvent au-delà de celui de support du texte puisqu'elles « peuvent avoir une fonction proprement narrative et servir à constituer un récit, à raconter une histoire » (1980, p.147).

En effet, dans un album, l'image peut avoir une importance égale à celle du texte dans la compréhension du récit voire être plus importante que le texte et ce, de manière encore plus prégnante dans les albums s'adressant à de très jeunes enfants puisque pour le jeune enfant, l'image est souvent plus « parlante » que le texte en lui-même.

3.1.2. Comprendre le temps du récit

Dans son ouvrage, Jacqueline Danset-Léger cite Jean Piaget qui explique que les élèves ont des difficultés « à considérer comme identiques à eux-mêmes les personnages individuels reproduits plusieurs fois de suite sur des images différentes » (1980, p. 163). Cela montre que la compréhension du sens des images est tout aussi importante que la compréhension du texte et que cet apprentissage doit d'ailleurs précéder le deuxième même s'ils sont présentés simultanément. Comprendre que deux images sont différentes mais appartiennent à un même récit car il y a eu transformation amène à la compréhension du récit. Jean Piaget ajoute d'ailleurs que l'enfant « trouve plus simple de juxtaposer pêle-mêle une suite de petites histoires disparates que d'en construire une seule dans laquelle les mêmes personnages réapparaissent en des situations différentes » (p.163). Les jeunes enfants ont donc des difficultés « à construire des récits ordonnés » et la permanence du récit est alors à façonner dans leur esprit. Or, construire le récit passe par l'apprentissage de la notion du temps qui est un apprentissage long et qu'il faut donc débiter tôt et travailler régulièrement. En effet, Piaget et Kraft cités par Jacqueline Danset-Léger montrent « que la construction de la suite irréversible des événements suppose la réversibilité de la pensée, ce qui n'apparaît pas avant sept ou huit ans » (p. 162-163). Cependant, cela signifie que, pour être acquise à cet âge, la construction du temps dans les albums doit être travaillée au préalable et de manière systématique. J'ai d'ailleurs décidé, pour ce mémoire, de travailler de manière assez approfondie sur les images des albums présentés à mes élèves puisque la remise en ordre d'images séquentielles est au cœur de mon travail de recherche afin d'aborder la chronologie de l'histoire.

Jacqueline Danset-Léger cite également F. Hurstel (1966, p. 163) qui explique que l'apparition de la notion d'ordre des événements à partir d'une série d'images en désordre apparaît entre trois et six ans. Cependant, Jacqueline Danset-Léger souligne que « la tâche de mise en ordre d'images présentées en vrac, en vue de construire un récit, est une épreuve souvent compliquée pour l'enfant jeune » (p. 164). Mais cette difficulté varierait selon le contenu des images considérées.

Pour aider les enfants à comprendre le temps fictif, Lotta de Coster montre aussi que « l'apprentissage de la succession est [...] favorisé par la lecture d'histoires à épisodes » (2005, p. 2). C'est-à-dire que pour appréhender la chronologie d'une histoire, les élèves ont besoin d'actions, d'événements clairement définis et facilement repérables. On peut par exemple parler des contes en randonnée que nous évoquerons par la suite qui définissent de manière claire l'arrivée de chaque personnage.

Cependant, la lisibilité du récit n'est pas le seul facteur permettant d'aider les élèves à comprendre la succession d'événements d'un récit. En effet, « le langage occupe une place centrale dans la construction temporelle, notamment pour développer les notions temporelles linguistiques telles que les adverbes temporels, le vocabulaire du temps conventionnel, le temps des verbes » (De Coster, 2005, p. 4). Les albums permettent de construire le vocabulaire ayant trait au temps de manière plus lisible pour l'enfant puisqu'il prend tout son sens dans le récit (« le personnage 1 est arrivé après le personnage 2 »). Alors que dans la réalité ces termes temporels peuvent paraître difficiles à concevoir pour l'enfant puisqu'ils sont abstraits et en dehors du temps présent qui est le leur (« après la récréation nous irons en salle de motricité »). Lotta de Coster nous précise alors que « Le conte favorise (...) l'acquisition du vocabulaire temporel, d'une intuition d'un temps révolu (notion d'irréversibilité) et de la chronologie. La logique du récit et l'enchaînement des causalités sont aisément décelées par les enfants qui sont proches du temps mythique et des indicateurs temporels que sont les formules comme « il était une fois », « c'était il y a très longtemps » » (2005, p. 5).

Enfin, Andrée Poulin évoque le « schéma narratif ». Elle le définit comme « l'ensemble des éléments nécessaires pour qu'un texte narratif soit compréhensible » (2017, p. 75). D'après l'auteure, « Pour pouvoir créer une histoire et produire un texte, un élève doit connaître les différentes parties du récit (début, milieu, fin), et la façon dont le tout est organisé » (p. 75). Un élève qui comprend le schéma narratif, arrive à le reconnaître dans un livre aura plus de facilité à se repérer dans l'histoire « à voir les différentes étapes et à comprendre la logique du récit » (p. 75). Il peut alors « repérer assez facilement le début, le milieu et la fin de l'histoire » (p. 75). Andrée Poulin nous explique que pour les plus jeunes enfants, le schéma narratif doit être simplifié pour qu'il soit uniquement en trois temps : le début, le milieu, la fin.

3.2. Construire la notion de temps dans les albums, oui, mais comment ?

3.2.1. Quels albums ?

D'après Isabelle Nières-Chevrel (2009), c'est à partir des années 1930 avec le développement des albums pour les plus jeunes enfants que l'on va recourir à des énumérations simples dans la littérature de jeunesse. « L'addition des séquences, soulignée par la récurrence d'une expression ou d'une formule, donne un récit d'une grande lisibilité. La structure aisément repérable, permet à l'enfant d'anticiper sur la suite, jusqu'à la surprise finale, qui remplit une fonction de clausule. La prévisibilité est une satisfaction » (p. 99). Et ce sont ces textes à structure relativement simple et prévisible qui permettent aux élèves de construire plus facilement la chronologie du récit.

Pour construire la notion de temps dans un récit nous pouvons donc évoquer les albums à énumération simple tels que ceux écrits et illustrés par Edouard Manceau où une transformation bien précise du personnage principal (souvent un animal) est racontée et ce dans une chronologie très courte. Ce genre d'ouvrage permet de travailler de manière très précise la compréhension de la chronologie du récit.

Ce que l'on nomme les « contes en randonnée » sont également des types d'albums très intéressants pour travailler la chronologie du récit car ils font apparaître, souvent de la même manière et pour atteindre le même but, une succession de personnages. Elisabeth Doumenc définit les contes en randonnée de la manière suivante :

Les contes de randonnée s'adressent tout particulièrement aux plus jeunes enfants. La construction du récit est simple, linéaire : elle se dévide comme une pelote de fil du début à la fin de l'histoire. Elle enchaîne une succession d'événements ou de rencontres, prévisibles ou inattendues, déroulés sur un même mode opératoire, répétitif, rassurant et facile à s'approprier. Certains albums prévoient juste avant le dénouement un retour en arrière rapide qui permet de compter, d'énumérer, d'égrener toutes les étapes de l'action, ce que font les enfants avec jubilation. D'autres choisissent de ne pas arrêter l'histoire, de la recommencer dans une boucle sans fin (2010, p. 159).

D'après Elisabeth Doumenc, l'intérêt pédagogique des contes en randonnée est multiple.

Ils permettent tout d'abord d'installer un climat d'écoute rassurant grâce à la répétition des formules du texte et celles des actions du personnage principal, de comprendre une morale très simple mais aussi et surtout ce qui nous intéresse ici, les contes en randonnée permettent aux plus jeunes enfants de s'approprier facilement la trame narrative de l'histoire.

3.2.2. Les images séquentielles

D'après Éric Greff et Marilyn Buisson, les exercices autour d'images séquentielles mettent en jeu la reconstitution de l'histoire d'après ces images. Ces exercices ont de nombreux objectifs et notamment « ils aident à la structuration du temps, et sont très courants à l'école maternelle » (2006, p. 42). Cependant, les auteurs nous mettent en garde sur le fait que l'histoire racontée doit avoir du sens pour l'enfant avant qu'il ne prenne part à des activités autour des images séquentielles.

Jacqueline Danset-Léger (1980) montre que « l'examen des conduites de l'enfant au cours de ce type d'épreuves peut être une voie d'approche des problèmes posés par la compréhension des histoires en images » (p. 164). La remise en ordre d'images séquentielles est effectivement un exercice très intéressant pour se rendre compte de la compréhension orale des élèves et de celle des images en concordance avec le texte lu. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que cet exercice est très complexe et demande d'autres compétences que la seule compréhension d'une histoire. En effet, elle demande par exemple des compétences spatiales puisque conventionnellement, les images doivent être positionnées de gauche à droite. L'auteure souligne d'ailleurs que « c'est vers quatre ans que les enfants commencent à passer de la disposition figurative à une disposition spatiale conventionnelle gauche-droite » (p. 163). Même si les élèves ont très bien compris la chronologie d'une histoire, il se peut alors que leur remise en ordre d'images ne soit pas juste car la seule acquisition de la temporalité n'est pas suffisante pour ce travail complexe.

Eric Greff et Marilyn Buisson donnent d'ailleurs des idées permettant d'aider les enfants à prendre en compte cette dimension spatiale conventionnelle. Nous pouvons par exemple « fournir aux élèves un support « en longueur » sous la forme d'une bande de papier leur permettant de coller les images dans l'ordre qu'ils auront déterminé, de manière à faire le lien entre l'histoire, le déroulement de temps et le sens de la lecture » (2006, p. 42). Cependant, cet ordre étant « une convention arbitraire justifiée par le sens de la lecture » (p. 42), en petite section, pour éviter une surcharge cognitive inutile, l'idée peut être aussi d'empiler les images les unes après les autres.

En effet, cette activité est déjà complexe à bien des égards. Eric Greff et Marilyn Buisson soulignent effectivement que :

Le problème le plus courant posé dans ce type d'activités est constitué par les ambiguïtés qui peuvent survenir quant à la compréhension de l'histoire. Ces incertitudes sont souvent liées à des problèmes de graphisme ou à des images trop peu précises qui peuvent prendre différentes positions dans le récit. Il est donc important de replacer les images dans un contexte précis, et choisir une série facilement compréhensible par l'enfant (2006, p. 44)

Cependant, les activités autour des images séquentielles permettent un travail bien plus vaste que celui concernant la seule notion de temporalité :

Il est à noter qu'il n'y a pas de travail sur les images séquentielles sans une oralisation de ses choix, sans un véritable travail langagier permettant de mettre en œuvre les inférences et les raisonnements hypothético-déductifs effectués. En effet, les compétences liées au travail sur les images séquentielles concernent majoritairement le domaine du langage et celui de la structuration temporelle (Greff et Buisson, 2006, p. 42).

Comme nous l'avons dit précédemment, le langage est donc omniprésent concernant la construction du temps chez l'enfant et le travail autour des images séquentielles permet encore une fois de créer des situations de langage autour du temps et de la chronologie du récit.

4. Lacunes à combler

De nombreuses recherches existent concernant la construction du temps chez l'enfant d'un côté et la littérature de jeunesse de l'autre. Cependant, nous n'avons pas trouvé de recherches abordant la construction du temps chez l'enfant à travers la littérature de jeunesse. Cet aspect est parfois abordé de manière succincte dans les ouvrages relatifs à la littérature de jeunesse mais aucune recherche complète n'a été relatée à ce jour.

La construction du temps semble pourtant indispensable à la compréhension du récit et ces deux notions paraissent alors indissociables. Plusieurs questions restent donc sans réponses après nos lectures. Un enfant peut-il comprendre la structure d'un récit s'il n'a que peu de notion du temps ? Cette construction du temps peut-elle, en partie, se construire à travers la littérature ? Grâce à ce mémoire, nous allons tenter de trouver des réponses à ces questions.

5. Question centrale et hypothèses

5.1. *Question centrale*

La question centrale de notre recherche est la suivante : « *En quoi et comment la Littérature de jeunesse peut elle aider les enfants à structurer le temps en classe de toute petite et petite section ?* ». Nous cherchons donc à comprendre quel rôle peut jouer la littérature de jeunesse dans cette construction complexe du temps par les jeunes enfants et en quoi elle peut être une aide indispensable à cet apprentissage. Plusieurs hypothèses ressortent alors de cette question centrale.

5.2. *Hypothèses*

5.2.1. *Hypothèse 1*

La première hypothèse est que **les albums de littérature de jeunesse sont construits dans une idée de chronologie et pour en comprendre la succession d'actions, d'événements, il faut alors pouvoir se repérer dans le temps**. Le temps semble non seulement être plus lisible dans un récit puisqu'il est construit de manière moins abstraite que dans la réalité mais il serait aussi la clé pour comprendre le fil de l'histoire.

5.2.2. *Hypothèse 2*

Ensuite, nous posons comme deuxième hypothèse que **la littérature de jeunesse permet de travailler avec les élèves le vocabulaire propre à la compréhension du temps nécessaire à la construction de repères chez l'enfant** puisque le langage permet l'imprégnation d'une notion. La littérature de jeunesse permettrait donc l'acquisition du langage ayant trait au temps et la construction de cette notion par le langage.

5.2.3. *Hypothèse 3*

Enfin, nous pourrions émettre comme dernière hypothèse que **réussir à retranscrire la chronologie d'un récit traduit déjà une représentation du temps effective chez l'enfant**.

PARTIE 2 : PARTIE PRATIQUE

6. Méthodologie de la recherche empirique

6.1. *Sujets*

Les sujets de notre recherche empirique sont les cinq élèves de toute petite section ainsi que les vingt et un élèves de petite section d'une classe de maternelle dans une école en réseau d'éducation prioritaire. Le fait que l'école soit en éducation prioritaire n'a pas d'importance pour la recherche empirique mise en place pour ce mémoire. Ces élèves n'ont pas été sélectionnés, ce sont des élèves de la classe initiale et il s'agit donc d'un échantillon aléatoire. De plus, les plus petits élèves de la classe ont deux ans et demi et les plus âgés, un peu plus de quatre ans au moment des expérimentations. Les sujets de la recherche, à savoir les élèves, seront anonymés grâce à un code afin qu'ils ne soient pas identifiables. Chaque élève portera un numéro, par exemple « élève 1 » qui pourra se transformer en « E1 » pour des questions de lisibilité. Les informations concernant le codage des sujets sont présentes en annexe de ce mémoire (Voir Annexe n°1).

6.2. *Instrumentation*

Pour effectuer notre recherche, nous avons procédé par différents moyens. Toute notre recherche se concentre autour de la lecture de trois albums en collectif puis d'entretiens directifs individuels avec les élèves autour de l'album que nous avons lu au préalable. Les entretiens sont directifs car les mêmes étapes ont été suivies pour chaque élève même si les questions ont pu évoluer selon les réponses des élèves. Que ce soit pour le déroulement des lectures et discussions en collectif ou pour les ateliers individuels, des étapes précises ont été établies pour garantir un déroulement le plus objectif et précis possible.

Concernant le matériel utilisé, une caméra nous a permis de filmer la lecture des albums et les échanges suivant cette lecture. Les ateliers individuels ont quant à eux été enregistrés grâce à un dictaphone. Des notes rapides ont également été prises à la fin de chaque atelier individuel afin de garder une trace résumée du déroulement de cet entretien et d'avoir une vue d'ensemble de cet atelier. Enfin, nous utilisons également un appareil photo afin de garder une trace de la mise en ordre des images séquentielles des élèves.

Nous avons fait le choix de ne pas prendre des notes continues, à chaque étape de l'expérimentation pour des raisons pratiques. En effet, prendre des notes semble complexe en étant acteur et observateur de cette expérimentation au même moment. Enregistrer ou filmer les expérimentations permet de les retranscrire de manière très précise, fidèle et également plus objective en ayant une vision plus globale et un recul sur ce qui est fait qui est très difficile à avoir en observant pendant l'action. De plus, les enregistrements permettent de réécouter indéfiniment les propos des élèves et de déceler les hésitations, les erreurs, les doutes, les expressions des élèves qui seraient plus difficiles à prendre en compte lors d'une prise de notes manuscrite. Les vidéos ou enregistrements audios ne figureront cependant pas dans le mémoire pour des questions de confidentialité.

6.3. *Déroulement*

Pour chaque album, l'expérimentation s'est déroulée de la même manière. La trame de séquence détaillée plus loin pourra en témoigner plus précisément.

Nous avons d'abord commencé par la lecture de l'album en classe entière. Nous avons lu une première fois l'album puis posé des questions générales du type : « que se passe-t-il dans cette histoire ? ». Puis nous avons lu à nouveau l'histoire et plus les élèves donnaient des réponses pertinentes plus nos questions devenaient précises. Après cela, nous avons demandé à quelques élèves s'ils pouvaient nous raconter l'histoire et les autres élèves pouvaient aider, intervenir. Le lendemain, nous avons demandé aux élèves, toujours en classe entière, s'ils pouvaient nous raconter l'histoire. Plusieurs enfants ont donné leur version, nous ne sommes pas intervenus et avons lu à nouveau l'histoire.

Après ces deux phases de lecture en collectif est venue une phase d'atelier individuel où nous avons d'abord demandé à l'élève s'il pouvait nous raconter l'histoire. Puis, même s'il n'y est pas parvenu nous lui avons donné les images séquentielles correspondant à l'histoire. Nous lui avons alors demandé de remettre les images dans l'ordre de l'histoire et quand il l'a fait, nous lui avons demandé de nous raconter l'histoire par rapport aux images qu'il a ordonnées. Avant de libérer l'enfant, nous regardions l'album pour corriger ou valider la chronologie faite par ce dernier.

Les étapes listées ici peuvent être écourtées. Par exemple, pendant les temps de lecture, si dès la deuxième lecture les élèves ont déjà réussi à retranscrire toute l'histoire, nous pouvons décider de ne pas la relire en collectif.

6.4. Méthode d'analyse des données

Tout d'abord, notre analyse est de type qualitatif. La méthode qualitative est, d'après Mucchielli (2009) « une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social » (p.143).

Dans une méthode qualitative, « on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données » (p. 205). La phase de recueil de données de ce mémoire concerne dans un premier temps les lectures collectives avec recueil des réactions des élèves qui sont filmées et dans un deuxième temps les activités individuelles concernant ces lectures où les élèves doivent remettre en ordre des images séquentielles et tenter de raconter l'histoire. Cette deuxième phase est enregistrée et des photos des productions des élèves sont prises. La phase de traitement des données a donc concerné l'analyse de ces vidéos et enregistrements et donc des paroles des élèves ainsi que de leurs actions lors des activités.

Il paraît important de préciser que, lors d'une analyse qualitative, le chercheur doit faire « confiance » aux sujets de sa recherche. En effet, le chercheur doit partir du principe que les personnes qu'il interroge ou observe détiennent la vérité qu'il cherche. Ici, même si nos sujets sont des enfants, ce principe doit être appliqué.

De plus, le chercheur étant immergé dans la recherche, la distance objective à l' « objet » n'existe pas d'après Mucchielli contrairement aux recherches en sciences naturelles. Ici, cette notion d'objectivité est d'autant plus difficile à avoir puisque le chercheur est l'enseignant des sujets, les élèves, et les connaît donc très bien.

7. Présentation et analyse des albums utilisés

Trois albums ont été utilisés pour notre recherche. Les deux premiers albums sont du même auteur : Edouard Manceau et de la même collection. Le premier à être lu s'intitule *Glouglou l'âne* et le deuxième *Zou la vache*. Le troisième et dernier album a pour titre *Juste un petit bout* et est écrit et illustré par Emile Jadoul.

[NB : lors de la soutenance, le jury comme la candidate a relevé les difficultés de compréhension de *Glou Glou l'âne*, avec l'expression « tirer les oreilles » qui est peu connue des enfants, et les ellipses dans la narration en image : la séquence aurait mieux fonctionné en proposant en premier lieu *Zou la vache*.]

Avant de présenter ces trois albums, il semble important de préciser qu'ils sont tous adaptés à l'âge des enfants. Leur structure est simple (il n'y a pas de simultanéité des actions) et accessible et les enfants n'ont donc pas besoin d'avoir à priori une connaissance du temps très développée pour comprendre la globalité du récit.

Cependant, pour avoir accès de manière très précise à la chronologie, au sens du récit, pour le comprendre plus précisément, les élèves vont devoir développer petit à petit cette notion de temps.

7.1. « *Glouglou l'âne* » et « *Zou la vache* » d'Edouard Manceau

7.1.1. *Analyse en commun*

Les albums d'Edouard Manceau sont issus de la collection « la p'tite étincelle » des éditions frimousses. Cette collection comprend de nombreux albums construits de la même manière. Nous y trouvons la transformation d'un personnage principal suite à un événement majeur. Le personnage principal est toujours un animal, cependant chaque livre illustre un personnage différent et donc un animal différent. Ils sont tous de petit format carré et d'après Isabelle Nières-Chevrel, ces formats sont tenus « aujourd'hui pour synonymes de livres pour très jeunes enfants » (2009, p. 121). Ce format serait apparu à la fin du XIX^{ème} siècle et « marque une rupture avec la tradition ; il est là pour affirmer l'entrée du livre dans la modernité » (p. 121). Enfin, les deux albums ont le même nombre de pages : dix-huit.

Les trois ouvrages utilisés ont une couverture illustrée comme c'est souvent le cas pour les albums de littérature de jeunesse. Isabelle Nières-Chevrel explique d'ailleurs que « la couverture illustrée [...] est devenue la norme dans le domaine des albums » (p. 128). D'après l'auteure, cette couverture illustrée peut avoir une fonction marchande mais son rôle va au-delà. La couverture « peut reprendre une image intérieure (avec un possible effet d'insistance qui doit nous alerter) ou introduire une image supplémentaire » (p. 128). Dans les albums d'Edouard Manceau, la couverture reprend une image intérieure et plus précisément, l'image de la fin de l'histoire, c'est-à-dire l'image montrant le personnage principal après sa transformation. Or, nous nous sommes rendus compte lors de l'expérimentation, lors des ateliers individuels consistant à remettre dans l'ordre des images séquentielles que cette image de couverture portait à confusion les élèves. En effet, cette image se retrouvant sur la couverture, sur la première double page et la dernière de l'ouvrage, les élèves la voient à trois reprises dans l'album. Or, lors de la remise en ordre des images séquentielles, les élèves n'ont en leur possession cette image qu'une seule fois et ils ont tendance à la mettre au début. Nous pourrions alors nous demander si la couverture des albums serait un frein à la compréhension de la chronologie du récit chez les jeunes enfants. Nous réaborderons cette problématique lors de l'expérimentation à proprement parler.

Les albums de cette collection, comme nous l'avons dit précédemment, sont tous construits sur la même structure. Sur la page de gauche, nous trouvons le texte, écrit en attaché et en gros caractère et sur toute la page de droite, l'image. L'image illustre le texte mais n'apporte que rarement des informations supplémentaires. Elle apporte la plupart du temps des détails descriptifs. Seule la dernière image donne des informations que nous ne pouvons pas comprendre par la seule lecture. Il y a donc essentiellement un rapport de redondance et de complémentarité entre le texte et les illustrations. L'image est simple presque enfantine sans détails précis. Toutes les illustrations représentent le personnage principal avec parfois un élément supplémentaire et sur une des doubles pages de ces album, un autre personnage apparaît sur les illustrations. Le texte est aussi très simple par son fond, enfantin par sa forme. Les albums sont effectivement écrits comme nous parlons, avec les spécificités du langage oral. Nous retrouvons donc des répétitions comme au début de l'album *Glouglou l'âne* (« avant, il avait de petites oreilles glouglou ») mais également un vocabulaire très simple et parfois familier comme l'emploi du mot « bidon » pour parler du ventre. Nous pouvons aussi relever les nombreux connecteurs spatio-temporels qui permettent d'aider à se repérer dans l'histoire.

7.1.2. « *Glouglou l'âne* »

Tout d'abord, cet album raconte l'histoire de Glouglou l'âne, un âne qui avait de petites oreilles jusqu'au jour où il trouve un gâteau et le mange. Après avoir mangé tout le gâteau il a mal au ventre. Heureusement, le pâtissier, lui donne du sirop pour le soigner. Il lui tire cependant les oreilles pour le gronder d'avoir mangé tout son gâteau. Depuis, glouglou est guéri mais a de longues oreilles.

Nous allons maintenant tenter d'analyser l'album page par page.

7.1.2.1. Pages 1-2

Cette double page présente le personnage principal, Glouglou l'âne. Cependant, l'image montre ce personnage dans son état final, avec de grandes oreilles. Cette illustration porte à confusion les enfants dans leur compréhension de la chronologie de l'histoire puisque cette apparence du personnage est censée être celle du dénouement, après sa transformation.

7.1.2.2. Pages 3-4

Le texte nous explique qu'avant (il faut donc comprendre avant l'image précédente), le personnage principal avait de petites oreilles et nous voyons sur l'image le même âne que sur l'illustration précédente avec de petites oreilles. Il y a donc une redondance entre le texte et l'image.

7.1.2.3. Pages 5-6

Nous pouvons lire que « un jour », glouglou trouve un gâteau chez un pâtissier et l'image illustre ce personnage avec des petites oreilles et souriant à côté d'un gâteau rose dans une assiette blanche qu'il regarde.

7.1.2.4. Pages 7-8

Sur cette double page, nous apprenons que l'âne a mangé tout le gâteau (« ce gros coquin »). Nous pouvons d'ailleurs voir Glouglou l'âne une cuillère à la main et souriant à côté d'une assiette vide mis à part quelques miettes. Comme pour la double page précédente, l'image et le texte sont redondants.

7.1.2.5. Pages 9-10

Le texte de cette double page nous apprend que « ça » lui a donné mal au ventre (« au bidon ») et l'image illustre le personnage avec un visage moins souriant. Il a lâché sa cuillère et regarde vers le bas. Sans le texte, il paraît difficile de comprendre l'événement de cette double page.

7.1.2.6. Pages 11-12

Cette double page confirme ce que nous avons appris aux pages précédentes : Glouglou est tombé malade et l'image le montre en train de pleurer.

7.1.2.7. Pages 13-14

Les deux premiers mots du texte sont « Le pâtissier ». Ce qui nous informe directement de l'arrivée d'un nouveau personnage et nous interpelle. Le texte nous apprend ensuite que le pâtissier donne du sirop à la fraise à glouglou et que « ça » l'a soigné. Le fait que le sirop soit à la fraise interpelle les élèves et nous avons remarqué qu'il s'agit d'un détail dont ils se souviennent presque tous. L'image illustre Glouglou à gauche, assis et à droite, le pâtissier souriant, debout et reconnaissable par ses vêtements blancs et sa toque blanche.

Il tient une cuillère dans la main droite et un flacon rose dans l'autre main que nous interprétons comme étant le sirop.

7.1.2.8. Pages 15-16

L'image correspondant à cette page montre à nouveau Glouglou l'âne tout seul. En regardant bien et en comparant cette image à la précédente, nous pouvons remarquer que les oreilles du personnage sont plus grandes. Le texte explique alors qu'« il lui a quand même tiré les oreilles pour avoir mangé son gâteau ». Les enfants doivent d'abord comprendre que le pronom « il » correspond au pâtissier mais également regarder l'image et écouter le texte lu puisque l'image et le texte apportent deux informations complémentaires mais différentes. En effet, la conséquence de ce qui est dit dans le texte (le pâtissier a tiré les oreilles à Glouglou) est l'image (glouglou a désormais de grandes oreilles car le pâtissier lui a tiré les oreilles). Cette double page est très importante dans la compréhension de l'histoire et semble pourtant être la plus complexe du livre.

7.1.2.9. Pages 17-18

La dernière double page confirme la double page précédente : Le texte raconte que depuis ce jour (à comprendre « depuis la page précédente ») Glouglou est le plus sage des ânes. Et l'image montre presque la même image que la précédente, à savoir Glouglou, sur ses quatre pattes et dans la même position avec de grandes oreilles et souriant. Cette image insiste sur le fait que Glouglou a désormais de grandes oreilles mais le texte peut porter les élèves à confusion car il s'agit d'une inférence. A aucun moment il ne nous est dit que ses oreilles ont grandi, nous devons l'interpréter pour le comprendre. Or les enfants pourraient comprendre en guise de conclusion que Glouglou est désormais sage.

Pour comprendre la chute de ce récit, il faut déjà avoir une représentation culturelle de ce qu'est un âne car dans l'imaginaire collectif, un âne a de grandes oreilles. Or, un âne n'étant pas forcément l'animal que les élèves ont le plus souvent côtoyé ou vu, cette représentation peut être complexe et donc l'album peut s'avérer être moins significatif pour eux. En effet, ce que nous pouvons comprendre de cet album est le « pourquoi du comment » les ânes ont aujourd'hui de grandes oreilles, comment cela est arrivé. Les enfants ont souvent tendance à poser des questions du type : « pourquoi cet animal est de cette couleur, pourquoi il a une queue etc ». Questions auxquelles nous répondons « c'est comme cela ». Or, cet album répond de manière poétique, romancée à la question « pourquoi les ânes ont-ils de grandes oreilles ? ».

Il s'agit d'ailleurs toujours de ce genre de réponse qu'apportent chacun des livres de cette collection sur des caractéristiques d'animaux différents. L'album présenté ensuite, « Zou la vache », est construit sur le même schéma.

7.1.3. « Zou la vache »

Le personnage principal de cet album est Zou la vache. Zou est une vache toute blanche. Un jour, elle trouve un ballon qu'elle avale tout rond car elle pense qu'il s'agit d'un bonbon. Mais le ballon explose dans son ventre et elle se casse en mille morceaux. Heureusement, le champion du bricolage arrive et recolle tous les morceaux, même ceux du ballon noir. Depuis, Zou la vache a des tâches noires.

Comme pour l'album *Glouglou l'âne*, nous allons ici tenter d'analyser chacune des doubles pages de cet ouvrage.

7.1.3.1. Pages 1-2

La première double page présente Zou la vache. Cependant, comme pour l'album *Glouglou l'âne*, ce personnage est présenté sous sa forme finale, avec des tâches. Dès la double page suivante elle sera blanche car c'est aux pages 2 et 3 que l'histoire commence réellement. Il s'agit d'une première difficulté de compréhension qui se présente aux enfants.

7.1.3.2. Pages 3-4

Le texte commence par un connecteur temporel « avant » pour préciser que l'histoire débute avant la page précédente. Et nous apprenons alors que Zou était toute blanche « avant ». L'image est redondante puisqu'elle nous montre Zou toute blanche, sans tâche.

7.1.3.3. Pages 5-6

A nouveau, le texte débute par un connecteur temporel « un matin ». L'image illustre le texte puisqu'il est dit que Zou la vache trouve un ballon et l'image représente Zou à côté d'un ballon. Cependant, l'illustration est complémentaire puisqu'elle nous montre un ballon noir.

7.1.3.4. Pages 7-8

Nous apprenons ensuite que le personnage a confondu le ballon avec un bonbon et qu'il l'a donc avalé « tout rond ». Même si nous voyons sur l'image Zou la vache avec un petit morceau de ballon qui sort de sa bouche, l'image à elle seule ne suffit pas. Nous ne connaissons la raison qui a poussé la vache à manger le ballon que si nous comprenons le texte écrit. Les enfants ne qui ne se préoccuperaient que des illustrations manqueront donc d'informations.

7.1.3.5. Pages 9-10

Cette double page montre un événement important de l'histoire : le ballon qui explose dans le ventre de la vache. L'onomatopée « Boum ! » illustre d'autant plus cet événement. L'image confirme le texte mais à elle seule il peut paraître compliqué de comprendre ce qu'il se passe.

7.1.3.6. Pages 11-12

Le texte nous explique que Zou s'est cassée en mille morceaux et l'image est complètement redondante puisque nous voyons des petits bouts de vache et de ballons sur toute la page d'illustration. Cette double page est donc plutôt simple à comprendre.

7.1.3.7. Pages 13-14

Comme dans l'album précédent, c'est à ce moment qu'intervient un nouveau personnage, un adjuvant qui vient aider le personnage principal à un moment crucial. Ici le champion du bricolage ». Le texte explique seulement que « heureusement » il est arrivé. Mais l'image nous donne des informations supplémentaires : nous pouvons voir les morceaux de Zou la vache empilés à gauche et, à droite, un personnage humain avec une casquette et une salopette et dans, sa main droite, un tube dont nous pouvons déduire en connaissant la suite de l'histoire qu'il s'agit d'un tube de colle.

7.1.3.8. Pages 15-16

Déjà, le second personnage a disparu, l'image montre à nouveau Zou la vache seule. Le texte nous apprend à ce moment-là ce qu'a fait le champion du bricolage : il a reconstitué Zou la vache avec les morceaux de ballon. L'image nous montre la conséquence de la réparation du bricoleur : une vache avec des tâches noires. L'inférence que les élèves doivent comprendre est que les tâches noires sont les morceaux de ballon. Cette double page n'est pas simple pour des élèves de TPS-PS car l'image n'illustre pas vraiment le texte écrit. De plus, le pronom « il » est employé pour nommer le bricoleur qui n'est plus présent sur l'image.

7.1.3.9. Pages 17-18

Enfin, cette dernière double page nous montre à nouveau Zou la vache avec des tâches noires et il est écrit que depuis, Zou est la plus belle des vaches. Si les enfants ont compris la double page précédente, cette double page-ci n'est pas forcément la plus importante dans la compréhension du récit, elle permet seulement une ouverture.

Cet album semble plus simple à aborder que *Glouglou l'âne* car l'imaginaire de la vache chez les enfants est bien plus construit que celui de l'âne. Une vache a des tâches noires pour eux. La compréhension du récit est donc plus abordable. Ils peuvent comprendre que l'auteur veut ici raconter de manière romancée pourquoi les vaches ont aujourd'hui des tâches.

7.2. « *Juste un petit bout* » de Emile Jadoul

7.2.1. *Analyse générale de l'album*

L'album *Juste un petit bout* est écrit et illustré par Emile Jadoul et édité par l'école des loisirs. Cet album se compose de vingt-quatre pages. Comme nous l'avons dit précédemment, sa couverture est illustrée mais le choix de l'illustration est différent de celui des deux ouvrages d'Edouard Manceau. En effet, sa page de couverture est illustrée par l'image de la troisième double page de l'album où nous pouvons voir les deux premiers personnages à apparaître dans le récit : la poule nommée Léa et l'oiseau jaune. L'oiseau jaune apporte une difficulté au récit dès la couverture. En effet, cet oiseau ressemble beaucoup à la représentation mentale que nous avons d'un poussin. Or l'autre personnage à côté de l'oiseau étant une poule, nous pouvons penser qu'il s'agit du petit de la poule dans l'histoire. Sans lire le texte, nous ne pouvons d'ailleurs pas savoir que ce personnage est un oiseau. Il s'agit d'une première difficulté de lecture pour les élèves.

Pour ce qui est du partage entre le texte et les illustrations, les images de cet album recouvrent la totalité des doubles pages et le texte se superpose à ces images de manière plutôt discrète. En effet, l'écriture est en script et plus précisément en écriture d'ordinateur et d'assez petite taille. L'image paraît prendre le dessus sur le texte. Elles sont assez détaillées et poétiques.

Cet album est un conte en randonnée. Comme nous l'avons défini précédemment, dans un conte en randonnée,

La construction du récit est simple, linéaire : elle se dévide comme une pelote de fil du début à la fin de l'histoire. Elle enchaine une succession d'événements ou de rencontres, prévisibles ou inattendues, déroulés sur un même mode opératoire, répétitif, rassurant et facile à s'approprier. (Elisabeth Doumenc, 2010, p.159)

En effet, cet ouvrage fait entrer progressivement quatre personnages dans l'histoire qui ont la même demande. Tout d'abord, Léa la poule a une écharpe bien chaude. L'oiseau a froid et lui demande un petit bout de son écharpe. Elle accepte.

Puis, le lapin a froid également et demande un petit bout de l'écharpe à Léa et à l'oiseau. Enfin, le renard a froid et demande alors un petit bout de l'écharpe aux trois autres animaux mais ces derniers trouvent tous une bonne excuse pour dire non. Alors le renard commence à s'en aller et Léa accepte finalement de lui prêter un petit bout d'écharpe. La fin reste à imaginer...

7.2.2. Analyse page par page

7.2.2.1. Pages 1-2

La première double page sert d'introduction à l'histoire puisque nous ne pouvons pas dire ni quand ni où cette scène se passe par rapport au reste de l'histoire. Nous voyons l'oiseau assis sur une branche et seul avec de la neige sur la tête. Des flocons de neige tombent tout autour de lui. Il semble avoir froid. Le texte nous explique que l'hiver est là : l'image est donc redondante par rapport à l'écrit, elle ne fait que renforcer le texte même si nous ne savons pas qui est cet oiseau jaune. Cette double page ne pose pas de difficultés dans la compréhension mais n'a pas non plus une grande importance dans le déroulement de l'histoire.

7.2.2.2. Pages 3-4

L'histoire commence réellement à ce moment-là. Nous pouvons lire que Léa a bien chaud avec sa longue écharpe et l'image nous montre une poule debout dans la neige avec une grande écharpe violette. Il neige. L'image est complémentaire au texte puisque nous déduisons que Léa est une poule grâce à l'illustration. Les enfants doivent donc être attentifs au texte mais également à l'image pour comprendre cette information.

7.2.2.3. Pages 5-6

L'image occupe toujours la double page mais seul le paysage prend tout l'espace puisque c'est uniquement sur la page de gauche que nous pouvons voir l'oiseau et un bout d'écharpe sur sa gauche. Sur la page de droite le texte est entre guillemets puisqu'il rapporte les paroles de l'oiseau : « donne-moi un petit bout de ton écharpe, lui demande l'oiseau, j'ai tellement froid ».

7.2.2.4. Pages 7-8

A la suite de la double page précédente, nous avons la réponse de Léa qui est « bien sûr ». Et nous pouvons lire qu'elle serre tendrement l'oiseau contre elle. L'image à la droite du texte nous montre la poule portant l'écharpe et l'oiseau se serrant contre la poule, un bout de la même écharpe autour du cou. L'image et le texte sont ici redondants.

7.2.2.5. Pages 9-10

Cette double page introduit un nouveau personnage : le lapin. La page de gauche nous le montre directement, avant même le texte qui se trouve sur la page de droite. Le paysage occupe cependant toujours la double page. L'image de gauche est similaire à la page cinq de l'album, seul le personnage est différent. La structure répétitive caractérise en partie le conte en randonnée : la répétition se retrouve ici dans l'image, mais également dans le texte. En effet, sur cette double page, nous retrouvons les mêmes paroles que l'oiseau dans la bouche du lapin : « Il fait très froid ce matin [...]. Je suis gelé ! Donnez-moi un petit bout de votre écharpe ». Il parle cependant à deux personnages, au lieu d'un pour l'oiseau, et utilise donc le pluriel. Une autre caractéristique du conte en randonnée est à noter ici, l'accumulation des personnages.

7.2.2.6. Pages 11-12

Comme pour les pages 7 et 8, Cette double page suit les pages précédentes et nous pouvons voir les trois animaux (la poule, l'oiseau et le lapin) réunis sur l'image dans l'ordre de leur arrivée. La poule est sur la gauche de l'image et porte toujours l'écharpe, l'oiseau à sa droite a aussi un petit bout d'écharpe autour de son cou et le lapin à la droite de l'oiseau également. Nous pouvons alors conclure, avant même de lire le texte que l'oiseau et la poule ont accepté la demande du lapin. Les personnages ne tiennent cependant plus tous sur la page de gauche et le lapin est donc sur la page de droite, ce qui appuie l'impression de nombre de plus en plus grand de personnages. A droite des personnages, le texte retranscrit la parole de la poule et de l'oiseau : « mais oui, lapin, viens te réchauffer près de nous ». Le texte et l'image sont donc à nouveau redondants.

7.2.2.7. Pages 13-14

L'image est un « zoom » de l'illustration précédente. Nous voyons toujours les trois animaux mais de plus près et se serrant un peu plus les uns contre les autres. Cette double page a pour vocation de consolider l'événement précédent. Le texte va également dans ce sens-là puisqu'il s'agit une fois encore de paroles rapportées mais cette fois de la part des trois personnages en même temps « on est bien comme ça... tous les trois ! ». Le texte nous confirme qu'ils sont trois.

7.2.2.8. Pages 15-16

Puis, un nouveau personnage entre dans l'histoire de la même manière que l'oiseau et le lapin aux pages 5-6 et 9-10. Nous voyons un renard sur la page de gauche et à droite, le texte correspond aux propos du renard. Il s'agit du même discours réitéré : le renard comme l'oiseau, explique qu'il a froid et demande un petit bout de l'écharpe. Nous voyons donc une vraie redondance apparaitre dans l'histoire. Cependant ces répétitions tiennent en haleine puisque nous ne savons pas si la suite sera la même.

7.2.2.9. Pages 17-18

Et cette fois, la double page suivante est inattendue. Si nous voyons à nouveau la poule, l'oiseau et le lapin, le texte est ici complémentaire à l'image puisqu'il expose le fait que les trois personnages se méfient. Le lapin dit « l'écharpe est trop courte de mon côté », l'oiseau : « impossible, je suis au milieu, je ne peux pas bouger » et Léa la poule : « Ce bout d'écharpe est vraiment trop petit ». Nous avons ici une inférence puisque les enfants doivent interpréter ces paroles : Les personnages cherchent des excuses car ils ne veulent pas que le renard vienne avec eux. Et pour comprendre pourquoi ces trois animaux ne veulent pas que le renard vienne près d'eux, il faut avoir une connaissance culturelle de ce que mange le renard dans la réalité : le renard est un prédateur de la poule, de l'oiseau et du lapin.

7.2.2.10. Pages 19-20

Cette double page nous montre le renard, en gros plan s'en allant et au loin la poule, l'oiseau et le lapin le regardant partir. Le texte en bas à gauche complète et conforte l'image. Le renard dit « alors, tant pis ! ». On nous explique, comme nous le voyons sur l'image que Léa, l'oiseau et Lapin regardent Renard qui s'en va.

7.2.2.11. Pages 21-22

Un retournement de situation a lieu à ce moment puisque le texte toujours en bas à gauche de l'image rapporte les paroles de Léa : « Euh... juste un petit bout alors ! » en insistant sur le fait qu'elle « crie courageusement » ces mots. Et le renard débute une phrase : « ah ! mes amis, je savais que je pouvais compter sur vous ! vous êtes vraiment... ». Et sur l'image, nous voyons toujours les trois animaux au loin à gauche et renard en gros plan à droite qui se retourne.

7.2.2.12. Pages 23-24

Il s'agit de la dernière double page. Les personnages sont regroupés sur la page de gauche, le renard tient la poule, l'oiseau et le lapin dans ses bras, les yeux fermés. Et le texte se trouvant à droite termine la phrase du renard « Mmmmm... Adorables ! ». Ici, nous pouvons relever une nouvelle inférence puisque l'histoire s'arrête à ce moment-là. Or, nous ne savons pas ce qu'il va se passer ensuite. Est-ce un gentil renard qui ne veut aucun mal aux autres animaux ou au contraire, a-t-il utilisé ce stratagème pour pouvoir manger facilement ces trois personnages ? Les enfants d'un jeune âge pourraient ne pas même envisager la deuxième possibilité pour laquelle des prérequis sont nécessaires. Cette fin peut donc paraître complexe puisqu'elle est ouverte. D'après Andrée Poulin, « une fin est ouverte quand l'auteur n'explique pas tout. Le récit s'ouvre sur un avenir qui n'est pas expliqué. Ce type de fin fait appel à l'imaginaire, car le lecteur peut et doit concevoir lui-même la suite » (2017, p. 71).

8. Présentation de la séquence prévue

La séquence s'est déroulée entre la période 3 et la période 4, c'est à dire de janvier à début avril. Etant présente en classe seulement deux jours par semaine et puisque nous abordons trois ouvrages différents, cette séquence s'est étalée sur un temps assez long. Le premier album a été exploité pendant le mois de janvier, le deuxième album pendant le mois de février et le début du mois de mars et le troisième album jusqu'aux vacances d'avril.

Tableau 1 – *Trame de séquence*

DOMAINE D'APPRENTISSAGE : Explorer le monde					
Appréhender le temps à travers la littérature de jeunesse		Cycle : 1	Niveau : TPS-PS	8 séances	Périodes 3-4
ATTENDUS DE FIN DE CYCLE		- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité. - Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après...) dans des récits, descriptions ou explications.			
OBJECTIF DE LA SEQUENCE		Remettre en ordre différentes images séquentielles en utilisant le vocabulaire adéquat.			
PREREQUIS		/			
Obstacles/difficultés		La temporalité de l'histoire / L'écoute			
Séance	Durée	Dispositif	Objectif(s) visé(s)	Contenu/ Démarche	
1	15 min	En classe entière	Découvrir un nouvel album Mettre des mots sur une histoire lue une première puis une deuxième fois	<ul style="list-style-type: none"> - Première Lecture de <i>Gloulou l'âne</i> - Recueil des réactions des élèves « que se passe-t-il dans l'histoire ? » - 2^{ème} lecture de l'histoire. - Deuxième recueil <p>→ Ne pas intervenir ou induire les élèves pour cette séance. Les élèves peuvent dire tout ce qu'ils veulent, dans l'ordre qu'ils veulent et avec leurs mots. Ils peuvent répéter des propos issus de l'histoire. Le but est de se rendre compte de la compréhension première des élèves.</p>	
2	15 min	En classe entière	Se remémorer une histoire déjà lue Mettre des mots sur les étapes d'une histoire	<ul style="list-style-type: none"> - « Qui se rappelle cette histoire ? » « Que s'y passe-t-il ? » - 3^{ème} lecture de l'histoire - Demander aux élèves : « que se passe-t-il dans l'histoire ? » et reformuler les propos des élèves avec les termes temporels adéquats : avant-après/au début, à la fin. - Demander aux élèves de raconter le déroulement de l'histoire en posant des questions précises. - 4^{ème} lecture de l'histoire <p>→ Ne pas donner des réponses toutes faites mais faire en sorte que tous ensemble, les élèves arrivent à décomposer les différentes étapes de l'histoire dans l'ordre.</p>	
3	30 min	Individuel Séance faite et supprimée : trop difficile	Remettre en ordre 4 images séquentielles Utiliser un vocabulaire simple pour exprimer la chronologie	<ol style="list-style-type: none"> 1) Individuellement : remise en ordre d'images séquentielles de l'album gloulou l'âne + collage/ utilisation du vocabulaire. 2) Demander aux élèves avec leurs mots d'expliquer pourquoi ils ont mis les images dans cet ordre et s'ils le peuvent de nous raconter l'histoire. <p>→ Séance supprimée : positionner puis coller = trop complexe.</p>	
4	5 min par élève	Atelier de langage Individuel	Raconter une histoire chronologiquement Remettre en ordre 4 images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer l'album <i>Gloulou l'âne</i> à l'élève et lui demander s'il se souvient de cette histoire. Lui demander s'il peut nous raconter l'histoire. - Montrer les 4 images séquentielles et demander à l'élève de les remettre dans l'ordre en demandant à chaque fois ce qu'il voit sur l'image en fonction de l'histoire. - Lorsqu'il a remis les images dans l'ordre, lui demander de nous raconter l'histoire par rapport à chaque image. Il peut modifier son classement pendant qu'il raconte s'il le souhaite. - Nous regardons l'album ensemble pour voir si ce qu'il a fait et dit est correct et corrigeons ensemble si ce n'est pas le cas. 	
5	15 min	En classe entière	Ecoute d'une histoire similaire à la précédente Mettre des mots précis sur les étapes d'une nouvelle histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de <i>Zou la vache</i> - Recueil des réactions/commentaires - « Racontez-moi ce qu'il se passe dans cette histoire » - Relecture - Demander à nouveau aux élèves de raconter l'histoire 	
6	5 min / élève	Atelier de langage individuel	Raconter une histoire chronologiquement Remettre en ordre 4 images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer l'album <i>Zou la vache</i> à l'élève et lui demander s'il se souvient de cette histoire. Lui demander de raconter l'histoire. - Remise en ordre des quatre images séquentielles de l'album par l'élève - Lorsqu'il a remis les images dans l'ordre, lui demander de nous raconter l'histoire par rapport à chaque image. Il peut modifier son classement pendant qu'il raconte s'il le souhaite. - Nous regardons l'album ensemble pour voir si ce qu'il a fait et dit est correct et corrigeons ensemble si ce n'est pas le cas. 	
7	15 min	En classe entière	Raconter de manière chronologique une histoire un peu plus complexe.	<ul style="list-style-type: none"> - Première lecture de « juste un petit bout » - Recueil des réactions, commentaires, de ce que les enfants ont compris. - 2^{ème} lecture 	
8	10 min + 5 min/ élève	1) Classe entière 2) Atelier de langage individuel	Se remémorer une histoire déjà lue Mettre des mots sur les étapes d'une histoire Raconter une histoire chronologiquement Remettre en ordre 5 images séquentielles	<ol style="list-style-type: none"> 1) - « Vous rappelez vous de cette histoire ? que s'y passe-t-il ? » - Relecture de <i>Juste un petit bout</i>. - Demander aux élèves de raconter chronologiquement l'histoire 2) - Remise en ordre des images séquentielles de <i>Juste un petit bout</i> par l'élève - Demander à l'élève d'essayer de raconter l'histoire. Il peut changer l'ordre des images s'il le souhaite. 	

Dans les pages qui suivent, nous écrivons à la première personne du singulier – plutôt qu'à la première personne du pluriel que nous avons utilisée jusqu'ici – pour une meilleure lisibilité du déroulement de ce qui va suivre, qui concerne la séquence faite en classe dans le cadre de l'expérimentation.

9. Retour de la séquence/analyse de l'expérimentation

9.1. « *Glouglou l'âne* »

L'album *Glouglou l'âne* d'Edouard Manceau introduit mon expérimentation. De nombreux autres albums avaient bien évidemment été lus depuis le début de l'année, les élèves étaient donc habitués aux lectures d'albums et aux questions posées suite à ces lectures.

9.1.1. Déroulement des lectures en collectif

9.1.1.1. Séance 1 : Lectures 1 et 2

Pour la première lecture de l'album, j'ai d'abord énoncé aux élèves le titre « Glouglou l'âne » et montré la couverture de l'album en leur demandant ce qu'ils voyaient. J'ai pu voir que certains enfants avaient déjà l'habitude de lire des albums puisque l'un d'entre eux a répondu qu'il s'agissait de Glouglou l'âne. Il a donc compris que souvent, le titre et l'image de la couverture étaient en lien. Puis je leur ai demandé « mais c'est quoi « Glouglou l'âne ? » », question auquel un enfant a répondu que c'était un âne et un autre qu'il s'agissait de son prénom. Puis j'ai lu l'album une première fois, sans m'arrêter, jusqu'à la fin.

La question posée aux élèves concernant cette lecture était alors très large « que pouvez-vous me dire de cette histoire ? ». Les premières réponses ont alors été assez diverses mais concernaient des moments qui ont marqué les élèves : E1 : « Glouglou il a mangé le gâteau du pâtissier », E2 : « le pâtissier a soigné glouglou », E3 : « il avait mal au ventre, il lui a donné du sirop à la fraise ». J'ai demandé à l'élève 3 de préciser sa réponse : « il avait mal au ventre glouglou, et qui est-ce qui lui a donné du sirop à la fraise ? ». Question à laquelle l'élève 3 a répondu « le pâtissier ». Les questions ne se rapportaient pas forcément uniquement à l'histoire à proprement parler. En effet, pour savoir si les enfants avaient bien compris le sens des mots de l'histoire, je leur ai également posé des questions générales du type « quel est le métier du pâtissier ? qu'est-ce qu'il fait ? ». Les enfants ayant répondu « des gâteaux », j'étais sûre qu'ils avaient compris et que les élèves ne sachant pas ce qu'était un pâtissier avaient maintenant compris cette information.

J'étais présente lors du temps de parole essentiellement pour distribuer la parole et relancer le questionnement sur l'histoire. Je n'étais pas présente pour confirmer les réponses des élèves dans un premier temps.

J'ai ensuite demandé aux élèves ce qu'ils pouvaient me dire d'autre. E6 a répondu « *il lui a tiré les oreilles* ». Je lui ai demandé « qui ? ». Et un autre élève a répondu qu'il s'agissait du pâtissier. Voyant que nous avions fait le tour de ce que les élèves avaient à dire à propos de cette première lecture, j'ai lu une deuxième fois l'histoire en donnant une consigne précise : « Nous allons relire l'histoire et vous allez faire très attention aux images cette fois ». J'ai commencé la lecture de l'histoire et à la deuxième double page lorsque j'ai lu « avant, il avait de petites oreilles Glouglou » l'élève 4 est intervenu : « ah après il a des grosses oreilles ». Nous n'en avons pas parlé au préalable alors qu'il s'agit de l'information centrale du récit. Cependant, les autres enfants n'ayant pas l'air d'avoir relevé cette information j'ai décidé de continuer la lecture en demandant à E4 de garder sa réponse dans sa tête pour la dire à tout le monde à la fin de la lecture.

Durant cette deuxième lecture, les enfants ont commencé à être moins attentifs et à intervenir plus souvent. A la fin de la lecture, j'ai demandé à toute la classe « alors, qu'est-ce que vous avez vu sur les images ? » et je me suis également adressée à l'élève 4 « Qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure E4 ? ». E4 a répondu : « le pâtissier lui a donné du sirop ». Il ne s'est plus souvenu de ce qu'il m'avait dit juste avant. J'ai donc demandé à nouveau au reste de la classe ce qu'ils avaient vu sur les images. L'élève 2 a répondu « et ben en fait Glouglou il a mangé le gâteau et le pâtissier il lui a donné du sirop à la fraise ». Toutes les réponses suivantes ont été du même type et focalisées sur le sirop à la fraise qui semble les avoir beaucoup marqués. J'ai donc décidé d'arrêter la séance de lecture ici en les informant que nous relirions la même histoire le lendemain.

9.1.1.2. Séance 2 : Lecture 3

J'ai débuté la séance en demandant aux enfants s'ils se rappelaient de cette histoire en leur montrant la couverture de *Glouglou l'âne*. Ils m'ont tous répondu que oui. Je leur ai alors demandé : « racontez-moi ce qu'il se passe dans cette histoire ». E5 : « L'âne a mangé le gâteau du pâtissier », E4 : « c'est un coquin », E3 : « il lui a donné du sirop à la fraise ». E6 : « il avait mal au ventre, il lui a donné du sirop à la fraise », E7 : « il avait mal au ventre, il lui a donné un sirop à la fraise ». J'ai à nouveau demandé « qu'est-ce qu'il s'est passé d'autre ? ». E2 : « le pâtissier il lui a donné du sirop à la fraise ».

Lors du visionnage de la vidéo j'ai entendu une réponse d'un élève que je n'avais pas entendu à ce moment-là. En effet, l'élève 8 a répondu « il lui a tiré les oreilles » en même temps que l'élève 9 a dit plus fort « il lui a donné du sirop à la fraise ».

Après toutes ces réponses qui ont confirmé le fait que les élèves ont surtout retenu une information qui les a beaucoup marqués, le sirop à la fraise, ce qui montre que la mémoire des élèves fonctionne avec l'affect, j'ai relu l'histoire. A la fin de la lecture, l'élève 9 a mimé des grandes oreilles au-dessus de sa tête. Je lui ai alors demandé ce qu'il avait remarqué et il m'a répondu : « il a les oreilles remontées ». J'ai questionné les autres élèves « est ce que vous avez vu ça ? ». L'élève 1 a répondu : « le pâtissier lui a tiré ses oreilles ». J'ai alors montré l'image de Glouglou au début de l'histoire et l'image de la fin en leur demandant ce qu'il s'était passé. Plusieurs élèves ont répondu qu'il avait de grandes oreilles. J'ai continué mon questionnement en demandant « pourquoi ? » et l'élève 3 a répondu : « parce que le pâtissier lui a tiré les oreilles ».

Maintenant que les élèves ont compris la transformation principale opérée dans le récit, je leur ai demandé s'ils se sentaient capables de me raconter toute l'histoire. Je sais que cet exercice est compliqué mais le but était de me rendre compte du raisonnement qui s'opérait chez eux pour comprendre un récit et ses étapes. L'élève 10 a commencé par « glouglou il a mangé le gâteau ». J'ai demandé s'il s'agissait du début de l'histoire. E11 : « le pâtissier... ». J'ai demandé à l'élève 11 si l'histoire commençait par le pâtissier. Personne ne m'a répondu. J'ai alors montré la première page de l'album en demandant ce qu'on y voyait. E3 : « il y a un gâteau et il y a Glouglou l'âne ». J'ai encouragé les élèves en les questionnant « qu'est-ce qu'il y a après ? ». L'élève 6 m'a alors dit : « il lui a donné du sirop à la fraise ». L'élève 3 a rectifié la réponse de l'élève 6 : « il y a un gros gâteau. Après il mange le gâteau et après il a mal au ventre. Il lui donne du sirop à la fraise ». J'ai demandé à l'élève 6 qui était ce qui lui a donné du sirop à la fraise. E11 et d'autres élèves ont répondu très fort qu'il s'agissait du pâtissier. J'ai demandé : « et après ? ». L'élève 3 a dit « il lui tire les oreilles » et l'élève 9 a continué en expliquant qu'il avait de grandes oreilles. Pour vérifier ce que les élèves ont dit je leur ai proposé de lire une dernière fois l'album.

9.1.2. Activités individuelles

Tout de suite après la quatrième lecture de l'album, pour la séance 3 j'avais décidé de donner à chaque élève individuellement quatre images de l'album afin qu'ils les remettent dans l'ordre puis les colle sur une feuille.

C'est ce qu'ils ont fait mais, pendant cette séance, je me suis rendue compte que cette activité était bien trop complexe pour leur âge. Tout d'abord, une consigne bien trop précise était demandée. Puis, nous n'étions pas en petit groupe de travail, ce qui amenait une autre difficulté. Mais le principal obstacle a été le collage. Cela faisait peu de temps que les élèves avaient appris à coller proprement. Or, coller des petits carrés de papiers à un endroit précis, les uns par rapport aux autres est une tâche bien trop difficile. En effet, près de la moitié des élèves de la classe ont réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre mais seuls deux les ont collées dans le bon ordre. L'espace est encore une notion abstraite à cet âge et je n'avais pas anticipé cette difficulté. Je ne prendrais donc pas en compte les résultats de cet atelier dans ce mémoire. En effet, les jours suivants, j'ai plutôt opté pour un atelier de langage individuel en relation duelle avec moi-même, l'enseignante, et avec toujours quatre images séquentielles plastifiées qu'ils devaient ordonner et dont je prenais le résultat en photo. J'ai quand même essayé de leur faire verbaliser, au préalable de cette activité, à propos des images qu'ils avaient collées.

Les quatre images séquentielles utilisées pour cet atelier étaient les suivantes :



9.1.2.1. Elève 12

J'ai montré à l'élève 12 dès le départ les quatre images séquentielles qui étaient dans le désordre et lui ai demandé de me raconter l'histoire. Cependant, en ayant les photos devant lui, E12 a eu beaucoup de mal à se détacher de cet ordre d'images et a raconté l'histoire en fonction de cet ordre. E12 est néanmoins très bien arrivé à raconter l'histoire dans un ordre chronologique adapté et très précis. Dès le départ, il a dit « il avait des petites oreilles et là il a des grandes oreilles » en montrant du doigt les deux images correspondantes. La transformation principale du récit a été abordée dès sa première phrase ce qui montre chez E12 un esprit de synthèse bien construit puisqu'il est parvenu à faire ressortir les moments importants. Je lui ai cependant demandé si le moment où le personnage avait de petites oreilles se trouvait juste avant le moment où elles devenaient grandes ou s'il se passait des choses entre temps. Il a alors répondu en me racontant les autres étapes de l'histoire, dans le désordre au début puis en précisant sa pensée. Toutes les étapes du récit ont été énoncées sans exception et remises dans l'ordre au fur et à mesure.

Nous pouvons relever qu'au départ, E12 a employé le pronom « il » que ce soit pour parler de Glouglou l'âne ou du pâtissier. Mais il semble clair pour lui qu'il ne parle pas de la même personne puisque lorsque je lui ai demandé de préciser « qui est « il » ? » il a répondu correctement le pâtissier ou Glouglou.

La remise en ordre des images séquentielles a été un peu complexe au départ puisqu'il s'agissait de la première fois mais en l'aidant à verbaliser les étapes du récit, il est parvenu à les remettre dans l'ordre.

9.1.2.2. Elève 3

L'élève 3 a les mêmes difficultés que l'élève 12 puisqu'il a eu du mal à se détacher des images que j'avais déposées devant lui dans le désordre. Il a alors eu du mal à raconter l'histoire. Il a par exemple dit que Glouglou l'âne avait d'abord de grandes oreilles puis qu'à la fin il en avait de petites. Je lui ai proposé de regarder la première image de l'histoire et il a rectifié ce qu'il avait dit précédemment « d'abord il a des petites oreilles et après il a des grandes oreilles ». Il semble cependant avoir toujours un peu de mal à raconter la suite de l'histoire et je lui ai donc posé des questions : « pourquoi Glouglou a-t-il des grandes oreilles ? ». Il ne m'a pas répondu et je lui ai alors posé une autre question : « qu'est-ce que Glouglou trouve ? ». Il a répondu que c'était un gâteau, qu'il l'avait mangé et qu'il avait mal au bidon. Puis E3 m'a dit « et il lui donne du sirop à la fraise ». Je lui ai demandé qui était « il » et il m'a répondu que c'était le pâtissier et qu'il lui avait tiré les oreilles. Il a même dit, sans que je ne lui demande qu'il avait des grandes oreilles « et après c'est fini ». Mettre des mots sur l'histoire a été difficile mais je pense que cela est dû à la relation duelle de cet atelier car E3 connaissait l'histoire. Il a montré lors des lectures en groupe classe qu'il la comprenait très bien en prenant la parole et donnant certaines étapes du récit de manière pertinente et chronologique.

Ensuite, j'ai donné les quatre images séquentielles à E3 qui les a remises rapidement et facilement dans l'ordre. Je lui en ai donc donné une cinquième qu'il a également remise au bon endroit.

9.1.2.3. Elève 13

Cet exercice a semblé difficile pour l'élève 13. Je lui ai demandé comment commençait l'histoire et il m'a répondu : « Glouglou l'âne il a mangé tout le gâteau ». C'est un événement du récit qui est juste mais il ne s'agit pas du début de l'histoire. Je l'ai cependant laissé continuer en lui demandant ce qu'il se passait ensuite. E13 a répondu « il a mal au bidon. Le pâtissier il a donné de la fraise à glouglou l'âne ».

Je lui ai demandé si Glouglou avait encore mal au ventre et il m'a répondu que oui. Je pense que E13 n'a pas compris que ce que donnait le pâtissier à Glouglou était du sirop pour le guérir. Il a néanmoins énoncé dans le bon ordre trois événements du récit. Cependant, n'ayant pas une idée précise de la chronologie du récit, E13 a remis les images séquentielles dans le désordre. Pour E13, Glouglou l'âne a d'abord de petites oreilles (ce qui est juste), puis de grandes oreilles, ensuite le pâtissier donne du sirop à la fraise et enfin il a mangé le gâteau (on ne sait pas qui est « il » ici). Je pense cependant que cet ordre énoncé était celui qu'il avait devant lui en regardant les images une par une et en les décrivant. Il n'a pas réussi à aller au-delà de cet ordre établi pour le changer. La remise en ordre des images séquentielles n'a donc pas été possible.

De plus, E13 a souvent dit « je sais pas » avant même d'avoir dit quelque chose. J'ai dû beaucoup l'encourager pour qu'il essaye de dire des choses. Je pense qu'il avait peur de mal faire et n'a donc pas fait ce dont il était capable.

9.1.2.4. Elève 14

La première question que j'ai posé à l'élève 14 était « Qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire ? » et E14 m'a répondu qu'il ne se souvenait plus. Je lui ai alors demandé d'essayer de remettre les images séquentielles dans l'ordre. Il y est parvenu. Cependant, pour lui, à la fin de l'histoire Glouglou l'âne est soigné et c'est tout. Il n'a jamais abordé les oreilles de Glouglou qui ont grandies.

De plus, comme E12 et E3, l'élève 14 a utilisé le même pronom « il » pour définir les deux personnages de l'histoire sans les distinguer. Cependant lorsque je lui ai posé la question, il a précisé de qui il s'agissait.

L'élève 14 semble avoir construit la chronologie de l'histoire puisqu'il est parvenu à remettre dans l'ordre les images séquentielles. Il semble avoir une mémoire visuelle de l'album grâce aux images mais la mémoire du récit et la verbalisation paraissent complexes.

9.1.2.5. Elève 15

L'élève 15 connaît l'histoire car il est parvenu à la raconter : « Glouglou il trouve un gâteau / il est bien malade parce qu'il a mangé le gâteau / Le pâtissier il a donné le sirop à la fraise. Le pâtissier il a tiré les oreilles pour avoir mangé le gâteau ». Je lui ai alors demandé ce qu'il se passait ensuite et il m'a dit que Glouglou avait des petites oreilles. Nous avons vérifié dans le livre et il m'a dit qu'elles étaient grandes à la fin et que c'était « avant » qu'il avait des petites oreilles.

La remise en ordre n'est pas tout à fait juste mais cohérente avec ce qu'il a dit puisqu'il a mis l'image où l'on voit Glouglou l'âne avec des petites oreilles à la fin puis celle où on le voit avec de grandes oreilles à la suite tout à la fin. E15 a compris la chronologie de l'histoire et arrive à la raconter. Il a employé les mêmes mots que dans l'histoire et a nommé chaque personnage correctement : « Glouglou il trouve un gâteau. Il est bien malade parce qu'il a mangé le gâteau. Le pâtissier il a donné le sirop à la fraise. Le pâtissier il a tiré les oreilles pour avoir mangé le gâteau ».

9.1.2.6. Elève 10

L'élève 10 a très bien réussi à raconter l'histoire de manière fluide et chronologique, sans aide. Pour cet élève :

- 1) « Glouglou il a mangé le gâteau ».
- 2) « Il a des petites oreilles ».
- 3) « Le pâtissier il l'a vu manger le gâteau ».
- 4) « Il a mal au bidon ».
- 5) « Le pâtissier il lui a tiré les oreilles ».
- 6) « Et il a des grandes oreilles ».

La remise en ordre des images séquentielles a également été simple pour cet élève qui semble avoir une construction de la chronologie du récit très aboutie.

9.1.2.7. Elève 16

Avec un peu d'aide au départ, l'élève 16 a réussi à raconter l'histoire chronologiquement et à remettre les images dans l'ordre. Dès le départ il a évoqué, comme l'élève 12, la transformation principale intervenant dans le récit : « au début il a des petites oreilles. Après il a des grandes oreilles ». Il a donc ciblé l'événement principal de l'histoire. Je lui ai demandé s'il se passait des choses entre ces deux événements et E16 a alors raconté chronologiquement le reste des actions « Il mange le gâteau / ça fait mal au bidon / le pâtissier arrive, il donne du sirop à la fraise et ça fait plus mal au bidon. Il lui tire (montre ses oreilles) et il a des grandes oreilles ». En plus de raconter correctement et précisément l'histoire, E16 a également remis les images séquentielles dans le bon ordre.

9.1.2.8. Elève 6

Au début, l'élève 6 a dit que glouglou l'âne avait de grandes oreilles. Je lui ai montré la première image de l'album et lui ai demandé comment étaient ses oreilles et il a répondu « petites ».

E6 parvient très bien à raconter l'histoire de manière précise et chronologique puisqu'il m'a dit que Glouglou l'âne a « cherché un gros gâteau du pâtissier, puis qu'il l'a mangé et qu'il avait mal au ventre ». Cet élève a expliqué qu'il lui a donné du sirop à la fraise et je lui ai demandé qui était « il ». Il a répondu qu'il s'agissait du pâtissier, que le pâtissier lui avait tiré les oreilles et que Glouglou avait donc des grandes oreilles. L'histoire est comprise et très bien racontée. Cependant, lorsque je lui ai demandé de remettre les images dans l'ordre, E6 s'est trompé et n'est plus parvenu à raconter l'histoire. Cet élève n'a pas compris la logique des images séquentielles qui, comme nous l'avions dit précédemment, demande un développement cognitif important et d'autres compétences comme des repères précis dans l'espace qui, à cet âge, ne sont peut-être pas encore optimales.

9.1.2.9. Elève 17

Cet élève est un « petit parleur », le langage est donc complexe pour lui. Il n'a pas réussi à raconter l'histoire et pas non plus à remettre les images dans un ordre quel qu'il soit malgré l'aide apportée. Nous avons donc regardé l'histoire ensemble.

9.1.2.10. Elève 9

L'élève 9 parle beaucoup et très bien à ses camarades et en groupe classe mais a des difficultés à s'exprimer en relation duelle. J'ai donc dû lui poser des questions pour qu'il me raconte l'histoire. Il a d'abord commencé par me dire « il avait mal au ventre ». Je lui ai alors demandé qui avait mal au ventre et il m'a répondu qu'il s'agissait de Glouglou l'âne. Je lui ai posé la question « pourquoi a-t-il mal au ventre ? ». Il a répondu « parce qu'il lui a donné du sirop à la fraise. Il a mangé le gâteau. Il avait mal au ventre. Après il a donné du sirop à la fraise. Il lui a tiré ses oreilles et elles sont devenues grandes ». La chronologie du récit semble confuse pour cet élève mais nous pouvons voir qu'il en comprend néanmoins les étapes. Nous pouvons nous demander s'il parle d'un personnage ou de deux puisqu'il ne nomme pas le pâtissier mais seulement le pronom « il » indifféremment pour qualifier l'âne ou le pâtissier. Le récit semble cependant compris même si la succession des étapes n'est pas toujours exacte. La remise en ordre des images séquentielles a été difficile mais avec de l'aide, en le poussant à raconter l'histoire et ce qui se trouve sur chaque image il y est parvenu.

9.1.2.11. Elève 11

L'élève 11 a très bien raconté l'histoire de manière chronologique, la succession des événements a été verbalisée. Il a au départ fait une erreur dans le récit mais s'en est rendu compte lui-même lors de la mise en ordre des images séquentielles et a rectifié son erreur. Il est même arrivé à raconter l'histoire en mettant les images séquentielles dans l'ordre.

9.1.2.12. Elève 7

L'élève 7 a semblé très bien se souvenir de l'histoire puisqu'il est arrivé à la raconter avec un peu d'aide. Cependant, la chronologie était variable et fragile. Il n'a pas semblé être sûr de l'ordre des événements puisqu'il les changeait d'une fois à l'autre. La remise en ordre des images séquentielles a été très difficile. E7 n'a pas fait le lien entre l'histoire qu'il m'a racontée au préalable et les images séquentielles qu'il a dû ordonner.

9.1.2.13. Elève 18

L'élève 18 est en toute petite section de maternelle, il s'agit de sa première année de maternelle et même s'il est né en début d'année, il n'a pas semblé prêt pour ce type d'exercice. En effet, il a refusé de parler durant l'atelier et n'a pas été intéressé par l'activité. Je n'ai pas insisté.

9.2. « Zou la vache »

L'album *Zou la vache* est le deuxième ouvrage de notre expérimentation. Comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit d'un livre appartenant à la même collection et écrit par le même auteur que *Glouglou l'âne*.

9.2.1. Déroulement des lectures en collectif

Comme pour l'album précédent, j'ai d'abord commencé par demander aux élèves ce qu'ils voyaient sur la couverture. La première réponse que j'ai eu a été « c'est Glouglou l'âne ». Le format de l'album et l'agencement de la couverture étant identiques et ayant passé plusieurs semaines sur l'album *Glouglou l'âne*, les élèves ont confondu les deux ouvrages. Cette confusion est restée pendant un petit moment pour certains élèves. Je leur ai donc dit qu'il ne s'agissait pas de l'histoire de Glouglou l'âne mais d'une autre histoire. L'élève 11 a alors répondu « c'est une vache » et L'élève 3 a quand même précisé « Ça ressemble à Glouglou l'âne ».

Pour arrêter la confusion entre les deux albums je leur ai montré les deux ouvrages côte à côte. Puis je leur ai donné le titre de l'album. Nous avons alors lu une première fois l'histoire et les élèves ont été très attentifs.

Après la première lecture, je leur ai demandé ce qu'il s'était passé dans cette histoire. Contrairement aux réponses des élèves après la première lecture de Glouglou l'âne, ils ont cette fois-ci eu des réponses beaucoup plus pertinentes et réfléchies et dès la première lecture, tous les événements ont été évoqués et de manière assez chronologique. Réponses des élèves :

E2 : « il a mangé le ballon parce qu'il a cru que c'était un bonbon »

E12 : « Zou la vache il a mangé le ballon et après il a éclaté et après il était cassé cassé cassé »

E3 : « Après elle s'est toute cassée hop-là ».

E11 : « Après le bricoleur est arrivé et après il est tout noir »

Je leur ai alors demandé comment était Zou la vache avant, au début de l'histoire. Les réponses sont très pertinentes :

E11 : « Blanc »

E12 : « et après noir et blanc »

E3 : « le bricoleur lui a mis les morceaux de ballon aussi quand il l'a recollée »

D'autres réponses ont été moins perspicaces mais justes néanmoins comme l'élève 7 qui a dit que le bricoleur lui a remis la tête. Les élèves ont donc déjà compris toutes les étapes du récit. Nous avons cependant relu l'histoire pour renforcer et confirmer leurs réponses. Après cette lecture, j'ai à nouveau demandé aux élèves s'ils pouvaient me raconter ce qu'il se passe dans l'histoire. L'élève 3 a alors décidé de raconter tout l'histoire du début à la fin : « avant elle était toute blanche, elle a trouvé un ballon, elle a cru que c'était un bonbon elle l'a avalé et boum elle a explosé en mille morceaux. Le bricoleur est arrivé et il a réparé Glouglou heu Zou la vache, il l'a recollée et depuis elle a collé les morceaux de ballons sur elle et c'est la plus belle des vaches ». Toute l'histoire a donc été racontée du début à la fin sans erreur.

Nous avons lu deux autres fois cette histoire mais ayant remarqué que les élèves avaient déjà réussi, dès la première lecture, à mettre des mots sur le récit, à évoquer chaque événement de manière très précise, je n'ai pas filmé ces autres lectures et il ne me semble pas qu'il soit utile d'évoquer les discussions autour de ces autres lectures.

9.2.2. Activités individuelles

Comme pour l'album *Glouglou l'âne*, des activités de langage individuelles ont ensuite été faites. Les élèves ont dû essayer de raconter l'histoire de *Zou la vache* puis de remettre en ordre quatre images séquentielles tirées de l'album et représentant quatre événements importants tout en racontant l'histoire à nouveau. Si les élèves n'arrivaient pas à raconter l'histoire sans support je leur donnais directement les images à remettre en ordre. Les quatre images séquentielles utilisées pour cet atelier étaient les suivantes :



9.2.2.1. Elève 3

Comme lors de l'atelier individuel concernant « Glouglou l'âne », l'élève 3 a montré une grande capacité à retranscrire de manière chronologique les différentes étapes de l'histoire. E3 a commencé par la couleur de Zou au début de l'histoire et a fini par sa transformation finale : « Avant elle était toute blanche. Elle avait trouvé un bonbon, un ballon et elle croyait que c'était un bonbon et elle l'a mangé tout rond. Après elle s'est coupée en deux. En plein de morceaux. Après, je sais plus. [Temps de réflexion] Le bricoleur est venu et il répare Zou la vache. Il l'a recollée et les morceaux de ballons sont sur Zou la vache. Et elle a des petites tâches ». La remise en ordre des images séquentielles a également été faite sans erreur et en verbalisant les raisons de cet ordre.

9.2.2.2. Elève 11

Cet élève a montré de grandes facilités à raconter l'histoire de « Zou la vache » même s'il n'a pas dit tout de suite que l'histoire commençait par Zou toute blanche. Il a commencé par « C'est Zou la vache. Elle croyait que le ballon c'était un bonbon ». Cependant, il a terminé son récit par « Au début elle est blanche et après elle est noire ». La transformation principale du récit a donc été comprise même s'il l'a omise au début. Je lui ai demandé si elle était vraiment toute noire et il m'a répondu que non, ce sont les tâches de ballon collées qui sont noires. Entre le début et la fin, E11 a également relaté chaque événement de l'histoire de manière chronologique : « Elle l'a avalé tout rond. Elle a explosé dans son ventre. Et elle s'est coupée en mille morceaux.

Le bricoleur, heu le champion il a recollé Zou la vache avec toutes les tâches de ballon ». E11 a également remis les images séquentielles dans l'ordre, sans erreur en racontant encore une fois l'histoire du début à la fin.

9.2.2.3. Elève 13

Comme pour l'histoire de Glouglou l'âne, raconter chronologiquement le récit est un exercice complexe pour l'élève 13. Il est parvenu à raconter l'histoire jusqu'au moment où la vache explose et le champion du bricolage « le monsieur » arrive mais n'est pas parvenu, même avec des questions pour l'aider, à verbaliser la suite. Pour ce qui est de la remise en ordre des images séquentielles, l'élève 13 a inventé une nouvelle histoire et n'a pas même repris le début de l'histoire qu'il avait réussi à raconter.

9.2.2.4. Elève 19

L'élève 19 a réussi facilement à raconter l'histoire du début à la fin. Il a commencé par dire que Zou la vache avait des tâches au début car la première image de l'album est celle de Zou la vache avec des tâches noires comme à la fin de l'histoire. Cela montre qu'il est très observateur mais qu'il n'a peut-être pas compris ce que cette image faisait au début : elle est là pour présenter le personnage principal. Mais, comme nous l'avions dit lors de la présentation de l'album, cette première double page qui est en dehors de l'histoire peut porter à confusion sur l'apparence de départ de la vache puisque dès la page suivante, Zou est toute blanche.

« Zou la vache elle a des taches au début. Après elle est toute blanche. Un matin elle a trouvé un ballon et elle a cru c'était un bonbon, elle met le ballon dedans son ventre. Il a explosé. Le champion du bricolage est arrivé, il l'a recollé et même les morceaux de ballon ». Je lui ai demandé comment était Zou la vache maintenant et il m'a répondu : « Elle est toute belle, elle a des tâches ».

Le récit de l'élève et les mots qu'il a choisis montrent une grande capacité d'écoute puisqu'il a réemployé de nombreux termes et expressions présentes dans l'histoire. L'emploi du terme « un matin » montre également que l'élève a compris l'utilisation des connecteurs temporels dans les histoires puisqu'il n'apparaît pas dans l'album mais est ici employé à un moment opportun.

9.2.2.5. Elève 10

L'élève 10 a montré une confusion quant à la couleur de départ de la vache. Il s'agit de la même confusion que celle de l'élève 19 qui est due à cette première double page de l'album où Zou la vache a des tâches. L'élève a donc oscillé entre dire que Zou la vache était blanche ou noire au début de l'histoire. Cela ne semble pas clair pour lui.

E10 n'est pas parvenu à raconter l'histoire. Il est arrivé à verbaliser des bribes du récit en ayant les images séquentielles devant les yeux et ces bribes étaient justes, ce qui montre qu'il a compris l'histoire mais, même avec de l'aide, il n'est pas parvenu à reconstruire le récit.

9.2.2.6. Elève 14

L'élève 14 a dit au départ qu'il ne se rappelait plus de l'histoire. Je lui ai demandé comment s'appelait le personnage, il a répondu « Zou la vache » et est arrivé ensuite à raconter l'histoire de manière chronologique en montrant une réelle logique dans sa narration. Il a repris les mots présents dans le récit tout en le résumant néanmoins. La remise en ordre des images séquentielles a également été très juste. En effet, sans que je ne lui demande, il a énoncé l'histoire en même temps qu'il posait les images les unes après les autres comme pour justifier ses choix et les confirmer. L'élève 14, comme il a pu le montrer lors de l'histoire précédente semble avoir déjà construit une chronologie et donc le temps de manière assez précise ce qui l'aide dans sa compréhension du récit.

9.2.2.7. Elève 18

L'élève 18 a progressé depuis la lecture précédente puisqu'il a cette fois accepté de me parler et de répondre à mes questions. Cependant, nous pouvons confirmer ce que nous avons relevé la fois précédente à savoir que cet élève n'est pas prêt pour cet exercice et a du mal à s'y engager. En effet, E18 a d'abord dit qu'il s'agissait de l'histoire d'une vache, ce qui est juste. Cependant, je lui ai ensuite demandé comment s'appelait cette vache et il m'a répondu « oiseau ». Je lui ai donc expliqué que cette vache s'appelait Zou puis lui ai posé la question : « que se passe-t-il dans cette histoire ? ». Il m'a alors parlé de tout autre chose (de son père, de sa sœur etc). J'ai donc décidé de lui montrer les images de l'album pour l'aider à me raconter l'histoire. En voyant les images, la réponse de E18 a été : « regarde, elle a plus de noir. Elle trouve la petite fille. [...] elle mange une petite fille ». L'élève 18 invente donc une histoire à partir des images qu'il voit. Pour lui, le ballon est une petite fille tout comme le bricoleur est un docteur.

Il a même semblé découvrir l'histoire, ce qui est possible car cet élève a de grandes difficultés à se concentrer et écouter lors des lectures en classe, il bouge beaucoup, regarde à l'opposé de l'histoire, parle aux autres élèves, les touche, etc. J'ai décidé de ne pas travailler autour des images séquentielles avec cet élève et d'arrêter l'activité ici.

9.2.2.8. Elève 12

Nous n'avions pas lu l'album depuis une semaine. Pourtant, l'élève 12 a réussi à raconter chronologiquement l'histoire et de manière très précise : chaque étape clé de l'histoire a été énoncée. De lui-même, E12 a verbalisé : « Le bricoleur il est arrivé, il a recollé les trucs tout blancs de la vache et les trucs du ballon ». La conclusion de l'histoire est pour lui « ça l'avait transformé en vache ». Pour lui, une vache ne peut donc pas être toute blanche, elle doit avoir des tâches noires ce qui montre une représentation mentale de la vache culturellement très ancrée. La remise en ordre des images séquentielles de E12 a été logique même si elle n'était pas tout à fait juste. En effet, il a mis en premier l'image de la vache et du ballon, avant celle de la vache toute blanche. Cependant, cet ordre n'a pas eu d'incidence sur le déroulé du récit. L'élève 12 n'avait que quatre images de l'histoire à remettre dans l'ordre mais il m'a demandé l'image où le ballon est dans la bouche de la vache (image qui ne fait pas partie des images séquentielles à sa disposition). Cela montre que E12 a une représentation de l'histoire et de ses illustrations très aboutie. Il est parvenu à remettre mentalement toutes les étapes de l'histoire dans l'ordre.

9.2.2.9. Elève 16

L'élève 16 a voulu raconter l'histoire en tournant et regardant les images du livre. Il a conté l'histoire par rapport aux images presque mot pour mot. Je lui ai posé des questions pendant sa narration afin qu'il soit plus précis. Pour ce qui est de la remise en ordre des images séquentielles, l'élève 16 a eu plus de difficultés. Cependant, sa remise en ordre a été logique puisque son erreur a été de remettre Zou la vache avec des tâches au tout début. Comme nous l'avons dit précédemment, cela est dû au fait que dans l'album, sur la première double page, Zou la vache a des tâches puis dès la deuxième double page, elle est blanche et c'est à ce moment que commence l'histoire. L'élève 16 a donc suivi la logique d'apparition des images dans l'album. Mettre cette image à la fin de son ordination aurait montré une compréhension de la chronologie encore supérieure. Mais le reste de sa remise en ordre était juste et montre donc qu'il a compris la chronologie du récit.

9.2.2.10. Elève 4

Nous n'avons pas lu l'histoire depuis une semaine. Nous avons donc fait appel ici à la mémoire longue. L'élève 4 est arrivé à raconter l'histoire même si toutes les actions n'étaient pas dans l'ordre. Le premier événement qu'il a évoqué était le suivant : « Elle est cassée en mille morceaux ». Il s'agit certainement de l'événement qui l'a le plus marqué. Toutes les étapes de l'album ont été énoncées ce qui montre qu'il a compris l'histoire. Cependant, ses lacunes concernant l'ordre du récit sont d'autant plus apparues lorsqu'il a dû remettre les images séquentielles dans l'ordre : Nous pouvons voir qu'il connaît les actions du récit mais leur ordre d'apparition n'est pas clair pour lui. Il a fait la même erreur que l'élève 16 en mettant l'image Zou la vache avec des tâches en premier. Il s'agit toujours de la confusion avec la première image de l'album.

9.3. « *Juste un petit bout* »

L'album *Juste un petit bout* d'Emile Jadoul est le troisième et dernier ouvrage de notre expérimentation. Il s'agit d'un récit un peu plus complexe que les deux précédents. Cet album est un conte en randonnée où plusieurs personnages apparaissent les uns après les autres. La chronologie peut donc être plus complexe à appréhender.

9.3.1. *Déroulement des lectures en collectif*

Comme pour les albums précédents, nous avons d'abord lu cette histoire plusieurs fois en classe entière et en avons discuté tous ensemble.

9.3.1.1. *Séance 7*

Avant la première lecture, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils voyaient sur l'illustration en couverture de l'album. L'élève 19 a répondu « une maman poule et un bébé poule », l'élève 15 : « Une écharpe » et l'élève 13 a précisé « le bébé il a une écharpe avec sa maman ». Des réponses ont également concerné le paysage : « il neige », « il y a de la neige partout ».

Lecture 1 :

J'ai lu une première fois l'album. Dès la deuxième double page, lorsque le personnage de la poule apparaît et que les élèves ont appris qu'elle s'appelait « Léa », ils ont pensé que je leur faisais une blague puisqu'il s'agit du même prénom que le mien. J'ai donc dû arrêter la lecture pour leur expliquer que le personnage s'appelait bien Léa et que plusieurs personnes pouvaient avoir le même prénom. Ce prénom a alors perturbé la première lecture.

Les élèves ont été moins attentifs et leur compréhension de l'histoire a sûrement été moindre puisqu'il se peut que certains élèves soient restés bloqués sur cette information. A la fin de la lecture, j'ai posé la question « que se passe-t-il dans cette histoire ? ». L'élève 2 a répondu « ben en fait le petit poussin il a froid ». Je demande aux élèves s'ils étaient sûrs qu'il s'agissait d'un poussin. Tous m'ont répondu que oui car à cet âge, les illustrations et l'idée qu'ils se font de ces illustrations ont une importance souvent supérieure au texte. Ils sont donc restés sur leur première idée, à savoir la représentation mentale qu'ils se font d'un poussin et pas d'un oiseau. L'élève 6 qui est en classe de TPS a néanmoins corrigé l'élève 2 : « c'est un oiseau ». Ensuite, l'élève 1 a parlé de la fin de l'histoire « le renard s'en va il voulait un bout de l'écharpe mais ils veulent pas », J'ai alors demandé aux élèves pourquoi *ils* ne veulent pas et l'élève 6 a répondu « car il reste qu'un petit bout ». Puis, voyant que les élèves n'avaient rien d'autre à dire je leur ai demandé quels étaient les animaux qui apparaissent dans l'histoire et ils ont réussi à énoncer les quatre personnages (mais pas selon leur ordre d'apparition dans le récit).

Lecture 2 :

Avant cette deuxième lecture, j'ai demandé aux élèves de se concentrer sur l'ordre d'apparition des différents personnages. Comme je l'avais prévu, les élèves m'ont d'abord parlé de l'oiseau puisque, comme nous l'avions dit précédemment, l'album comprend une sorte d'introduction à l'histoire à la première double page, où nous voyons l'oiseau sur une branche et le texte « ça y est, l'hiver est là ». Cependant, le personnage de l'oiseau dans le développement de l'histoire n'apparaît qu'après la poule. Il est néanmoins vrai que ce personnage arrive en premier. Les élèves ont d'ailleurs évoqué à nouveau l'oiseau après la poule dans l'ordre d'arrivée. Ils ont réussi à remettre dans l'ordre chronologique l'arrivée des personnages dans l'histoire ce qui montre qu'ils ont une mémoire de la succession des événements dans l'histoire. J'ai décidé d'arrêter ici cette première séance autour du livre *Juste un petit bout* car les élèves commençaient à se déconcentrer.

9.3.1.2. Séance 8

Cette séance 8 est divisée en deux temps : dans un premier temps, la relecture de l'album en classe entière et dans un deuxième temps, les activités individuelles de remise en ordre d'images séquentielles.

J'ai d'abord demandé aux élèves de la classe s'ils se souvenaient de ce qu'il se passait dans cette histoire. Les premières réponses ont été les suivantes :

E3 : « La maman elle s'appelle Léa »

E2 : « celle là elle s'appelle Léa c'est une poule pas une maman ».

E7 : « il y a un renard »

E3 : « un lapin »

E13 : « y'a un poussin ».

Je leur ai ensuite posé la question : « qu'arrive-t-il à ces animaux ? »

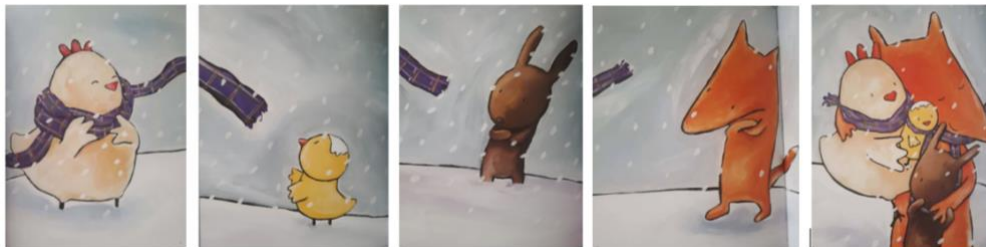
E11 : « le renard il avait très froid ».

E12 : « La maitresse Léa la poule et il y avait une écharpe et voila le petit oiseau il est dans l'écharpe et le lapin et le renard arrivent et y'a plus de place et « adorable ». Il demande un tout petit bout d'écharpe et il peut pas ».

Avant de relire l'histoire, je me suis rendu compte que le prénom « Léa » dans l'histoire les perturbait encore alors nous en avons discuté ensemble à nouveau afin que les élèves comprennent que plusieurs personnes pouvaient avoir le même prénom. J'ai ensuite lu une dernière fois l'album et à la fin, j'ai posé la question : « pourquoi est-ce que les animaux ne veulent pas que le renard vienne avec eux ? ». La réponse des élèves a été qu'il n'y avait plus de place. Or, l'autre réponse, qui n'est pas dite dans l'album puisqu'il s'agit d'une inférence pouvait être que le renard se nourrit de poule, de lapin ou d'oiseau et donc, ces trois animaux ne voulaient pas risquer d'être mangés. Cette fin demande trop de connaissance préalable, je l'ai expliquée aux élèves mais n'ai pas insisté car l'objectif de cette lecture n'était pas là.

9.3.2. Activités individuelles

Les activités de langage individuelles ont encore une fois été faites en demandant d'abord aux élèves de raconter l'histoire avec leurs mots puis de remettre les images séquentielles dans l'ordre. Cependant, il n'y avait plus quatre images séquentielles à remettre en ordre mais cinq, ce qui complexifiait l'exercice. Les cinq images séquentielles utilisées pour cet atelier étaient les suivantes :



9.3.2.1. Elève 15

Tout d'abord, l'élève 15 est parvenu à restituer les quatre personnages de l'histoire et le déroulement du récit dans le bon ordre chronologique. Il a d'abord parlé de la poule « elle vient avec sa longue écharpe », puis de l'oiseau que les élèves confondent encore avec un poussin « Le poussin il vient et il dit « donnez-moi un petit bout d'écharpe » », puis du lapin « Et après le lapin il dit « donnez-moi un petit bout d'écharpe » » et enfin le dernier personnage « le renard dit « donnez-moi un petit bout d'écharpe ». Il a terminé le récit par « et adorable » qui est le dernier mot de l'histoire que dit le renard. Nous pouvons donc voir que l'élève 15 a une idée très précise des étapes du récit. Ces étapes du récit coïncident avec les images séquentielles qu'il a d'ailleurs remises dans le bon ordre. Cependant, les nuances de l'histoire ne sont pas comprises. Par exemple, j'ai demandé à l'élève 15 si les autres animaux acceptaient tout de suite de lui donner un bout d'écharpe et il m'a répondu que oui.

9.3.2.2. Elève 6

J'ai commencé par demander à l'élève de remettre les images séquentielles dans l'ordre. Cet élève étant en classe de TPS, cet exercice s'est avéré très complexe pour lui. Les images étaient classées dans un ordre purement aléatoire. Je lui ai donc demandé de me raconter l'histoire sans regarder les images. L'élève 6 est arrivé à raconter la plupart des étapes de l'histoire dans l'ordre, ce qui montre qu'il a compris l'histoire mais que l'exercice des images séquentielles (surtout lorsqu'elles sont au nombre de cinq) est une activité trop complexe en elle-même qui demande de nombreuses facultés en dehors de la seule compréhension du récit.

L'élève 6 a raconté l'histoire de la manière suivante : « En fait le lapin dit je suis gelé ce matin, il veut un petit bout d'écharpe. Et puis le renard il veut un petit bout d'écharpe mais elle a qu'un petit bout d'écharpe la poule. Il boude le renard après. Et à la fin ils se font tous un câlin ». L'élève 6 a donc oublié de mentionner la situation de départ de l'histoire : la poule qui a une écharpe et l'oiseau. Cependant, il a évoqué la poule ensuite lorsqu'il a dit que les animaux demandaient leur écharpe à cette dernière. L'omission du personnage de la poule semble donc avoir lieu seulement à l'oral. L'oiseau n'est cependant pas présent dans l'histoire pour cet élève. Mais les autres événements du récit à partir du lapin sont tous présents et dans l'ordre. E6 a même évoqué le fait que les animaux ne veulent pas accueillir le renard au départ.

9.3.2.3. Elève 3

L'élève 3, comme il l'a montré lors des ateliers individuels des deux autres albums, a une capacité de compréhension du récit et modélisation de cette compréhension grâce aux images séquentielles très avancée. Je lui ai d'abord demandé de remettre les images séquentielles dans l'ordre, ce qu'il fait avec facilité puis de raconter l'histoire. E3 n'a cependant pas fait une redite de l'histoire mais un résumé, ce qui montre encore une facilité de compréhension de sa part. « Léa elle a une écharpe. Le poussin dit « donne moi un petit bout d'écharpe ». Après c'est le lapin, après c'est le renard. Ils avaient peur qu'il les mange. Ils se font un câlin à la fin ».

9.3.2.4. Elève 14

L'élève 14 est parvenu à remettre les images séquentielles dans le bon ordre. Cependant, il a, dans un premier temps, mis l'oiseau avant la poule puisque, comme nous l'avions évoqué précédemment, l'oiseau apparaît en « introduction » de l'album. Cependant, lors de l'exposé du récit il a commencé par évoquer la poule et non le poussin en premier. Peut-être s'est-il dit en remettant dans l'ordre des images que l'image que l'on voyait en premier était l'oiseau mais que dans le récit entendu, il s'agissait de la poule qui apparaissait la première. Pour la narration de l'histoire, j'ai dû lui poser des questions pour l'aider et l'encourager à continuer.

L'élève 14 a commencé son récit par « Léa elle a très chaud avec son écharpe. Le petit oiseau il veut un bout d'écharpe de Léa ». Je lui ai demandé : « et elle accepte ? ». Et il a répondu : « oui, le lapin il veut avoir aussi un bout d'écharpe de Léa. Le renard mais il peut pas ». Je lui ai alors demandé pourquoi et il a répondu « Parce que le bout d'écharpe il est trop petit. Après il voulait un tout petit bout d'écharpe ». Je lui ai posé la question « et ils lui ont donné ? » question à laquelle il a répondu « oui » et je lui ai demandé ce qu'il se passait à la fin. « Après il dit Adorable ». Même s'il a eu besoin d'un peu d'aide, cet exposé de l'histoire est plutôt satisfaisant et montre une bonne compréhension du récit qu'il arrive à penser de manière linéaire, dans un ordre précis.

9.3.2.5. Elève 8

L'élève 8 n'a pas remis les images dans l'ordre, l'a fait au hasard, il n'a pas même semblé voir le lien entre les images séquentielles et l'album lu auparavant. Cependant, il est arrivé à raconter l'histoire presque dans son intégralité : « Léa la poule elle a une écharpe violette. [...] Oiseau demande un bout d'écharpe « j'ai froid ». [...] Lapin demande un bout d'écharpe. [...] Renard demande un bout d'écharpe. Donne-moi l'écharpe. Ils se font un câlin ».

Mais l'histoire racontée est entrecoupée par des inventions de sa part à partir des images séquentielles qui sont devant lui du type « La poule elle fait « cotcot », elle mange ».

L'élève arrive donc à retranscrire chronologiquement le récit mais ne parvient pas à lier cette compréhension aux images séquentielles.

9.3.2.6. Elève 21

L'élève 21 n'est pas parvenu à remettre les images séquentielles dans l'ordre. Cependant, sa description du récit a été chronologiquement correcte même si certaines tournures de phrases pouvaient exprimer une compréhension relative de l'histoire : « La poule elle s'appelle maitresse Léa. Elle fait sa longue écharpe. Après c'est l'oiseau. En fait il voulait une petite écharpe et il a froid. Le lapin il veut un petit bout d'écharpe à la poule. Le renard il veut un petit bout d'écharpe. Mais elle a que ça. C'est adorable il lui a donné un petit bout ».

9.3.2.7. Elève 4

La notion d'espace est complexe pour l'élève 4 et la compréhension de la logique des images séquentielles l'est donc aussi. De plus, l'élève 4 n'a pas non plus de notion de chronologie de l'histoire, Il est parvenu à raconter presque tous les événements du récit mais dans un ordre aléatoire : « Le renard il a mangé le oiseau. Léa elle met son écharpe. L'oiseau prend un bout d'écharpe et après il a tout chaud. Donne un petit bout d'écharpe le renard. Après le lapin. Il veut un bout de l'écharpe. Le renard il a froid. Ils sont contents de se voir ».

9.3.2.8. Elève 9

La remise en ordre des images a été très complexe, l'élève 9 n'a pas compris ce que signifiait « remettre en ordre ». Sa remise en ordre a donc été fausse. Cependant, avec de l'aide, des questions, il est arrivé à raconter l'histoire presque dans son intégralité : « C'est Léa la poule. Elle donne son écharpe au petit. Elle lui donne un petit bout de l'écharpe au lapin. Après le renard il prend un petit bout d'écharpe. Ils se font un câlin ». L'élève 9 n'a cependant pas évoqué les nuances de l'histoire comme le fait que les autres animaux n'acceptent pas de donner un petit bout d'écharpe au renard par exemple.

9.3.2.9. Elève 12

L'élève 12 a remis très rapidement et sans aide les images dans l'ordre avec un très bon raisonnement puisqu'il a expliqué en même temps ce qu'il se passait dans l'histoire par rapport aux images.

Il a ensuite raconté l'histoire chronologiquement, presque parfaitement en imitant les dialogues avec les intonations et les mots exacts du texte : « C'était l'hiver. Léa elle avait sa longue écharpe. Le petit oiseau il dit « j'ai froid, donne-moi un bout d'écharpe ». Lapin « j'ai froid, donne-moi un bout d'écharpe ». Et voilà renard « donne-moi un bout d'écharpe ». Mais c'est trop petit. Et après ohhhh adorable ». L'élève 12 n'a cependant pas dit si la poule acceptait de donner son écharpe à l'oiseau, si l'oiseau et la poule acceptaient de la donner au lapin etc. La fin du récit pourrait également être plus précise mais la description de l'histoire est néanmoins très bonne.

9.3.2.10. Elève 13

L'élève 13 a toujours les mêmes difficultés que lors des activités sur les autres albums : il a beaucoup de difficultés à communiquer en relation duelle. E13 me dit qu'il ne connaît pas l'histoire et ne veut pas remettre les images dans l'ordre. J'ai décidé de ne pas insister et d'écourter l'activité.

9.3.2.11. Elève 11

L'élève 11 a remis très rapidement les images dans le bon ordre. Il a également raconté parfaitement l'histoire chronologiquement sans oublier d'événement majeur : « Léa avait bien chaud avec sa longue écharpe. Et l'oiseau il a dit « donne moi un petit bout de ton écharpe ». Le lapin arrive et il dit « donnez moi un petit bout de votre écharpe ». Et après c'est le renard « donnez-moi un petit bout de votre écharpe ». Ils disent non Parce que y'a un tout petit bout. ADORABLE ».

Nous avons donc décrit et analyser le déroulement des différents temps de notre séquence d'expérimentation, nous allons maintenant tenter de relever les résultats qui en découlent.

10. Résultats

10.1. Lectures en collectif

Le premier résultat que nous pouvons relever est la progression significative des élèves lors des discussions autour de l'album en groupe classe. Il est difficile ici, de définir les progressions individuelles des élèves pendant ces moments collectifs, nous nous attacherons à ce point dans la partie suivante concernant les activités individuelles. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà tenter d'analyser leur progression collective.

Concernant le premier album, *Glouglou l'âne* d'Edouard Manceau, les élèves ont eu du mal à percevoir l'album dans sa globalité, ils se sont attachés à des événements, des caractéristiques spécifiques qui les ont marqués. Les moments marquants que les élèves ont retenus étaient liés à l'affect et pas à leur importance dans le récit. Le sirop à la fraise a par exemple été le moment de l'histoire dont les élèves se sont le plus souvenus et dont ils ont surtout eu du mal à se détacher. D'autres moments de l'histoire ont bien évidemment été évoqués qui étaient tout à fait pertinents mais leur restitution autour du récit était succincte et peu construite. Les moments de l'histoire qu'ils ont évoqués étaient très précis mais surtout isolés des autres événements de l'histoire. La deuxième lecture a permis d'articuler leurs réponses entre elles et de les percevoir de manière chronologique mais toujours de manière assez sommaire. Durant la première séance, ils n'ont d'ailleurs à aucun moment parlé de l'événement majeur. C'est seulement au cours de la troisième lecture que les élèves ont relevé l'événement principal à savoir les oreilles de Glouglou que le pâtissier a tirées et qui ont grandi. Avec ce premier album, nous pouvons constater que les élèves avaient des difficultés à comprendre l'histoire dans sa globalité, à percevoir le lien entre les différentes étapes du récit. En effet, ils ne voyaient pas les étapes du récit comme un tout linéaire mais plutôt comme des événements indépendants, mis les uns à la suite des autres. Ils ont mémorisé et évoqué des moments précis de l'histoire qui les marquaient. C'est au fur et à mesure des lectures, à l'aide de questionnements et de consignes d'écoute que les élèves ont, ensemble, réussi à retranscrire la totalité des étapes du récit chronologiquement.

Les albums *Glouglou l'âne* et *Zou la vache* étant très proches et construits de la même manière, l'évolution de la compréhension a été assez rapide entre ces deux albums. Comme nous l'avions évoqué lors de la présentation des albums, ces deux ouvrages ont donc la même structure ce qui a permis aux élèves de savoir à quoi s'attendre et donc de leur créer des habitudes d'écoute. La chronologie est claire dans ces deux récits, chaque événement est défini sur une page et aucun événement n'intervient simultanément : chacun est indépendant ce qui facilite la compréhension. Ces albums s'adressent expressément à de jeunes enfants et cela permet d'autant plus de travailler cette temporalité du récit. Le fait que nous ayons lu ces deux albums à très peu de temps d'intervalle a permis aux élèves de comprendre très rapidement la structure de *Zou la vache* et a donc facilité sa compréhension. Les élèves savaient ce qu'ils cherchaient et ont pu mémoriser les moments de l'histoire plus facilement. Dès la première lecture, Les élèves sont en effet parvenus à évoquer toutes les étapes du récit d'abord dans le désordre puis, à la seconde lecture, ils ont réussi à les remettre dans l'ordre.

Ils ont réussi à retranscrire le récit comme une suite d'événements liés entre eux dans une chronologie et plus comme des étapes indépendantes les unes des autres. Les élèves sont parvenus à avoir une « vue d'ensemble du récit ». Le fait que les deux albums se ressemblent visuellement a cependant également créé une difficulté au départ puisque certains élèves ont eu du mal à se détacher du personnage de Glouglou pour se concentrer sur celui de Zou la vache.

Le troisième album, *Juste un petit bout* d'Emile Jadoul étant plus complexe par sa construction et son nombre de personnages, les élèves ont moins rapidement appréhendé l'intégralité du récit de manière globale. Deux événements ont d'abord été évoqués après la première lecture. A la deuxième lecture, les élèves ont nommé tous les personnages et leurs actions et enfin, c'est à la troisième lecture qu'ils ont réussi à remettre dans l'ordre les événements du récit avec le personnage correspondant en évoquant chaque action. Bien que cet album soit plus complexe que les précédents, sa compréhension a été plutôt rapide et efficace puisque les élèves ont, à chaque nouvelle lecture, recueilli de nouvelles informations de manière logique et pertinente. Plusieurs informations différentes étaient présentes sur une double page, il est donc normal que les élèves n'aient pas tout compris dès la première lecture. Ils ont d'abord écouté une fois, puis recueilli indépendamment les informations des personnages et des actions puis lié les deux.

Une nette évolution du groupe classe a donc été perçue en termes d'écoute et de compréhension puis de mise en mot d'une histoire. En effet, Une rapide évolution de compréhension a été observée entre les albums de *Glouglou l'âne* et *Zou la vache*. Puis, face à un album plus complexe, les élèves sont parvenus à évoquer les événements importants du récit et à les mettre dans l'ordre avec leurs propres mots à partir de la deuxième lecture. Les élèves sont passés d'une compréhension isolée de chaque étape à une compréhension plus linéaire du récit.

10.2. Activités individuelles

Nous allons maintenant tenter d'analyser la progression des élèves au fil des activités individuelles et donc des lectures et des remises en ordre d'images séquentielles. Le tableau ci-dessous présente les élèves ayant participé aux activités individuelles, leurs réussites et difficultés à raconter l'histoire et à remettre en ordre les images séquentielles pour les trois albums de manière simplifiée. Le tableau ne tient effectivement pas compte des nuances de ces activités individuelles en relation duelle avec l'enseignante.

Il s'agit d'une modélisation des données qui permet de se rendre compte de manière très distincte des réussites et progrès ou non des élèves. Pour des questions de simplification du tableau, l'album *Glouglou l'âne* est codé par le chiffre 1, *Zou la vache* par le chiffre 2 et *Juste un petit bout* le chiffre 3. Trois couleurs sont utilisées pour remplir le tableau.

Concernant la compréhension et la retranscription du récit à l'oral la signification des couleurs est la suivante :

- **La couleur verte** : l'élève raconte l'histoire sans erreur et chronologiquement
- **La couleur jaune** :
 - Soit l'élève arrive à raconter l'histoire dans l'ordre mais a eu besoin de l'aide de l'enseignant pour cela
 - Soit l'élève arrive à raconter toutes les étapes de l'histoire en se trompant dans l'ordre d'une ou deux étapes maximum.
- **La couleur rouge** :
 - Soit l'élève ne parvient pas à raconter l'histoire du tout
 - Soit l'élève arrive à raconter quelques événements de l'histoire mais pas dans le bon ordre.

Concernant la remise en ordre des images séquentielles :

- **La couleur verte** : toutes les images sont dans le bon ordre
- **La couleur jaune** :
 - Soit une image n'est pas dans le bon ordre mais cela n'a pas d'incidence sur l'histoire
 - Soit les images sont dans le bon ordre mais l'élève a eu besoin d'aide.
- **La couleur rouge** :
 - Soit les images ne sont pas dans le bon ordre et cela a une incidence sur l'histoire
 - Soit l'élève n'a pas fait la remise en ordre des images.

Tableau 2 – Modélisation de la progression des élèves :

	Compréhension du récit			Remise en ordre des images séquentielles		
	1	2	3	1	2	3
E12	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green
E3	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
E13	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Red
E14	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow
E15	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
E10	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green
E16	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green
E6	Green	Green	Yellow	Red	Red	Red
E9	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
E11	Green	Green	Green	Green	Green	Green
E7	Green	White	White	Red	White	White
E18	Red	Red	Red	Red	Red	Red
E19	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
E4	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red
E8	Yellow	White	Yellow	Red	White	Red
E21	Yellow	White	Yellow	Yellow	White	Red
E17	Red	Red	Red	Red	Red	Red

Grâce à cette modélisation, nous pouvons voir que la progression des élèves se trouve davantage dans la compréhension du récit et sa mise en mots que dans la remise en ordre des images séquentielles. En effet, raconter une histoire demande dès le départ moins de compétences que remettre en ordre des images séquentielles. Et pour remettre en ordre les images séquentielles le prérequis est d'être capable de se remémorer les étapes du récit de manière chronologique.

Une variable est à prendre en compte dans ces résultats : la non constance des élèves. En effet, certains élèves comme l'élève 10 ont, pour le premier album, réussi à raconter parfaitement l'histoire et remettre en ordre les images séquentielles. Cependant, pour le deuxième album qui est construit de la même manière, cet élève a eu plus de mal à raconter l'histoire, a eu besoin d'aide et n'a pas réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre. Or, ces deux albums se ressemblant beaucoup, l'élève aurait dû réussir facilement pour *Zou la vache* s'il a réussi pour l'album *Glouglou l'âne*.

Cette non constance s'explique par le fait qu'à cet âge, l'affect occupe une grande place et les activités proposées peuvent alors être moins réussies non pas parce que l'enfant n'en est pas capable mais parce que ce jour-là, il avait moins envie, ou pensait à d'autres choses, parce que cet album lui plaisait moins etc. Les résultats de notre expérience peuvent donc être faussés par ces biais.

Pour le premier album, seuls cinq élèves sont parvenus à raconter l'histoire sans aide et sans erreurs, dix élèves ont réussi à raconter l'histoire partiellement et deux élèves n'y sont pas parvenus du tout. Pour ce même album, six élèves ont réussi à remettre les images dans l'ordre, et trois de ces élèves n'avaient réussi que partiellement à raconter l'histoire. Cela montre que certains élèves ont eu du mal, sans support à mettre des mots sur le récit mais avec les images devant les yeux, ils ont compris assez vite la logique de cette activité et ont pu se la remémorer. Les images séquentielles peuvent donc aider certains élèves dans la remémoration de la chronologie du récit. En effet, si ceux-ci ont une mémoire visuelle, cet exercice peut être facilitateur. Cependant, deux élèves ayant réussi à raconter l'histoire sans aide n'ont pas réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre. Un de ces élèves (L'élève 6) est en toute petite section de maternelle, l'exercice des images séquentielles demande des compétences que cet élève n'a pas encore acquises comme les repères dans l'espace. Sa compréhension du récit est donc très bonne et son langage également mais remettre des images dans l'ordre n'est néanmoins pas possible. L'autre élève est en petite section mais il peut s'agir également de la même problématique. Ou peut-être n'a-t-il tout simplement pas compris l'exercice demandé. Ensuite, Les deux élèves n'ayant pas réussi du tout à raconter l'histoire n'ont pas réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre ce qui paraît logique. Remettre les images séquentielles dans l'ordre nécessite, au préalable de pouvoir se remémorer l'histoire. Ces deux élèves n'ont d'ailleurs pas progressé pour les deux autres ouvrages, ils ont montré une compréhension du récit assez faible ou n'ont pas voulu parler. En tout, six élèves n'ont pas réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre.

En ce qui concerne l'album *Zou la vache* (l'album 2), sur quatorze élèves « interrogés », neuf ont réussi à raconter l'histoire de manière précise et chronologique et ce, sans aide. Ce qui montre un net progrès. Trois n'ont réussi que partiellement. Puis, le même nombre d'élèves que pour l'album *Glouglou l'âne* n'ont pas réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre puisqu'ils sont au nombre de six. L'élève 10, comme nous l'avons dit plus haut avait réussi pour l'album précédent mais pas pour celui-ci, et l'élève 4 avait réussi partiellement pour *Glouglou l'âne* et n'a pas réussi du tout pour celui-ci.

L'acquisition de la logique des images séquentielle était donc fragile pour cet élève ou peut-être n'était-il pas concentré ou assez intéressé pour y arriver. Six élèves ont réussi à remettre les images séquentielles dans l'ordre et ces six élèves ont réussi au préalable à raconter l'histoire de manière chronologique et sans erreurs ce qui montre une réelle progression des élèves mais confirme également le fait que, pour remettre des images séquentielles dans l'ordre, le prérequis est de pouvoir raconter l'histoire de manière chronologique.

La remise en ordre des images séquentielles a pu n'être réussie que partiellement par certains élèves en raison de la difficulté déjà évoquée précédemment : Pour les deux premiers albums, la couverture et la première image du récit sont celles de Glouglou l'âne ou Zou la vache dans leur état final, après leur transformation, la même que l'image de fin donc. Or, lors des remises en ordre des images séquentielles, les élèves n'étaient en possession que d'une seule image du personnage principal dans son état final qu'il fallait mettre à la fin. Plusieurs élèves ont mis cette image au début, ce qui n'est pas faux car cette image apparaît au début. Certains élèves ont corrigé leur erreur en racontant l'histoire, d'autre non. Je n'ai cependant pas pu considérer comme réussie la remise en ordre des images pour ceux ayant laissé cette image au début puisque la transformation n'avait plus lieu dans leur chronologie. Néanmoins, cela fausse quelque peu les résultats concernant ces activités individuelles puisque ces élèves racontaient souvent l'histoire en indiquant cette image du début puis la transformation à la fin mais se trouvaient démunis de n'avoir qu'une seule fois cette image devant eux et la laissaient au début de leur ordination.

Enfin, le dernier album, qui était plus complexe par sa construction, montre des irrégularités dans la progression des élèves. En effet, six élèves sur seize ont réussi à raconter parfaitement l'histoire, sept avec de l'aide ou quelques erreurs et trois élèves n'ont pas réussi du tout. Les images séquentielles étant plus nombreuses, un peu plus d'élèves n'ont pas réussi à les remettre dans l'ordre. Six élèves ont cependant réussi sans aide à les placer correctement dans la chronologie de l'histoire trois avec un peu d'aide ou une erreur minime.

Nous pouvons relever de ces résultats que les élèves ont progressé dans la richesse apportée au récit lorsqu'ils racontaient l'histoire. Leur compréhension semblait plus claire pour eux et se ressentait dans le vocabulaire employé et leurs propos. L'exercice des images séquentielles étant complexe, nous ne pouvons pas relever de progression à proprement parler. Nous pouvons cependant voir que, lorsque la compréhension du récit est complexe, la remise en ordre des images séquentielles devient presque impossible.

10.3. Validation ou invalidation des hypothèses

Tout d'abord, nous avons pu voir lors de nos expérimentations que la compréhension du récit était étroitement liée à la construction du temps chez l'enfant. En effet, les enfants ne réussissant pas à raconter l'histoire lue parvenaient souvent à exprimer des étapes isolées les unes des autres mais l'histoire ne formait pas un tout linéaire pour eux. Or, les élèves arrivant à raconter l'histoire pouvaient faire un résumé de l'histoire qui comportait un début, un milieu et une fin. Certains élèves ne parvenaient pas à se souvenir du début, et avec un peu d'aide pour se remémorer le premier événement du récit réussissaient ensuite à raconter la suite puisque pour eux, l'histoire est une unité avec plusieurs étapes liées les unes aux autres. Les événements d'un récit, et notamment ceux présentés aux élèves, ont une construction chronologique simple ou chaque événement est indépendant du suivant. Le temps y est donc plus lisible que dans la réalité et peut permettre aux élèves une première approche de cette temporalité complexe. Réussir à se repérer dans le temps du récit permettra donc l'acquisition d'une logique chez l'enfant qu'il pourra réinvestir dans la réalité. Nous pouvons donc valider la première hypothèse.

L'hypothèse 3 découle de cette première hypothèse puisque réussir à retranscrire la chronologie d'un récit traduit en effet déjà une représentation du temps effective chez l'enfant. La remise en ordre des images séquentielles accentue encore cette acquisition de la notion du temps. En effet, les élèves arrivant à modéliser la chronologie du récit grâce à des images extraites d'un ouvrage et à reconstruire le récit grâce à celles-ci ont non seulement construit la temporalité mais également des repères dans l'espace. En effet, remettre des images séquentielles dans l'ordre nécessite des repères dans l'espace effectifs et, le temps et l'espace étant deux notions étroitement liées et le temps étant spatialisé pour être représenté dans un album, comprendre la chronologie d'un récit demande une capacité à se représenter spatialement les étapes d'un récit mentalement. Or, le temps et l'espace sont deux composantes complexes étroitement liées. De ce fait, non seulement la littérature de jeunesse permet de construire, d'appréhender le temps grâce à des ouvrages simples et adaptés mais elle demande également des repères dans le temps pour être comprise pleinement. En effet, chacun peut comprendre un album à son niveau, mais pour le comprendre dans son intégralité et ses nuances, l'enfant doit déjà être capable de se repérer dans le temps puisqu'un récit est construit sur l'idée de linéarité. L'histoire va dans un sens donné et chaque étape a une place précise par rapport aux autres.

L'hypothèse 2 concernant le vocabulaire propre au temps peut être validée partiellement. La littérature de jeunesse permet effectivement de travailler avec les élèves le vocabulaire propre à la compréhension du temps, nécessaire à la construction de repères chez l'enfant. Mes élèves ont de plus en plus utilisé certains connecteurs logiques tels que « avant », « après », « au début », « à la fin » pour se faire comprendre lors de leur verbalisation d'une histoire, notamment lors des ateliers individuels dans lesquels les élèves devaient raconter de manière chronologique les événements d'un récit. Nous avons en effet pu voir une progression des élèves dans le vocabulaire employé pour se faire comprendre et pour retranscrire les étapes du récit. Des élèves ont même employé les termes « un matin », « un jour » à des moments opportuns ce qui montre une réelle compréhension de l'utilité de ces connecteurs temporels. Cependant, en classe de TPS-PS, les élèves ont un vocabulaire limité et il faudra encore plusieurs années avant qu'ils enrichissent réellement leur lexique temporel. La littérature permet donc de travailler le vocabulaire propre à la compréhension du temps mais en adéquation avec l'âge des élèves et leur développement psychique et/ou cognitif.

Pour finir, la problématique de ce mémoire était la suivante : « En quoi et comment la Littérature de jeunesse peut-elle aider les enfants à structurer le temps en classe de toute petite et petite section ? ». Tout d'abord, la littérature de jeunesse est adaptée à chaque tranche d'âge. Les récits de littérature de jeunesse sont adaptés à l'âge des enfants auxquels les livres sont destinés. La simplification de la réalité, la vulgarisation permet alors à l'enfant d'avoir une représentation mentale claire de chaque événement qui se déroule dans le récit. Il peut ainsi plus facilement comprendre et exprimer ce qu'il se passe au début, au milieu et à la fin du récit (plus l'enfant grandit, plus ce schéma narratif évolue). La chronologie du récit y est donc également adaptée puisque le schéma narratif y est plus ou moins complexe selon les albums. La littérature de jeunesse peut donc permettre d'exprimer une chronologie accessible aux jeunes enfants dans le récit alors que, dans la réalité, modéliser le temps est plus complexe. C'est par ce premier biais que la littérature de jeunesse peut permettre à l'enfant de structurer et appréhender le temps.

Comme nous l'avons dit précédemment, la littérature de jeunesse apporte également du vocabulaire permettant de définir le temps que l'enfant comprend dans un contexte précis et peut réemployer ensuite.

Andrée Poulin écrit effectivement que « les albums s'avèrent excellents pour le développement des compétences langagières » (2017, p. 7) et le langage est indissociable de l'apprentissage du temps comme nous le montre Lotta de Coster : « le langage occupe une place centrale dans la construction temporelle, notamment pour développer les notions temporelles linguistiques telles que les adverbes temporels, le vocabulaire du temps conventionnel, le temps des verbes » (2005, p. 4). Le temps a donc besoin de mots puisqu'il s'agit d'une idée abstraite, difficilement matérialisable. Or, les albums de littérature de jeunesse permettent de matérialiser le temps de l'histoire au moyen d'images mêlées à du texte de manière linéaire, dans une chronologie.

Enfin, comme l'avait résumé Lotta de Coster, « l'apprentissage de la succession est [...] favorisé par la lecture d'histoires à épisodes » (2005, p. 2) puisque les enfants ont besoin d'événements clairement définis et facilement repérables pour appréhender la chronologie d'un récit.

La littérature de jeunesse peut donc aider à la construction de repères temporels chez l'enfant par sa structure simple et répétitive, son vocabulaire adapté, ses événements/ses actions linéaires et facilement repérables et ses personnages caricaturés et facilement identifiables.

11. Discussion des résultats

Néanmoins, suite à ces conclusions, nos résultats nous ont également permis de relever des points à éclaircir.

L'emploi des images séquentielles nous a permis de voir que la chronologie du récit était à construire chez l'enfant, elle n'est pas innée et demande de l'entraînement et une certaine logique. Mais nous avons vu que les images séquentielles ne permettaient pas forcément de construire la notion de temps chez l'enfant, elle doit déjà être présente à minima pour que ces images aient du sens pour lui. En effet, le récit en lui-même et l'oralisation par les enfants permet une construction du temps, d'après notre expérience, mais les images séquentielles permettent seulement de la renforcer, pas de la construire. Des élèves ayant une bonne compréhension de l'histoire et réussissant à l'oraliser ne sont pas forcément parvenus à remettre les images séquentielles dans l'ordre car celles-ci demandent également d'autres compétences comme une représentation dans l'espace normée et effective.

D'après Isabelle Nières-Chevrel un album est construit de telle sorte que le temps est spatialisé pour être représenté, les auteurs convertissent « le temps en espace par différents procédés, comme l'agencement d'une succession de vignettes ou le déploiement dans une même image synthétique des différentes étapes d'une action ». La construction du temps, de la chronologie devrait donc se faire en même temps que celle de l'espace. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en moyenne section ou grande section de maternelle les images séquentielles peuvent permettre de travailler réellement la représentation du temps mais en petite section, elles permettent davantage de vérifier la compréhension. En effet, Jacqueline Danset-Léger cite Hurstel qui explique que l'apparition de la notion d'ordre des événements à partir d'une série d'images en désordre apparaît entre trois et six ans. Il est donc tout à fait normal que les élèves ayant moins de quatre ans aient des difficultés à identifier de manière claire les étapes du récit à partir des images séquentielles alors qu'ils ont pourtant réussi à relater l'histoire à l'oral.

De plus, la littérature de jeunesse peut contribuer à la structuration du temps mais pas à sa construction à proprement parler. Elle ne suffit pas. En effet, la littérature de jeunesse permet l'appréhension d'un temps fictif, et d'une logique chronologique en même temps que l'acquisition d'un langage temporel. Mais ces connaissances doivent être confrontées à la réalité et à l'idée plus abstraite du temps à savoir une construction culturelle tout à fait arbitraire que l'on doit appréhender pour des raisons purement sociales et de vivre ensemble. Notre expérimentation doit donc être liée à d'autres apprentissages.

Enfin, notre recherche comporte une limite. En effet, la construction du temps, comme celle de l'espace nécessitent du temps, et chaque enfant évolue à son rythme. Or, notre expérimentation ne se faisant que sur un laps de temps très court (quatre mois), elle ne nous a pas permis de prendre en compte cette variable. Il serait donc intéressant de continuer cette recherche avec des élèves plus âgés en maternelle ou même à l'école élémentaire puis au collège afin de voir comment ceux-ci expriment et rendent compte du temps à partir d'un récit adapté à leur âge. Nous pourrions d'ailleurs continuer notre recherche avec les mêmes élèves sur une durée de plusieurs années afin de mesurer leurs progressions et leur acquisition de la temporalité en fonction de leur évolution. Nous pourrions ainsi voir comment, à partir d'ouvrages adaptés à leur âge, leur compréhension évolue en maternelle, en élémentaire ou au collège et quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, si ces difficultés restent les mêmes ou si d'autres apparaissent.

CONCLUSION

Pour conclure, dans une première partie théorique nous avons abordé la notion de temps de manière générale, puis, du point de vue des programmes de l'école maternelle et de l'enfant pour finir par aborder le temps fictif. Toujours dans cette première partie théorique nous nous sommes cette fois intéressés à la littérature de jeunesse en tentant de la définir et de nous rapprocher de son utilisation par le biais de l'outil « album » auprès des jeunes enfants. Nous avons ensuite lié ces deux notions : la littérature de jeunesse et le temps, en cherchant à voir comment les auteurs abordaient ces deux éléments. Notre étude empirique a alors porté sur ce lien entre littérature de jeunesse et temporalité pour chercher à comprendre comment la littérature de jeunesse pouvait aider à structurer ce temps chez le jeune enfant à travers trois albums.

Cette expérimentation nous a permis de répondre en partie à la problématique posée. Nous avons pu voir que la littérature de jeunesse permettait en effet, par sa construction adaptée et sa structure simple de faire appréhender le temps aux jeunes enfants de manière fictive et donc de travailler avec eux la chronologie d'événements, la succession, le vocabulaire propre au temps. Néanmoins, le seul travail à partir de la littérature de jeunesse n'est bien évidemment pas suffisant pour construire et structurer le temps chez l'enfant. Il doit également être confronté à ce temps dans la réalité mais le temps fictif peut l'aider à construire le temps « réel » en lui permettant de se créer des images mentales du temps et de l'espace qui sont plus difficiles à appréhender dans la réalité puisque ces notions sont abstraites. L'enfant peut donc acquérir une logique de compréhension de la chronologie grâce au travail autour d'albums de littérature de jeunesse qui pourra ensuite l'aider à structurer le temps dans la réalité.

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

BUTLEN, Max. ; DUBOIS-MARCOIN, Danielle. Présentation, la littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. *Le français aujourd'hui*, 2005, n°149, p. 3-6.

BUISSON, Marilyn ; GREFF, Eric. *Construire la notion du temps à l'école maternelle*. France : Retz, 2006.

DANSET-LEGER, Jacqueline. *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles, Belgique, 1980, p.147-170.

DE COSTER, Lotta. Comment l'enfant apprend le temps ? *Cahiers pédagogiques*, 2005, n°434.

DOUMENC, Elisabeth. *Travailler avec des albums en maternelle*. Paris, France : Hachette livre, 2010.

DROIT-VOLET, Sylvie. Le long apprentissage du temps. *Pour la science*, 2005, n°328. p. 50-55.

FERJOU, Crystèle ; MONTMASSON-MICHEL, Fabienne. *Découvrir le temps qui passe à travers les albums*. Poitiers, France : CRDP Poitou-Charentes, 2010.

JADOUL, Emile (2004). *Juste un petit bout*. Paris, France : L'école des loisirs.

MANCEAU, Edouard. *Glouglou l'âne*. France : Editions Frimousses, 2005.

MANCEAU, Edouard. *Zou la vache*. France : Editions Frimousses, 2005.

MUCCHIELLI, Alex. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, France : Armand Colin, 2009, 3^{ème} édition.

MARECHAL, Véronique. *Le livre et le jeune enfant. De la naissance à 6 ans*. Bruxelles, Belgique : Editions de Boeck université, 2009.

NIERES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris, France : Didier Jeunesse, 2009.

POULIN, Andrée. *L'album jeunesse, un trésor à exploiter*. Montréal, Canada : Chenelière, 2017.

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015. Disponible sur :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf (consulté le 21/01/2018).

ANNEXES

Annexe n°1 : informations concernant les sujets de l'expérimentation

Nom codé	Abrégé	Classe	Une année d'école faite avant cette année ?
Elève 1	E1	PS	OUI
Elève 2	E2	PS	NON
Elève 3	E3	PS	OUI
Elève 4	E4	PS	NON
Elève 5	E5	TPS	NON
Elève 6	E6	TPS	NON
Elève 7	E7	PS	NON
Elève 8	E8	PS	NON
Elève 9	E9	PS	NON
Elève 10	E10	PS	OUI
Elève 11	E11	PS	OUI
Elève 12	E12	PS	NON
Elève 13	E13	PS	OUI
Elève 14	E14	PS	NON
Elève 15	E15	PS	OUI
Elève 16	E16	PS	OUI
Elève 17	E17	PS	NON
Elève 18	E18	TPS	NON
Elève 19	E19	PS	NON
Elève 20	E20	PS	NON
Elève 21	E21	PS	OUI
Elève 22	E22	TPS	NON
Elève 23	E23	TPS	NON (arrivé en janvier à l'école).
Elève 24	E24	PS	NON
Elève 25	E25	PS	NON
Elève 26	E26	PS	NON (rarement présent en classe)

Annexe n°2 : Résumé des réponses des élèves concernant les lectures en collectif

	<i>Glouglou l'âne</i>	<i>Zou la vache</i>	<i>Juste un petit bout</i>
Lecture 1	<p>Glouglou a mangé le gâteau du pâtissier Le pâtissier a soigné glouglou Glouglou a mal au ventre Le pâtissier lui a donné du sirop à la fraise (évoqué de nombreuses fois) Le pâtissier a tiré les oreilles de Glouglou</p>	<p>Zou a mangé le ballon parce qu'il a cru que c'était un bonbon Zou a explosé en mille morceaux Le bricoleur est arrivé Zou est toute noire Avant Zou était toute blanche Après noire et blanche Le bricoleur lui a mis les morceaux de ballon quand il l'a recollée. Un élève a ensuite résumé l'histoire du début à la fin.</p>	<p>Le « poussin » a froid Le renard s'en va, il voulait un bout d'écharpe mais les autres ne veulent pas car il ne reste qu'un petit bout.</p>
Lecture 2	<p>Le pâtissier a donné du sirop à la fraise à Glouglou. Glouglou a mangé le gâteau et le pâtissier lui a donné du sirop à la fraise</p>		<p>La poule s'appelle Léa Il y a un renard, un lapin, un « poussin » Le renard a très froid Ordre d'arrivée des personnages : - Poule - Oiseau - Lapin - Renard</p>
Lecture 3	<p>Glouglou a les oreilles « remontées » Le pâtissier lui a tiré les oreilles</p>		<p>La poule a une écharpe L'oiseau prend un bout d'écharpe, le lapin aussi Il n'y a plus de place pour le renard</p>
Résumé	<p>Raconter l'histoire s'avère très complexe, même si au bout de 3 lectures, avec de l'aide les élèves ont réussi à raconter chaque événement du récit dans l'ordre.</p>	<p>Dès la première lecture, toutes les étapes de l'histoire ont été évoquées par les élèves, nous avons juste à préciser leur chronologie dans le récit.</p>	<p>Ce livre était plus complexe que les précédents. Après la première lecture les élèves ont évoqué les éléments marquants. A la deuxième lecture, ils ont pu identifier tous les personnages. La dernière lecture a permis de confirmer les étapes de l'histoire et leur ordre dans le récit.</p>

Autorisation de diffusion

Je soussignée : GOMES Léah

Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer mes travaux, je bénéficie de la liberté de permettre ou non leur diffusion, autorise sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que j'ai effectué pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

Consultation sur place en bibliothèque : oui ~~non~~

Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet : oui ~~non~~

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de nos travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Je renonce à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signature de l'auteure à Villeurbanne, le Vendredi 18 mai 2018.

Gomes Léah

LA CONSTRUCTION DU TEMPS CHEZ L'ENFANT DE TPS-PS A TRAVERS LA LITTERATURE DE JEUNESSE

67 Pages

Mémoire de Master 2 - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE** - Université de Lyon, 2017-2018.

RESUME

Ce mémoire de recherche aborde la notion de temps à travers la littérature de jeunesse. Nous cherchons en effet à voir comment et en quoi la littérature de jeunesse peut avoir un rôle dans la construction et la structuration du temps chez le jeune enfant. A travers trois albums de littérature de jeunesse adaptés aux élèves de TPS-PS nous avons cherché à voir quelle compréhension en avaient les enfants, comment ils exprimaient leur compréhension et s'ils arrivaient à ordonner chronologiquement les différents événements du récit d'abord oralement, puis à l'aide d'images séquentielles correspondants aux moments clés de chaque album.

MOTS-CLES

Littérature de jeunesse – temps – images séquentielles – compréhension – chronologie – récit

Children's literature – time – sequential pictures – understanding – chronology - story

DIRECTEUR-TRICE DE RECHERCHE

Anne-Marie Mercier

MEMBRES DU JURY

Anne-Marie Mercier

Catherine Bruguière

DATE DE SOUTENANCE

Vendredi 1^{er} Juin 2018 à 9h.