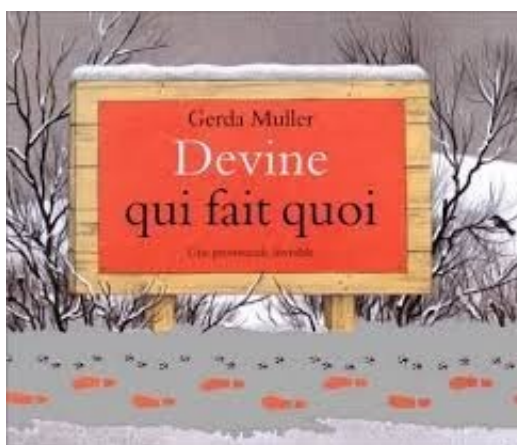


**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et
de la formation**

Mention 1 - Master 2

Manipuler un album en permet-il une
meilleure compréhension ?



Virginie Féminier et Sylvie Reynaud

Directeurs de mémoire : M. Mangin et C. Huet

Année universitaire 2015-2016

ESPE d'Auvergne

MERCEJAMENTS

Grandmercé a l'ESPE de Clarmont e en particular a l'antena delh Puèi de Velai de nos aver acuelhidas.

Mercé a Patrici Baccou, Joan-Francés Albert e Felip Jolié pel companhatge dempuèi 4 annadas.

Mercé a Joan Ros pel sosten gès la lenga occitana.

Mercé a Maria Mangin de nos aver paisseladas.

Silvia :

Grandmercé a Virginia pel plaser d'avançar amassa.

Un mercé tot particular a Silvan per lo sosten e la paciència dempuèi 4 annadas.

Per totas las mesadas ont se mainèt de tot, mercé.

Virginia :

Grandmercé a Silvia per aquela aventura umana que fai pas que començar.

Un mercé emplenat d'amor a Cyril, Corentin e Ewen que dempuèi 4 longas annadas m'acompanhan, me sostenon, m'encoratjan e permetan aqueste novèl espeliment professional.

ENSENHADOR

.....	3
Introduccion	4
1 Encastre teoric	6
1.1 S'aculturar a l'escriut.....	6
1-2 Qu'es aquò un ret d'albums sens texte narratiu?.....	8
1-3 Comprene un album sens texte narratiu.....	10
1-4 Comprene d'albums sens texte narratiu: çò especific a l'escòla mairala.....	12
1-5 De qué nos dison los programes de l'Educacion nacionala?.....	15
1-6 Perqué questionar la plaça, lo ròtle delh regent e las modalitats d'organizacion daus talièrs de compreson en classa mairala?.....	16
2- Presentacion delh dispositiu e de las chausidas feitas	20
2.1 Presentacion de la classa de referéncia.....	20
2.2 Presentacion delh dispositiu.....	21
2.3 Anlisi literari e artistica de l'album chausit.....	23
2.4 Anlisi a posteriori delh dispositiu.....	27
3- analisi daus discors daus enfants	30
conclusion	34
BIBLIOGRAFIA	36
Annèxas.....	39
Annèxa 1.....	40
Annèxa 2.....	41
Annèxa 3.....	42
Annèxa 4.....	43
Annèxa 5.....	44
Annèxa 6.....	47
Annèxa 7.....	51
Annèxa 8.....	52
.....	52

Introduccion

Per aquelh memòri, nos chaliá chausir un subjècte que fasiá partida delh tèmi de la didactica de la literatura. La literatura permet aus enfants de se familiarizar a de referents culturals, a de valors e lhor permet de practicar d'activitats de legeire: comprene, interpretar, comprene l'implicit d'un texte, tractar e ierarquizar las informacions. L'acquisicion d'aquelas practicas son un daus objèctius majors desvelopats pels programes novèls. Comencèrem de trabalhar sobre la compreson d'albums. Per desvelopar aquela competència en cò daus enfants, los ensenhaires los dèvon menar e ajudar dins aqueles aprendissatges e prepausar de situacions d'ensenhament adaptadas. Mas l'ensehaire pòt pas bastir tot solet lo saber d'ensenhar, aquò's pas qu'una partida delh chamin. L'autra partida es delh costat de l'escolan que dèu desvelopar sa construccion pròpria delh saber d'aprene. Quò's per aquò que voliam comparar d'unes dispositius per faire evoluir nòstras practicas e nòstres agachs professionals. Chausiguèrem de començar per la debuta, es a dire los enfants de cicle 1. Voliam comparar de moments de descubèrta ont los enfants manipulavan d'albums en autonomia, e de talhièrs de descubèrta d'albums menats per la regenta. Per aquò faire amb d'enfants de cicle 1, se centrèrem sobre d'albums sens texte, pas per çò que los imatges son mai de bon legir que los textes, mès per çò que los enfants de MS-GS pòdon aprene de legir los imatges.

Per nos guidar dins nòstra reflexion, aviam d'ipotèsis a priòri. Èrem convencudas que manipular liurament un album permetriá una apropiacion melhora de l'istòria, daus personatges pels enfants e doncas una compreson melhora. D'efèct, quand observam los mainatges elh caire bibliotèca de la classa, vesèm bien lo plaser qu'an de manipular, de tochar las paginas, los imatges, de s'arrestar sobre un detalh. Los vesèm se contar l'istòria los uns aus autres, se dire un episòdi de lhor vida en liame amb aquel imatge. Podèm ausir de discutidas bèlas a l'entorn d'un desacòrd. Tot aquò marca lhor esperit, se vai estampar dins lhor memòria. Aquò lhor pòt permetre de s'apropriar lo libre d'un biais autonòme.

De segur, aquò sufís pas per una compreson fina que tot un trabalh es de menar per l'ensehaire, e aquò es l'idea de basa de la segonda ipotèsi. Se los enfants manipulan liurament un album avans tot trabalh amb la classa e lo mèstre, seriá mai de bon faire de menar un talhièr de compreson a la seguida. De costuma, presentam un libre desconeissut daus enfants la màger part delh temps. O organizam coma una suspresa. Esperam qu'i aja pas gaire d'enfants que coneisson lo libre per destornar pas aquel efèct de suspresa e l'organizacion de las activitats qu'avèm previstas a l'entorn d'aquel album. Aquò baila un

poder a l'ensenhair, qu'es lo qu'a lo plaser de faire descubrir l'album. Aquò nos sembla que bota puslèu los enfants dins una posicion de receptacle. De mai, nos sembla qu'aquò empeita la compreneson que vai prene mai de temps per emergir. Lo risc quò's que siá pas que l'imaginari delh mèstre, son intrada dins lo libre que siá l'intrada de la sesilha. La tòca seriá que los enfants participan a aquela intrada de per l'elaboracion qu'aurián poscut faire avans e aital anar mai luènh dins la compreneson.

Per nos ajudar dins l'elaboracion de nòstra pensada, per tractar aquelh subjèct nos apuejarèm sobre la nocion d'aculturacion a l'escriut definida per G. Chauveau e R. Goigoux, sobre çò qu'es un ret d'albums sens texte coma definit per C. Tauveron e S. Van Der Linden. Estudirèm tanben coma se passa la compreneson en nos apuejar sobre las òbras de J. Giasson e çò qu'implica la compreneson d'imatges per d'enfants de mairala a través las cèrchas d'unes autors. Tota aquela soscadissa es sostenguda per la pedagogia institucionala que metèm en plaça dins nòstras classas. Aquelas interrogacions nos mènán vès una cèrcha que jonha didactica e pedagogia.

Aquesta annada, sèm totas doas mèstras dins la mema escòla. Sèm foncionàrias estagiàrias estudiantas. Doncas sèm a mièg-temps dins nòstras classas e trabalham en binòme amb doas autras mèstras. L'escòla ont botèrem en plaça lo dispositiu es una escòla Calandreta. Quò's una escòla sos contract d'associacion amb l'estat, laïca e immersiva que fai partida d'un ret d'escòlas qu'existisson dempuèi mai d'una trentenada d'annadas. Dins aquelas escòlas se desvelòpa lo bilinguisme per immersion. La lenga parlada e ensenhada es l'occitan. Aquò's la nòstra lenga de comunicacion, de la vida quotidiana, de trabalh, aquela daus aprendissatges, la lenga de l'escòla. Avèm per l'ora doas classas, la classa mairala que compren tot lo cicle 1 e la classa primari compausada daus cicles 2 e 3.

Consideram coma un avantatge de beneficiar a l'encòp de la formacion APRENE de Besièrs (centre de formacion de mèstres de Calandreta) amb tot lo saber, lo saber-faire, l'escota cap a l'immersion e a la pedagogia institucionala e en meme temps de la formacion ESPE delh Puèi de Velai (Escòla Superiora delh Professorat e de l'Educacion) que nos pòrtan las coneissénças teoricas cap a la didactica de chasca disciplina. Aquela confrontacion de las idèas entraïna una mesa en question de nòstras practicas fòrça prigonda e tresviranta. De mai, aviam lo desir d'aprofeitar d'aquela cèrcha per ne tirar de dralhas novèlas de trabalh per nòstras practicas futuras.

_____ Fin finala, chausiguèrem de trabalhar sobre la compreneson d'albums sens texte en cicle 1, dins la mira de debatre la problematica seguenta: podre manipular l'album, avans una

sequència collectiva de compreneson, favorisariá lo desvolopament d'un comportament de legeire e melhorariá la compreneson d'aquel album per los enfants.

Per essaier de respondre en aquela problematica començarèm per presentar l'encastre teoric, puèi descriurèm lo dispositiu e las chausidas feitas e enfin analizarèm lo discors daus enfants.

1 Encastre teoric

Per bastir nòstra reflexion, precisarèm las nocions d'aculturacion a l'escrui e de ret d'albums sens texte narratius. Puèi, essaierèm de comprene qu'es aquò comprene, en particular en cò d'enfants de 3 a 6 ans. Après aver detalhat çò espeitat dins los programmes de l'Educacion nacionala, discutirèm las articulacions possiblas entre pedagogia institucionala e didactica.

1.1 S'aculturar a l'escrui

Segon Roland Goigoux, un processus d'aculturacion pòt èstre definit coma *“un trabalh per s'apropriar e se familiarizar amb la cultura escriuta, sas òbras, sos còdis linguistics e sas practicas socialas”*¹. Per Gérard Chauveau, l'aculturacion pòt èstre envisajada de dos biais: coma un *“processus per quan un un individu o un grop assimilan la cultura d'un autre grop”* e coma l'*“adaptacion d'un individu a una cultura estrangèira amb quana una es en contact”*². G. Chauveau precisa qu'*“aprene de legir quò's, a l'encòp, intrar dins lo monde de l'escrui, o descobrir, o frequentar e o practicar (dimension pragmatica) e o faire intrar en se, o faire sèu [...] (dimension psiquica)”*³. R. Goigoux ajusta que, *“dins lo processus d'aculturacion a l'escrui, observam un movement de balancier entre çò collectiu (practicas socialas de referéncias, rituals, etc.) e çò individual (apropriacion). Ditz autrament, l'enfant s'acultura non pas tot solet a l'escrui.”*⁴ e a de besonh de mediacion d'òmes e de femnas “letrats” per aquò faire, es a dire que pòrtan aquela cultura (regents,

¹ GOIGOUX R. (2003). « Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire organisée par le PIREF, p.2. Enligne: <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf> consulté le 20/04/16

² CHAUVEAU G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris: Retz, p.156.

³ idèm, p.156.

⁴ GOIGOUX R. (2015). “ Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ” Rapport de recherche. “<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

bibliotecaires, escriveires...). A l'encòp, per s'aculturar, lo subjècte-legeire a besonh de desvolopar una relacion personala e individuala a l'escriut.⁵ Dins las familhas ont los parents e/o los adultes qu'environan l'enfant pòrtan aquela cultura, un enfant se pòt aculturar a l'escriut elh sen de la familha. Per de contre, aquò existisson bien de familhas qu'an una cultura qu'es luénh d'aquela cultura escriuta. Per aqueles enfants, segon lo nivèl d'aculturacion de la classa que frequentan, l'escòla pot èstre un luòc de rescontre amb lo monde de l'escriut, a l'encòp mediatizada per de "letrats" e que permet de relacions personalas a l'escriut.

Per observar la cultura escriuta d'una classa, G.Chauveau prepausa quatre intradas: los tipos d'escriuts, los objèctes-libres, los luòcs, los "letrats"⁶. Los cerchaires de l'enquesta "Legir-Escriure"⁷, dirigida per R. Goigoux, trabalhèron sobre las practicas d'aculturacion en classa, s'inspirèron de l'òbra de G.Chauveau e descrivon l'aculturacion a l'escriut coma un amolonament de practicas pedagogicas. Segon eles, una classa dita bien aculturanta es una classa ont los enfants trabalhan sobre de supòrts variats d'escriuts, utilizan e produsisson de textes, trabalhan sobre 1, 2 o 3 albums per setmana de mai d'un biais (lectura oferta, lectura aprigondida, mesa en liame amb d'autres albums), son expausats a de racòntes d'un biais regular, benefician d'una oferta culturala importanta (anar vès la bibliotèca, aver un caire lectura dins la classa, èstre abonat a una revista e participar a de projèctes culturals en liame amb la lectura o l'escritura). Quò's amai una classa ont los enfants pòdon bastir una relacion personala amb los libres e la lectura: en practica, dins la classa, pòdon accedir d'un biais liure elh caire lectura, pòdon manipular los libres legits per lo regent, e van sovent vès la bibliotèca (elh mens dos o tres còps per mesada). Segon las conclusions d'aquela cèrcha, las classas bien aculturantas d'aquela mènna fan mai progressar dins totes los domènis delh "legir-escriure" los escolans de nivèl fèble o mejan que las classas pas o pas gaire aculturantas. Aver un usatge frequent d'albums e de racòntes fai particularament progressar aqueles enfants. De mai, *"per èstre benefica, chal que l'aculturacion a l'escriut siá desplejada dins totes las dimensions. Aquò sufis pas de metre l'enfant amb de libres, chal amai favorizar lo desvolopament d'una relacion individuala amb lo monde de l'escriut e metre en òbra una mediacion"*⁸ entre l'enfant e aquelh monde.

⁵ idèm.

⁶ CHAUVEAU G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Retz,

⁷ GOIGOUX R., idèm.

⁸ GOIGOUX R. (2015), idèm.

A partir d'aqueles estudis, podèm veire, entre autras causas, que quò's important de trabalhar amb d'albums e de racòntes en classa, que pòt ajudar de botar en liame d'albums entre eles per ne melhorar la compreneson e de permetre una relacion personala a l'album e a la lectura. Tot aquò es necite per permetre aus enfants que vivon dins de familhas pas o pas gaire aculturantas a l'escriut d'accedir a un nivèl complexe de compreneson. Tot aquò nos confòrta dins la nòstra chausida de trabalhar sobre un ret d'albums narratius sens texte amb d'enfants de cicle 1. D'efèct, meme se quò's pas de bon faire, los enfants d'aquel atge son capables d'aprene de legir d'imatges e pòdon aver un accès personal aus albums sens texte elh caire lectura de la classa.

Empleiam-nos aiara de definir çò qu'es un ret d'albums sens texte narratius.

1-2 Qu'es aquò un ret d'albums sens texte narratius?

Sophie Van der Linden definís un album coma una *“forma d'expression dins quana una los textes (que pòdon èstre sota-jacents) e los imatges (que son espacialament preponderants) interagisson, elh sen d'un supòrt qu'es caracterizat per una pagina dobla organizada d'un biais liure, de realizacions materialas variadas, e per un enchadenament fluid e coherent de pagina en pagina.”*⁹. Aquela forma literària naissèt a la debuta delh sègle XX, amb per exemple l'album Macao et Cosmage, pareissut en 1919, que fuguèt un daus promièrs albums de joinessa, es a dire que se distinguèt de la literatura illustrada qu'existissiá avans. Dins aquela literatura illustrada, los imatges avián mas per tòca d'acompanhar lo texte e podián pas sufir per contar l'istòria. Per de contre, la caracteristica daus albums de joinessa, quò's que los imatges e lo texte son complementars, qu'an de còdis especifics e que tenon un ròtle particular dins l'istòria¹⁰. La literatura de joinessa se desvelopa de mai en mai a partir de la annadas 1960.

Dins aquelas annadas, aparéisson d'autres albums, ditz albums sens texte, que contan amai d'istòrias, mès mas amb d'illustracions. Un daus promièrs fuguèt escriut per Iela Mari en 1967 e se sona Les aventures d'une petite bulle rouge. Segon S. Van der Linden, las caracteristicas essencialas d'un album sens texte concernisson lo format, lo biais d'enchadenar las mesas en pagina e lo jòc de la pagina dobla¹¹. Dins un album sens texte, lo

⁹ VAN DER LINDEN S. (2006) *Lire l'album*, l'Atelier du Poisson soluble, Le Puy-en-Velay.

¹⁰ GENTY A. (2005) « Images, jolies images », in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil.

¹¹ VAN DER LINDEN S. (2009) “Et si le sans avait du sens?” Hors Cadres n°3, L'atelier du poisson soluble, Le Puy en Velay.

format es bien liat amb lo cadratge que l'autor chausís. Per exemple, dins l'album "Voleur de poules", l'autritz, Beatrice Rodriguez, utiliza un format a l'italiana, coma dins totes los albums d'aquela colleccion "Histoires sans paroles". Son sovent de racontes d'escorreguda, qu'espleitan elh melhor aqueste format per mostrar los desplaçaments daus personatges. Aquela chausida es en liame amb lo jòc que fan los autors d'albums sens texte de la pagina dobla. Lo plec que dessepara las doas partidas delh libre quand es badat, marca non pas una rompedura. Los autors utilizan l'espaci tot de la pagina dobla per chasca illustracion. De mai, la fòrça delh racontè es contenguda dins lo biais d'enchadenar las mesas en pagina entre las paginas doblas. Quò's elh legeire de comprene lo sens portat per aqueles enchadenaments e de bastir lo sens de l'istòria d'un biais actiu.

Aquò existís d'unas categòrias d'albums sens texte que se pòdon mesclar ¹²:

- lo tipe narratiu que presenta una istòria bastida. Lo lector dèu crear de sens entre dos imatges, bastir una logica de causa a efèct;
- lo tipe un pauc fòl, mai poetic que narratiu, amb de millierats d'istòrias possiblas;
- lo tipe cinematografic amb d'efècts e d'angles de vista coma dins un film;
- lo tipe ludic, interactiu que demanda una participacion activa delh lector.

La que nos interessa per lo nòstre subjècte de cèrcha es aquela daus racontes narratius que demandan aus legeires d'èstre actius e d'aprene de pensar per se meme.

Per achabar aquela partida, precisèm la nocion de ret literari tala coma fuguet definida per Madeleine Couet-Butlen, a la seguida de las òbras de Bernard Devanne en 1992¹³ e Catherine Tauveron en 1999¹⁴. Un ret literari es "*un ensemble badat de textes que podèm sarrar, comparar segon una perspectiva de lectura que soslinha las analogias, las parentats, los emprunts, las variacions, las opausicions, los escarts. Botar en rets a coma mira de comprene, d'interpretar e d'apreciar mièlhs lo sens, lo foncionament, e los efècts daus textes d'un còrpus. Chal pas que la mesa en ret siá mecanica mès rasonada e que faja lum.*"¹⁵ Segon la tipologia de C. Tauveron¹⁶, aquò existís mai d'un types de rets literaris, coma per exemple los rets intratextuals que rejónhon de textes d'un autor, o los rets transgenericos que son centrats sobre una estructura narrativa, coma per exemple lo racontè d'escorreguda (Les

¹² GOURRAUD H. (2010) Mòstra Les albums sans texte, quand les images nous racontent des histoires, Paris.

¹³ DEVANNE B. 1992-1993, *Lire et écrire: des apprentissages culturels*, A. Colin.

¹⁴ Repères n°19, 1999, Comprendre et interpréter les textes à l'école, TAUVERON C., "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant", p. 9-38.

¹⁵ COUET-BUTLEN, M. "Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école", Télémaque CRDP, 28 janvier 2008, adresse URL: [<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/choixouvrages.htm>]. consulté le 18/03/16

¹⁶ TAUVERON C., idèm.

musiciens de Brême, Roule Galette, etc.). Un ret d'albums sans texte es un ret architextual, es a dire un ret bastit amb d'unes textes delh meme genre, coma per exemple lo roman policier. Los textes d'aquelh ret presentan de similaritats e de dissemblanças. Botar en ret permet d'aprene de liar las lecturas entre elas, e participa a la construccion d'una cultura pertejada. A mesura, pòt permetre a l'enfant de se sentir connivent amb los univers prepausats per los autors. Aquò permet amai de bastir una postura de legeire en mobilizar çò coneissut dins la mira de faire dialogar los textes entre eles.

Botar en ret d'albums sans texte narratiu a per tòca de comprene çò constant e çò variable dins aquelh genre literari. Mès, coma o dison Sylvie Cèbe e Roland Goigoux, "Comprene, quò's pas un jòc d'enfant, quò's pas automatic". Alora, qu'es aquò, comprene?

1-3 Comprene un album sans texte narratiu

Un modèl de referéncia per parlar de la compreneson es lo modèl de Jocelyne Giasson. Destria 5 processus de lectura: los microprocessus, los processus d'integracion, los macroprocessus, los processus d'elaboracion, e los processus metacognitiu¹⁷. Nos apuejarèm sobre aqueste modèl en essaiar d'o adaptar a la compreneson d'imatges.

Los microprocessus servisson de comprene l'informacion contenguda dins una frasa (decodatge, fusion, reconeissénça daus mots). Dins un album sans texte, podriám associar l'entitat de la pagina dobla amb l'entitat d'una frasa. Dins aqueste cas, los microprocessus correspondrián amb lo fait de comprene çò dessenhats dins una pagina dobla, a partir daus indicis iconografics. Los processus d'integracion correspondon a la capacitat de liar las proposicions e las frases (inferéncias explicitas e implicitas, connectors). Aquelh processus correspondriá a la capacitat de liar doas paginas doblas entre elas. Coma un texte, per avançar, los imatges "*tornan prene d'informacions, e n'ajustan, d'un biais mai o mens implicit.*"¹⁸ Segon J. Giasson, doas operacions son necitas: reperar e comprene los indicis iconografics que tornan prene d'informacions, e inferar las informacions e los liames que son non pas bailats per l'autor. D'efèct, l'autor pòt pas tot dessenhar, e lo racontè es "plen de vueges", qué per èstre comprés, necitan que lo legeire aja de las coneissenças sobre lo monde, e sobre las règles de repeticion e de construccion d'un racontè. Dins un album sans texte, un vuege existís entre doas paginas doblas, es a dire entre dos moments narratiu, e per comprene lo racontè, chal que lo legeire comprénia aquelh vuege en se lo representar. Los

¹⁷ GIASSON J.2007, *La compréhension en lecture*, Paris, De Boeck.

¹⁸ idèm.

macroprocessus permeton la compreneson globala delh texte, es a dire la capacitat de faire d'un texte quicòm de coherent (avistar las idèas principalas, resumir un texte). Per un album sens texte, aquò correspondriá a la capacitat de comprene totas las paginas doblas e de las liar entre elas, per o comprene d'un biais global.

Los processus d'elaboracion servisson de passar lo texte, d'inferar de biais non pas previst per l'autor (se crear d'imatges mentals, se servir de sas coneissenças personalas). Aquò fonciona parièr per un imatge, amb encara mai de plaça per interpretar e imaginar qu'amb un texte. Un legeire expert es capable de predire çò que se va passar, en particular per çò que concernís los personatges principals, lhors motivacions, lhors accions futuras, etc. Pòt amai respondre d'un biais afectiu a l'istòria, coma per exemple s'identifiar elh personatge principal, o elh debanament de l'intriga, segon lo viscut pròpri de chascun. Per achabar, los processus metacognitius correspondon a la capacitat d'identifiar los moments ont perdissèm lo sens e de reparar aquelas pèrdas de compreneson. Per passar una descripcion sola de las illustracions que s'enchadenan e accedir a una interpretacion mai prigonda delh racònte, lo legeire a besonh d'unas estrategias, coma tornar en arrièr, memorisar d'informacions, liar d'indicis o d'eveniments. Per aquò faire, los enfants an besonh d'aprene de legir d'imatges per ne percebre los còdis.

Una de las competéncias màgers per comprene los imatges es la presa en compte d'indicis iconografics. Aquelh relevat d'indicis pòt permetre de passar d'un discors descriptiu a un discors narratiu en acòrd amb l'intencion de l'autor, d'explicitar l'espaci e lo temps dins lo racònte, de reconéisser los personatges. Aquela capacitat de notar d'indicis permet tanben de desvolopar l'argumentacion e la justificacion de son ponht de vista. O podriám sarrar delh metòde d'interpretacion iconografica teorizada per Erwin Panofsky¹⁹ a la debuta delh sègle XX. Aquelh sistèma compren tres nivèls d'interpretacion, las significacions primara, segondari o intrinsèca. La significacion primara correspond a una lectura iconica, es a dire una presa d'indicis visuala. Se vèse una pòrta, comprene qu'es una pòrta. La significacion segondari s'inscriut dins una cultura, quò's çò que E. Panofsky sona una lectura iconografica. Se vèse una pòrta badada, comprene que qualqu'un es sortit o va dintrar. Enfin, la significacion intrinsèca se situa a un nivèl interpretatiu, sonada lectura iconologica per l'autor. Se vèse una pòrta badada, o pòde associar amb l'idea de libertat.

Veguèrem dins aquela partida que çò diferent entre un album sens texte e un album amb texte, quò's que la lectura demanda pas mai d'interpretar lo rapòrt texte / imatge mas de

¹⁹ E. PANOFSKY, 1967. *Essais d'iconologie : thèmes humanistes dans l'art de la renaissance* Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard.

cerchar lo sens que lia los imatges los uns aus autres, de comprene coma s'articulan. D'efèct, contrarament a çò que podèm pensar, legir un album sens texte es pas mai de bon faire e especificament per d'enfants non lectors o petiòts. Aquò's per aquesta rason que legir e comprene un album sens texte requerisson de las competéncias particularas, coma avistar e metre en liame d'indicis iconografics e se representar los vueges que martèlan l'album entre chasca pagina dobla. Aqueles albums van respondre a l'interès daus enfants de se centrar sobre los imatges. An l'avantatge d'èsser comprenesible quana que siá la lenga que parlam mas un trabalh de decodatge e d'aprendissatge de la lectura d'imatge es necite.

1-4 Comprene d'albums sens texte narratiu: çò especific a l'escòla mairala

Segon C. Tauveron, comprene de textes, quò's podre identificar los personatges presents, lhors tòcas, lhors ròtles respectius dins l'accion, lhors relacions e podre tornar formular las linhas bèlas de l'intriga²⁰. D'après ela, en cò daus escolans de cicle 1, tot racònte fictiu escrit, illustrat pòt èsser la sorga de dificultats. Aquela definicion fai sens amai per los racòntes sens texte. Que siá amb o sens texte, comprene un racònte es una activitat complexa. Coma aquò faire amb d'enfants de 3 a 6 ans?

Un obratge collectiu coordonat per Patrick Joole e Marie-France Bishop²¹, dins quan un an escrit S. Cèbe, R. Goigoux, M. Brigaudiot, V. Boiron e S. Terwagne, entre autres, nos esclaira sobre las capacitats e los empeiuts especifics daus enfants que frequentan l'escòla mairala. An aquel estadi de son desvolopament, l'enfant joine es sensible aus detalls, es capable de remarcar d'elements eschampilhats de l'istòria. Ne pòt avistar mai sobre los imatges que non pas sobre un texte, mès, d'un biais general, compren pas en qué los personatges son permanents e lo racònte continu. Es pas capable nimai de comprene que los personatges an lhors pensadas e lhors sentits pròpris. Vist son atge, a encara pauc experimentat lo monde e mobiliza encara pauc d'imatges mentals. De còp, aquò li manca sovent de coneisséncias culturalas per comprene l'univers dins quan un s'incriu lo racònte d'un libre. Adoncas, ne podèm tirar qu'un enfant d'aquel atge aurà las dificultats las mai bèlas de botar en òbra de processus d'integracion²². Per exemple, per un album sens texte, serà d'aul faire per elh de comprene lo "vuege" qu'existís entre doas paginas doblas, dos moments narratiu, vist qu'aquell processus necita de coneisséncias sobre lo monde e sobre

²⁰ TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM2*. Hatier.

²¹ BISHOP M.-F. e JOOLE P. (dir.), (décembre 2012) "Lecture de récits en maternelle" in *Le français aujourd'hui*, Armand Colin.

²² GIASSEN J., idèm.

las règlas de repeticion e de construccion d'un racontè, coneissenças qu'un enfant d'aquel atge a pas gaire. De mai, los processus d'elaboracion podran èstre fòra man, vist que necitan de se crear d'imatges mentals e de se servir de sas coneissenças personalas, levat benlèu se l'univers delh racontè se sarra mai que mai de çò jà viscut per l'enfant.

Pr'aquò, los enfants d'aquel atge aprenon d'un biais progressiu de comprene e de tornar formular las istòrias legidas o trabalhadas. Totjorn dins l'obratge coordonat per P. Joole e M. Bishop²³, trapam una progression de las capacitats e abilitats daus enfants en atge d'anar vès l'escòla mairala. A 3 ans, un enfant es capable d'identifiar un o mai d'un personatges e d'eveniments non-jonhts, sens faire de relacions entre eles. A 5 ans, comença d'organizar l'istòria, en foncion d'un problèma, d'episòdis, de la fin e d'estructurar l'istòria dins lo temps. Mai tard, podrà aprene de liar d'eveniments per de relacions causalas e d'explicar de relacions causalas a d'unes nivèls. Pòdon identifiar d'enchadenaments causals mai d'ora se son liats a las motivacions d'un personatge, coma lo liame entre una tòca e las emocions associadas a aquela tòca. L'emocion daus personatges permet de crear las promèiras inferéncias causalas²⁴. Dison amai que la coeréncia d'un racontè pausa pas tant sobre la succession cronologica o topologica daus eveniments coma sobre los enchadenaments causals qu'existisson entre aqueles eveniments. Per desvolopar aquela competéncia inferenciala, defendon que quò's pertinent de se centrar sobre çò que se passa entre dos moments narratius, puslèu que de s'arrestar sobre los imatges successius. Lo ròtle delh regent seriá de favorisar aqueles liames de causalitat, en atirar l'atencion daus enfants sobre los personatges e lhors emocions.

De lhor costat, S. Cèbe e R. Goigoux distingon 5 champs de compreneson qué son necites de trabalhar amb los enfants d'escòla mairala per rendre transferablas las competéncias trabalhadas pels enfants: los personatges, se faire un film, teissar, tornar formular, lo lexic. Per aprene de conéisser un personatge d'un biais aprigondit, prepausan de se demandar çò qué fai, ditz, pensa, vòl, per essaier de comprene perqué faguèt tala accion. V. Boiron, totjorn dins l'obratge meteis, prepausa de questions que podèm pausar a d'enfants de classa mairala. Per exemple, pel Chapeironet roge, "Perqué lo lop se jai dins lo lièt de la mamèta?" Aquele question permet de trabalhar la relacion de causalitat entre lo fait que lo lop se jaja e lo fait que siá dins lo lièt quand la filhòta arriba. Se centrar sobre la mina regaudida delh lop pòt ajudar los enfants de comprene sas intencions e d'efectuar los promièrs processus d'integracion entre aquelh moment e lo moment narratiu seguent.

²³ BISHOP M.-F. e JOOLE P. (dir.), (décembre 2012) "Lecture de récits en maternelle" in Le français aujourd'hui, Armand Colin.

²⁴ idèm.

D'autres biais per los ajudar son de teatralizar l'istòria, d'o contar en prene lo veaire d'un autre personatge que non pas lo narrator. Una autre compétence primordiala quò's la capacitat de se faire un film dins la tèsta per bastir e faire evoluir los imatges mentals associats a tala o tala situacion narrativa. Se faire un film es necite per èstre capable de tornar formular. Quò's possible de trabalhar aquela compétence en, per exemple, faire illustrar un personatge o un episòdi de l'istòria e puèi en comparar aqueles imatges mentals amb las illustrations de l'album.

La capacitat de teissar, ela, se trabalha en botar en ret d'albums. Per se bastir, aquela compétence a besonh que los leigiers s'investisson, cerchan de produsir de sens, es a dire ajan un rapòrt actiu a lhor lectura. Podèm per exemple cerchar çò analòg e çò diferent dins los personatges principals daus albums d'un ret. Per exemple, après aver legir lo Chapeironet roge, pendent la lectura d'un autre conte tradicional, se podèm arrèstar en cors d'istòria e demandar aus enfants d'essaiar de predire l'intencion d'un personatge en s'apuejar sobre çò qu'avèm comprés de çò que fasiá, disiá, pensava o voliá lo lop. Es a dire, de s'apuejar sobre las emociions delh personatge per trapar sa tòca, e faire emergir la promèiras relations causalas en cò de l'enfant. Çò important amai quò's d'entraïnar los enfants de tornar formular las istòrias trabalhadas. Parafraçar pòt ajudar de retèner las ideas d'un texte e non pas los mots. Per aquò aténher, de dralhas interessantas per los mèstres son de faire tornar formular una istòria amb supòrt, puèi sens, o de faire legendar una illustration, de prepausar aus enfants d'entitolar un extrait o de botar en òrdre d'imatges sequencials, tot aquò amb una atencion fòrta portada elh langatge daus enfants. Per achabar, aqueles autors insistisson sobre l'importància d'acordar elh lexic, de ne faire un objectiu permanent, en o explicitar, avans, pendent e après la sesilha de compreneson. Aquò fai mestier d'alarjar los champs lexicals coneissuts pels enfants, per exemple lo de las emociions.

Per resumir, segon aqueles autors, aprene de comprene necitan d'activitats cognitives complexas e diversas. Lo ròtle delh regent es de sosténer los efòrçs daus enfants per se representar çò implicit dins l'istòria en lhor demandar de produsir de sens. D'efèct, per bastir aquelas compétences, se téner dins una postura de recepcion sufís pas, aquò fai mestier d'adoptar una postura activa. Amai, après de moments prevists per descubrir l'album trabalhàt, quò's necite de menar de tachas per transpausar las compétences de compreneson trabalhadas dins la mira d'aprigondir e d'exercir la compreneson, puèi de tornar investir las abilitats entraïnadas. Enfin, d'estrategias de compreneson pòdon èstre trabalhadas e entraïnadas dins de moments d'ensenhament explicits, fòra las sequéncias d'estudis de rets d'albums.

Totas aquelas activitats, per èstre desvolopadas, an besonh de s'ancrar dins de moments collectius d'eschangis lengagièrs, coma quò's preconizat per los programes novèls, que vos anèm presentar aiara.

1-5 De qué nos dison los programes de l'Educacion nacionala?

Dins la promèira partida daus programes 2015 de l'escòla mairala, entitolada "*L'escòla mairala: un cycle unenc, fundamental per que totes capitán*", dison que chal qu'a l'escòla mairala, los enfants aprenon en soscar e en resòlvre de problèmas. Demandan que lo regent favorize de situacions ont los enfants ajan de "*concordar de situacions, recórrer a çò que sabon, inventariar çò possible. Palpejan e essaian de respondre*"²⁵. Chal que lo regent siá attentiu aus chaminaments que se manifestan pel lengatge, que valorise los ensags e suscite de discussions. Los programes demandan amai aus regents de permetre aus enfants de se bastir coma una persona singulara elh sen delh grope. En particular, "*per sa participacion, l'enfant aquista lo gost de las activitats collectivas, pren plaser d'eschanjar e de confrontar son vejaire a lo daus autres. Apren las règlas per comunicar e eschanjar. Lo regent a de pensament de guidar la reflexion collectiva per que totes pòscian alarjar son biais de veire o de pensar. Coma aquò, l'enfant trapa sa plaça dins lo grop, se fai reconéisser coma une persona se meteis e sentís lo ròtle daus autres dins la construccion daus aprendissatges.*"²⁶ Aquela atencion a per mira de "*bailar aus enfants enveja d'aprene e de desvolopar lhor autonomia intellectuala.*"

Dins la segonda partida que pòrta sobre los cinq domènis d'aprendissatge, tres passatges concernisson lo trabalh que menèm aquí. Los dos promièrs fan partida delh domèni 1 "*Mobilizar lo lengatge dins totes sas dimensions*" e se sonan "*Comprenhe e aprene*" e "*Eschanjar e soscar amb los autres*". Insistisson sobre la necessitat de prepausar aus enfants de moments ont trabalhan "*mentalament, sens parlar*", e qu'aquelas activitats de compreneson son d'"*activitats lengagèiras pròprias que chal que lo regent cerche e encoratge, per çò que permeton de bastir d'espleits cognitius tals coma: reconéisser, aprochar, categorizar, se bastir d'imatges mentals a partir d'istòrias imaginàrias, liar d'eveniments ausits e/o vists dins de narracions.*"²⁷ Dison tanben que dins una activitat lengagèira tala coma la compreneson d'istòrias, se botan en plaça de moments per

²⁵ Programme de l'école maternelle (2015), http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf consulté le 12/04/2016.

²⁶ idèm.

²⁷ idèm.

“argumentar, explicar, questionar, s’interessar a çò que creson, pensan, sabon los autres”. Precisan que lo ròtle delh regent dins de moments aital es de “comentar alora l’activitat que se debana per ne faire sortir l’importància e la finalitat.”²⁸ Çò espeitat en fin d’escòla mairala es de “practicar d’unes usatges delh lengatge oral: contar, descriure, evocar, explicar, questionar, prepausar solucions, debatre un vejaire.”²⁹ Lo tresen passatge fai partida delh domèni 3 “ Agir, s’exprimir e comprene a través las activitats artisticas”. Dison que los enfants aprenon a mesura d’observar, comprene e transformar d’imatges. Aprenon de caracterizar los imatges diferents e lhors foncions e de distinguir çò real de çò representat, dins la mira de desvolopar un agach critic. Çò espeitat en fin de cicle 1, quò’s d’èstre capable de “descriure un imatge e d’exprimir son sentit o sa compreson en utilizar un vocabulari adaptat.”³⁰

S’essaïam de sintetizar aquelas preconizacions en las centrar sobre lo subjècte d’aquelh memòri, podèm dire que lo ròtle delh regent es de portar atencion elh lengatge, de favorizar las situacions ont los enfants palpejan e de comentar l’activitat que se debana per ne soslinhar la finalitat. Delh latz daus enfants, l’objectiu quò’s que prénian plaser d’aprene amb los autres dins la mira que totes trápian una plaça dins lo grop, que desvolòpon l’enveja d’aprene, una autonomia intellectuala e un agach critic sobre lo monde.

Totas aquelas prescripcions van dins lo sens delh corrent de las pedagogias cooperativas qu’an per objectiu de favorizar l’emancipacion daus enfants. La pedagogia qu’empleiam a l’escòla fai partida d’aquelh corrent. Vos prepausam de ne parlar aiara.

1-6 Perqué questionar la plaça, lo ròtle delh regent e las modalitats d’organizacion daus talhièrs de compreson en classa mairala?

Dempuèi la debuta d’aquelh trabalh, las cèrchas que descubrièssèm nos aprenon o nos confirman d’unas causas. De promièr, quò’s necite de s’aculturar a l’escriut per aprene de legir de biais, es a dire que, coma lo lengatge oral, lo lengatge escriut s’inscriu dins una cultura. Aver de classas bien aculturantas, elh sens de la cèrcha en cors menadas per R. Goigoux “Legir-Escriure”, reduisiriá l’influéncia de las practicas culturalas familialas sobre la capitada daus escolans dins totes los domènis delh legir/escriure. Aquò fai mestièr de desvolopar un liame personal aus libres e a la lectura per aquò faire. De mai, comprene va pas de se: i a besonh d’eschanjar amb los autres per bastir de representacions mentalas, e

²⁸ idèm.

²⁹ idèm.

³⁰ idèm.

d'explicitar las estrategias utilizadas. Per acabar, veguèrem que los programes de l'educacion nacionala 2015 van dins aquelh sens. Adoncas, qué fasèm d'aquelas constatacions? Coma melhorar nòstras practicas dins aqueste domèni? Per evoluir, partissèm de çò que sèm, e per ne parlar, avèm besonh de situar d'ont parlam. Nosautras, fasèm classa en occitan, dins un banh linguistic permanent, en s'inspirar mai que mai de las "Tecnicas Freinet", de la "Pedagogia Institucionala".

Celestin Freinet (1896-1966) venguèt mèstre après la promèira guèrra mondiala³¹. A coma volontat de promòure una educacion que podriá evitar la guèrra. Dins aquela mira, participa a qualques congrès de la Liga internacionala per l'educacion novèla quanes unes participan d'autres personalitats de l'educacion novèla (M.Montessori, R.Cousinet, O.Decroly, A.Ferrière, R.Steiner, A.S.Neill ...). Dins sa classa, inventa lo texte liure, a partir de çò que los escolans contan, aduison e pren la costuma de sortir dins lo vilatge amb los enfants. Aquelas sortidas-enquistas venon a mesura la basa de l'ensenhament delh francés, de las matematicas, de las sciéncias, etc. Puèi, amb d'autres mèstres, inventan la correspondéncia entre doas classas, l'estampariá escolara e lo jornal escolar. Aquelas tecnicas son totjorn en cors dins un bon nombre de classas en França, e dins d'unes departaments, de regents continuan de s'acampar d'un biais regular per cooperar entre eles e faire avançar lhors practicas. Fernand Oury (1920-1998) venguèt mèstre après la segonda guèrra mondiala. Utiliza las tecnicas Freinet dins sa classa e crea d'autres espleits per la classa. Inventa a mesura d'institucions que favorizan la paraula e lo reglament daus conflictes. Lo Qué de Nòu?, lo conselh, las leis de la classa, las cenchas, la moneda interiora aparéisson d'un biais progressiu. Çò que sonan pedagogia institucionala es naissut.

“La pedagogia institucionala se pòt [...] definir coma un ensems de mediacions qu'articulan lo desir de faire de l'escolan (qu'es pas forçadament plaser) e la lei necita per tota vida sociala. Las tecnicas Freinet, per l'interès que suscitan en cò de l'enfant, li permeton d'actualizar son desir, de desplaçar vès lo trabalh las demandas afectivas adreissadas elh mèstre e quanas unas aqueste d'aquí pòt pas respondre. Per èstre ausit e aver una possibilitat de se realizar, chal que lo desir passe pel lengatge (d'ont d'unes luòcs de paraula). Quant a la lei, significa a l'enfant que fai partida d'una civilizacion. “Tot es pas permés nimai possible.” L'inter-dire de la lei es la condicion per qu'emergísia de paraula,

³¹ E.HEVELINE et B.ROBBES (2000) Aquela presentacion de l'òbra de C.Freinet puei la presentacion de la pedagogia institucionala son eissuda de l'obratge: *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Hatier, Paris.

d'uman. Quò's dins un anar-tornar constant entre desir e lei que la pedagogia institucionala fai sens."³²

Aquela pedagogia se sona pedagogia institucionala per çò que las institucions i son centralas dins la vida de la classa. *"Lo tèrme "institucion" se pòt definir coma aquò: çò que sorgís coma decision delh collectiu de la classa. Aquò supausa que lo regent instaure inicialament l'institucion centrala e promèira de la classa, lo conselh de cooperativa, que vai justament permetre que d'autres institucions naisson. Sonarèm amai "institucions" de dispositius inventats per F. Oury (mestièrs, cenchas, moneda...) tornats pres dins de classas institucionalizadas. Las relacions entre escolans e amb lo regent son de lòngra entraïnadas, organisadas, reguladas per aquelas institucions que foncionan coma de mediacions-relèus entre las personas.*"³³ Anuèit, encara, d'institucions novèlas son creadas, pertejadas e tornadas pres dins de classas institucionalizadas. Aquelas institucions an per tòca de permetre a totes de trapar un biais "d'intrar dins la classa", puèi de téner de ròtles e d'estatuts, e de trapar sa plaça singulara dins lo grop. La multiplicitat daus luòcs de paraula permeton aus enfants de s'investir, e pauc a cha pauc, de bastir de liames personals amb la cultura delh grop-classa, sobretot dins una classa multinivèls ont lo foncionar se pòt perennizar d'una annada l'autra.

Nòstras practicas s'inscrivon dins aquelas dralhas pedagogicas. Sèm de regentas qu'intran dins lo mestièr amb lo desir de faire classa d'aqueste biais. Dins la classa ont se debanèt lo protocòl, an luòc, d'un biais setmanier, un Qué de Nòu?, un Conselh, una Presentacion de lectura. Los enfants pòdon accedir d'un biais liure elh caire bibliotèca e realizan d'albums collectius. Quò's una classa ont los enfants parlan (elh Qué de nòu?, en conselh, a l'entorn d'un mestièr, ...), se parlan. An d'unes moments dins la setmana ont pòdon pertejar çò viscut amb lhors pars. Per exemple, pendent lo Qué de Nòu?, un enfant conta qu'es anat elh pargue amb sa mamà. Lo grop se pòt emparar d'aqueste eveniment contat. Las questions e remarcas son nombrosas: "Dins quan pargue siàs anat?", "Ieu amai, de còps, vau elh pargue amb ma mamà e mon fraire.", "As fait de tobogan?"... Podèm imaginar qu'aquò pòt alarjar çò que coneisson, per çò qu'es pròche de çò que vivon eles. Aquela situacion lhor pòt permetre de precisar l'imatge mental qu'an d'aquelh pargue per los qu'i van o çò qu'es un pargue, d'un biais general. Lhor permet de parlar çò viscut e d'enriquir la representacion que pòdon aver delh monde que los environa. Pendent la presentacion de lectura, d'enfants presentan de libres que lhor agradan. Aquel plaser, aquelas relacions

³² E.HEVELINE et B.ROBBES, idèm.

³³ E.HEVELINE et B.ROBBES, idèm.

personalas se pòdon transmetre entre enfants amb la mediacion d'aquela institucion. Aquò pòt amai favorizar lo partatge entre enfants de l'aculturacion a l'escriut de qualques unes. De còp, aquela mediacion passa pas que pel regent. L'aculturacion a l'escriut pòt venir l'afar de la classa e non pas una volontat portada mas pel regent. Aquò pòt ajudar lo regent de tombar pas dins las trapèlas de las relacions dualas e de botar de distància amb los escolans, que lhor pòt daissar l'espaci per créisser.

En conselh, aprenon de se pausar questions, de soscar, de se botar a la plaça daus autres, a partir de situacions viscudas o que d'autres enfants de la classa an viscudas. Meme s'o coneisson, aquelas situacions damòran complexas. D'aqueste biais, pòdon amai realizar lhors promèiras inferéncias causalas. Per exemple, regularament, d'enfants se critican a la seguida d'un conflicte o d'un problème rescontrat. Un jorn, en conselh de classa, Amelia diguèt quicòm coma aquò³⁴: "Ièu, critique Laurent e Raphaël per çò que se pegan a la pòrta per aver en promièr las bicicletas." Après qualques eschangis, torna prene: "Aquò m'empeita per mon mestier (faire chap de reng) e per lo mestier de Lucie (téner la pòrta)." Fin finala, la conversacion s'achabèt per lo vòte d'una règla "Se pegam pas a la pòrta." Dins aqueste moment, vesèm coma lo lengatge lhor permet de teissar a l'entorn d'aquela situacion e fin finala d'agir sobre l'anar de la classa, çò comun, aquí las règlas de vida elaboradas amassa a partir de çò viscut e tornat viscut. D'un biais general, lo conselh es una institucion de lengatge. Dins la rubrica "Criticas", los enfants utilizan pauc a cha pauc de frases coma: "Critique Joan per çò que m'a tustat sobre la tèsta". Permet d'aprene de resòlvre los conflictes en passar per la paraula, e amai d'integrar l'utilisacion de connectors logics per bastir de frases complexas. Dins aquela situacion son pas mas de tecnicas d'aprene, aquò fai partida de la cultura de la classa. Quò's pas quicòm d'isolat coma o podriá èstre una sesilha d'ensenhament, que siá explicite o pas, aquò fai partida d'aqueste "tot" complexe qu'es una classa institucionalizada, dins quana una los enfants se pòdon apoderar l'ensem de las institucions de la classa.

La classa ont se passèt lo protocòl es una classa puslèu aculturanta elh sens de R.Goigoux, coma lo veirèm dins la segonda partida. Mès, çò que las cèrchas ne parlan pas, quò's qu'aquela classa es institucionalizada. Adoncas, tend a prepausar non pas una aculturacion que seriá un amolonament de practicas pedagogicas isoladas mediatizada per de "letrats", mès puslèu una aculturacion que seriá la mesa en ret d'institucions que fan cultura elas amai. Dins aquela classa, los enfants parlan e se parlan. Las institucions multiplas favorizan e mediatizan las relacions entre enfants. Quò's pas pus lo mèstre qu'es elh centre de

³⁴ N'avèm pas la transcripcion fidèla mès un sovenir precís.

la classa, nimai l'escolan o son activitat, mès lo lengatge; lo lengatge singular de chascun, a un atge ont es de se bastir, e lo lengatge comun, pertejat. Aquela cultura de classa es pastada de pedagogia cooperativa, institucionala, d'occitan, de la lei comuna e de las règlas adoptadas, daus albums realizats amassa.

Qu'aquelh grop-classa perteja una cultura comuna fòrta nos empeita pas d'aver enveja de la confrontar a la dimension patrimoniala de la cultura escruiata. Per çò qu'es de nòstre subjècte de memòri, las questions que nos pausam son: coma inclure la literatura a la cultura de la classa? Amb quantas modalitats pedagogicas podèm integrar çò que nos sembla interessant en didactica de la literatura dins la vida culturala de nòstras classas? Es a dire rendre possible una apropiacion singulara d'aqueste patrimòni per los subjèctes que forman aquelh grop? De totas aquestas questions, aquò sortís qu'avèm enveja de faire de literatura e d'acuelhir l'enfant-subjècte, de li permetre un rapòrt singular elh libre estudiat collectivament en classa, e de còp, de preveire un moment ont los enfants pòdon descobrir l'album sols, avans lo trabalh en collectiu, es a dire de portar atencion elh biais d'articular çò singular e çò collectiu. Avèm amai l'intencion d'essaiar d'acuelhir çò non previsible tot en servir un nivèl d'exigéncia naut gès aus enfants. Lo refús de las relacions dualas nos buta de questionar lo ròtle e la plaça delh regent dins lo talhièr per i daissar mai de plaça aus enfants.

2- Presentacion delh dispositiu e de las chausidas feitas

Après la presentacion de l'encastre teoríc que sostenguèt nòstra soscadissa, quò's lo moment de presentar la classa, puèi lo dispositiu, l'album de referéncia e enfim lo debanament de la passacion mesa en plaça per essaiar de respondre a la problematica.

2.1 Presentacion de la classa de referéncia

Coma o evoquèrem mai naut, lo dispositiu se faguèt dins la classa mairala que volguèrem estudiar un biais pedagogic d'intrar dins la compreneson d'album que se podriá desvolopar delh cicle 1 elh cicle 3.

Aquela classa es una classa mairala multinivèls. Es constituïda de 16 enfants que se repartisson aital : cinq Granda Seccion (GS), uèit Mejana Seccion (MS) e tres Petiòta Seccion (PS). Los tres enfants los mai joves fuguèron pas integrats elh protocòl. Dintre los escolans de MS, trèns son novèls e descubrisson la lenga e lo foncionar de la classa. Tres autres vivon

lhora segonda annada a Calandreta e enfin dos mainatges vivon lhora tresena annada. Per cò que concernís los cinc escolans de GS, ausisson la lenga e vivon la classa dempuèi tres annadas. Amb aquela configuracion de classa, los enfants an la costuma de trabalhar amassa, quan que siá lo nivèl administratiu (PS, MS, GS). Los escolans son puslèu dins un environ aculturant dins la classa segon la classificacion que ne fai R. Goigoux dins sa cèrcha “Legir e Escriure”. De fait, totes an un accès liure elh caire bibliotèca de la classa, de lecturas ofèrtas chasque jorn, de lecturas mai aprigondidas dins de trabalh en rets per chasque periòde e la classa es abonada a una revista occitana. Dins l’annada, d’escolans delh cicle 2 venon legir d’albums aus escolans de mejana e granda seccion. En mai d’aquò, publicam un jornal de la classa dos còps per an, constituït de textes d’enfants de la classa, escrivèm d’albums collectius e un temps de presentacion de lectura pels enfants se fai un còp per setmana. Coma fuguèt soslinhat dins la partida 1.6, dins aquela classa institucionalizada, l’aculturacion escriuta es portada cèrtas per la regenta mès amai pel grope-classa elh meteïs.

Aquò’s dins aquel encastre que se debanèt lo protocòl d’aquela cèrcha.

2.2 Presentacion delh dispositiu

Dins la mira de desvolopar de las competéncias de lectura e de compreson mai autonòmas en cò daus mainatges, trabalhar a partir d’un album tot solet fasiá pas gaire sens. Nos semblava qu’un ret d’albums seriá mai apropiat per desvolopar un chaminament explicit amb los enfants. Coma l’explica C. Tauveron, trabalhar en ret arquitextual, es a dire sobre un genre literari, permet de comprene melhor lo foncionament de l’ensem d’aquelles textes. Aital chausiguèrem d’obrajar a partir d’un ret d’albums sens texte per una sequéncia (annèxa 5) que lo ponht de despart seriá l’album delh protocòl de cèrcha. La problematica se pausa a l’entorn de la question delh dispositiu de descubèrta. Mai precisament, volèm observar l’efèct que podriá aver la possibilitat de descobrir liurament un album sobre lo nivèl de compreson daus enfants d’aqueste album. Adoncas, definiguèrem las variablas delh protocòl a l’entorn d’aquò e pas mai, aus fins de respectar una demarcha scientifica. En consequéncia, la sequéncia a l’entorn delh ret d’albums fai pas partida de la cèrcha, ne parlarèm en l’annèxa 6.

Las tres variablas chausidas per lo protocòl correspondon a tres dispositius de descubèrta per quanes unes tres grops d’enfants auràn un accès diferent a l’album. Dins lo promièr grop, la mèstra mostrarà lo libre aus escolans, virarà las paginas lentament mas sens tornar en arrièr, interagirà pas amb eles, los mainatges interagiràn pas nimai entre eles. Dins lo segond grop, l’ensenhair presentarà lo libre aus mainatges en lo jogar, en ponhtar

d'endroits sobre la pagina, en respondre a las questions. Los mainatges podran interagir entre eles. Dins lo tresen grop, d'unex exemplaris de l'album seran daissats a disposicion daus escolans qu'o podran manipular coma vòlon, damorar lo temps necessari sobre una pagina, un detalh, tornar a la debuta, sautar de las paginas. Per chascun daus grops, dos temps de quinze minutas s'organizaràn per la lectura de l'album, tot aquò sobre doas jornadas. Mas coma organizar aqueles grops?

A la debuta de la reflexion, voliam organizar mas dos grops de trabalh: lo grop de lectura autonòma e lo grop de lectura menada per la mèstra. Mès après una remarca sobre un possible efèct mèstre qu'ajudariá la compreson, constituèrem lo grop ont la mèstra fasiá pas que virar las paginas dins l'òrdre e sens comentari. De dos grops de 6 e 7 escolans a la debuta passèrem doncas a 3 grops de 4 e 5 mainatges. Cò que redusiguèt las donadas d'observar e de comparar dins chascun grop. Un enfant de MS fuguèt absent los dos jorns d'experimentacion delh protocòl, aviam doncas tres grops de quatre escolans. La tòca èra d'avèr los grops los mai eterogènes possibles per influir pas sobre las resultas. Mas l'organizacion de la jornada de classa influencèt en partida la reparticion daus escolans dins los grops. Devían repartir tres enfants de mejana seccion que fasián la prangièira dins los grops que passavan lo matin. Puèi chausiguèrem tanben de desrepartir los cinq escolans de granda seccion per equilibrar los grops. Coma la question de la lenga parlada e compresa èra pas un enjòc per la compreson de l'album e per se faire comprene delh temps de l'entretenh, tenguèrem pas compte delh nivèl de lenga daus enfants dins aquesta reparticion. Un còp los grops constituïts, chaliá preveire l'organizacion daus temps de trabalh.

Dins l'emplèc delh temps de la classa mairala, après la recreacion delh matin, l'ATSEM se maina d'un grop per eschanjar a l'entorn daus fruts e delh dejunar, dins lo refectòri que comunica amb la classa. Dins aquelh temps, pòde menar amb lo demai de la classa un temps de trabalh a l'entorn delh vocabulari, l'explicacion de talhier autonòme, la compreson o l'interpretacion d'un texte estudiat en collectiu. Aquò's totjorn un moment privilegiat, que sèm mas la meitat de la classa dins lo calme. Ai chausit aqueles temps per metre en òbra lo protocòl. Parlèrem pas delh libre a la classa, chascun grop lo descubriguèron elh moment delh talhièr. Lo debanament previst per los diferents grops es presentat dins las annèxas 1,2 e 3 puèi descriut dins la critica de la passacion. Tota aquela passacion se debanèt un còp lo luns e un còp lo març. Puèi faguèrem d'entretenhs per recoltar las donadas .

Trantalhèrem quant a l'organizacion d'aqueles entretenhs. D'en promièr per saupre qual los menariá. Chausiguèrem la mèstra de referéncia per introduir pas d'inibicion de la paraula en cò daus enfants. Puèi per çò que concernís la forma daus entretenhs, lo biais

individual s'impausèt lèu coma lo mai coherent dins aquela situacion. La soscadissa se tenguèt puslèu sobre lo tipe d'entretenh : semi-directiu o representacion individuala seguida d'una dictada a l'adult de menar coma un entretenh semi-directiu. Chausiguèrem l'entretenh semi-directiu. Aquò's una tecnica d'enquista qualitativa emplejada dins las cèrchas en sciéncias umanas e socialas. Permet d'orientar en partida lo discors de las personas a l'entorn de diferents tèmis chausits per los enquetors e marcats dins un guide d'entretenh (annèxa 4). Chal elaborar un guide puèi menar los entretenhs. Aquelh comença per una consigna larja dins una atituda non directiva puèi chal introduir un tèmi d'un biais directiu e tornar passar a una tecnica non directiva. E contunhar aital. Aquò's una tecnica qu'es pas aisida de menar.

Per tornar elh debanament previst, los entretenhs se passaràn lo mars de liada. Après lo temps calme, la passacion serà considerada coma un temps de trabalh amb los enfants. S'installarèm dins lo refectòri amb l'enregistrador, lo micròfon e lo libre sobre una taula e una tauleta amb una chadèira pels enfants. Puèi explicarai aus escolans que chascun vendrà amb ièu per discutir a prepaus delh libre presentat la velha e lo matin e que los enregistrarai. Prevesèm d'entretenh de cinq minutas de mejana per enfant.

Tot aquelh dispositiu s'apuèja sobre un album que vos presentam aquí-sos.

2.3 Analisi literari e artistica de l'album chausit

Ara qu'avèm presentat los detalhs delh dispositiu, analitzarèm mai prigondament aquel album, ponht d'apuèg de nòstre rèt d'albums sens texte. La chausida d'un album se basa sobre una analisa literari mas tanben sobre un rescontre amb un autor, un illustrator. Dins la mira de trabalhar la compreson d'un racònte èra necite d'utilizar d'albums sens texte narratius. Amb aquela mèna d'albums, aviam l'astre d'èstre confrontat a una chausida de qualitat tant elh nivèl de las ilustracions coma delh racònte. Après qualquas cèrchas chausiguèrem de trabalhar amb los quatre albums que seguisson e que presentam en annèxa 6 : *Devine qui fait quoi*, de Gerda Müller³⁵, *Le vent*, de Monique Felix³⁶, *Une rencontre de princesse Camcam*³⁷, Collection Histoire sans parole, *Le loup*, de Sara³⁸. Per la presentacion de l'album *Devine qui fait quoi* de Gerda Müller començarèm per presentar l'autor puèi l'istòria e enfin analizarèm lo libre a partir de las teorias qu'avèm presentat en promèira partida.

³⁵ G.Müller, 1999, *Devine qui fait quoi*, Ed Ecole des Loisirs.

³⁶ M. Felix, 1991, *Le vent*, Ed Gallimard Jeunesse.

³⁷ Princesse Camcam, 2013, *Une rencontre*, Collection Histoire sans parole, Ed Autrement jeunesse.

³⁸ Sara, 2000. *Le loup*, Ed Thierry Magnier.

Gerda Müller es una artista d'origina neerlandesa. Trabalhèt belhcòp amb las edicions delh “Père Castor”. Creèt una centenada d'albums e de nombrosas ilustracions dins los libres escolars. Dos albums son un pauc particulars dins son òbra : *Devine qui fait quoi*, en 1999 e *Devine qui a retrouvé Teddy*, en 2009³⁹. Los dos son d'albums sens texte, de racòntes en imatges que Gerda Müller sona de “permenadas invisibles”. Efectivament, meme los personatges son absents daus imatges. Legissèm doncas de paisatges, de luòcs ont los personatges an daissat de traças, d'indicis de lhor passatge. Quò's elh lector de verbalizar e descobrir çò passat.

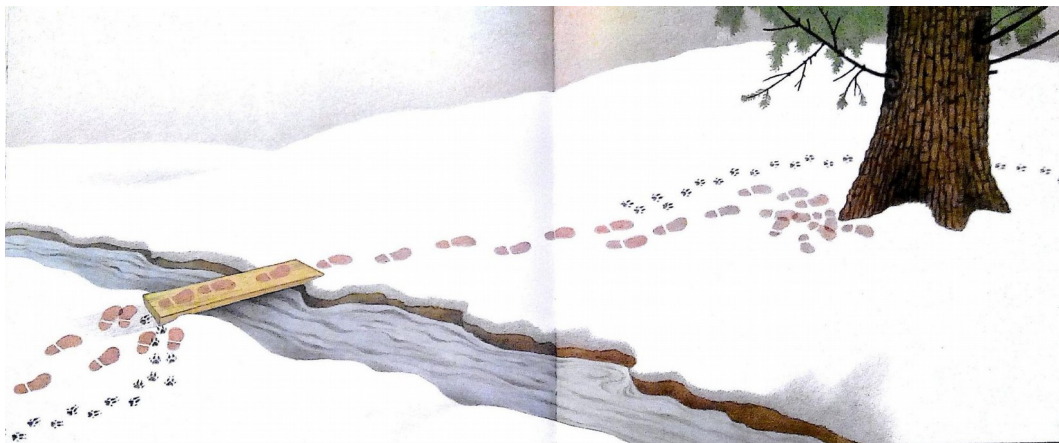
L'album *Devine qui fait quoi* a pas de texte levat los tres mots de la promèira pagina : “*Suivons ces traces...*”. Dins l'istòria, lo dròlle qu'apercebèm de dormir sobre l'illustracion de la pagina de títol se desrevelha, joga amb una caissa de lenha que vòl transformar en batèl. S'apercep que li manca un mast. Après son dejunar, partís dins la nèu amb son chin. De l'autre costat de la ribèira tròba una branca que torna a l'ostal per achabar son batèl. Lo percors es simple amb diferents rescontres amb de bèstias e d'eveniments que descubriessèm a mesura. Lo format d'aquel album es dins la tradicion adoptada per belhcòp d'autors d'albums sens texte coma l'explica S. Van Der Linden, es a dire lo format a l'italiana. Es designat per lo mot “landscape” en anglés que vòl dire paisatge e que permet de ne comprene mièlhs l'usatge, panoramic. Aquelh format, en mai de permetre una espleitacion bèla daus paisatges, es en acòrd amb lo sens de lectura en occident, mòstra una direccion e favorisa l'expression daus movements daus personatges. Amb una pagina mai larja que nauta avèm ben de plaça per observar çò que se passa a l'entorn daus personatges. Aquò's mai que mai important dins l'album chausit que los personatges son invisibles e qu'adoncas quò's pas de bon faire de se projetar dins l'istòria pels enfants. Lo racònte es de legir per pagina dobla, amb de las vistas panoramiques daus luòcs vesitats per l'enfant. Gerda Müller autritz e dessenhairitz ditz que per ela, “*Il ne faut pas d'images inquiétantes pour les tout-petits. Si je dessine la nature, je n'invente jamais, c'est toujours un oiseau par exemple, bien existant, bien reconnaissable.*”⁴⁰

L'album *Devine qui fait quoi* es constituït de 16 paginas doblas. La pagina dobla es una caracteristica d'un album que siá amb o sens texte e es un espaci de creacion. L'enteiretat de la dobla pagina es utilizada, e coma l'explica S. Van Der Linden, la rompedura se fai pas dins la pagina dobla mas quand la viram. Chascuna es un pan de l'istòria, una illustracion

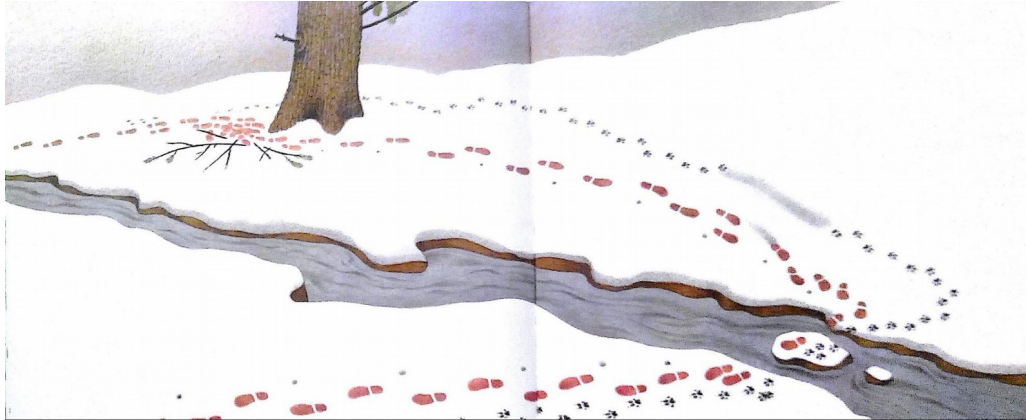
³⁹ G. Müller, 2009, *Devine qui a retrouvé Teddy*, Ed Ecole des loisirs.

⁴⁰ Nathalie Brisac, Ecole des loisirs. (2008) Interview de Gerda Müller, auteure de l'album “Boucles d'or et les trois ours” en ligne http://www.ecoledesmax.com/espace_auteurs/videos/video_auteur.php?id=25 consulté le 13 avril 2016.

totala. Aquelas mènas d'illustracions bailan l'impression elh legeire d'èstre absorbat per l'imatge e de ne podre pas s'eschapar. De mercé elh fons blanc, aici representat per la nèu, los personatges (aici las pesadas) e lo paísatge son mes en valor. Dins aquel album, los elements delh decòr permeton pas d'avèr d'indicacions sobre lo sens delh desplaçament. L'atencion delh legeire es orientada vès la posicion o l'atitute daus personatges e sobre d'indicis coma las traças o las ombras portadas. Per chasque imatge, avèm besonh d'una lectura analogica, d'idenficar los elements representats e la lectura iconografica se fai a través la seguida de las illustracions. Quo's aital que se bastis lo sens que rend los imatges interdependents los uns daus autres, coma o vos anèm explicar de mercé a la dobla pagina seguenta.



La promèira etapa quand aseimam l'illustracion quò's de se plaçar a un nivèl de lectura iconica (Panofsky) e comprene çò dessenhât : vèse una ribèira, una plancha, un arbre, de las pesadas. I a doas mènas de pesadas: de las pesadas de chauçaduras e de las traças de chin elh ras de las chauçaduras. Ne pòde dedusir qu'un uman, amb segurament un chin, marchan. La plancha es pausada a través la ribèira, las pesadas passan dessus e s'arrestan vès l'arbre. Pòde faire la relacion logica que los personatges passèron la ribèira de mercé a la plancha. Coma las pesadas delh chin s'arrestan a la debuta delh chaplador e tornan bien après la ribèira, me pòde dire que l'uman lo portèt per traversar. Las traças delh chin contunan la passejada pendent que l'òme trepeja elh ras de l'arbre. La segonda etapa serà de virar la pagina per legir la dobla pagina seguenta, ne faire une lectura iconica coma per la pagina precedentâ. Quò's aital que lo segond nivèl de lectura establît per J. Giasson que son los processus d'integracion se pòdon desvolopar. D'efèct, s'agis de la capacitat de liar doas doblas paginas entre elas.



Adoncas sobre aquela illustracion, vèse la ribèira, l'arbre, las pesadas, de bastons, d'ombres entre las pesadas que van dins un sens puèi dins l'autre e de ponhts dins la nèu. M'aperçèbe que vèse pas pus la plancha a través la ribèira mas que las pesadas passan. Me pòde dire que quò's pas exactament lo meme endreit de la ribèira. Las pesadas de l'uman, e las delh chin daissan una traça nègra elh meteis endreit; aquò sembla una limpada.

Aicí se mèton en òbra de processus metacognitiu: coma ai besonh de verificar l'estat de l'arbre per comprene çò que s'es passat, vau tornar en arrièr. Doncas se torne a la pagina d'avans per aseimar mai prigondament çò que se passa a l'entorn de l'arbre, vèse que la branca es encara acrochada. Nos trobam fàcia a un vuège coma o ditz J. Giasson. Lo darrièr indicí iconic de la pagina 10 es un arbre amb totas sas branchas; dins la dobla pagina seguenta, aquò manca una branca a l'arbre. De que s'es passat? Benlèu l'autritz l'aurà eissublada? Aquò's aici qu'intervenon los processus d'integracion. Se fau l'associacion entre l'arbre e son environ, las pesadas, los branchilhons e lo ponht, pòde liar las doas paginas doblas en dire que lo personatge s'apochèt de l'arbre, petèt una branca que n'enlevèt los branchilhons. Ne pòde dedusir amai que s'apuegèt sobre aquelh baston per marchar, çò que daissèt de traças dins la nèu. Vaquí la lectura iconografica que ne podèm faire de mercé a las repeticions de las illustracions, una coneissença delh monde e las règlas de construccion d'un racontè.

Aital a la pagina dobla 10, las pesadas arriban vès la ribèira e sobretot vès l'arbre mas tant qu'avèm pas vist la dobla pagina 11, sabèm pas çò que lo dròlle farà. Dins chasca illustracion, trapam una responsa a man esquèrra e una question novèla a man dreita que trobarà sa responsa dins l'illustracion seguenta. Aquò's bien explicat per Gerda Müller : *“Il y a une progression dans les images comme un film même dans mes albums avec texte. Il faut prendre l'enfant par la main et le faire promener comme ça.”*⁴¹ De per tot aquelh trabalh

⁴¹ Nathalie Brisac, Ecole des loisirs. (2008) Interview de Gerda Müller, auteure de l'album “Boucles d'or et les trois ours” en ligne consulté le 13/04/16. http://www.ecoledesmax.com/espace_auteurs/videos/video_auteur.php?id=25

d'observacion atentiva d'imatges, d'anars-tornars entre las paginas per liar los diferents detalhs e enfin comprene, la progression delh legeire es lenta per çò qu'es de se bastir.

A través la passejada, lo lector dèu passar la lectura daus signes iconics per anar gès a una lectura iconografica e aital legir lo messatge narratiu qu'es de comprene la finalitat de l'accion delh dròlle: anar quèrre una branca per achabar son batèl. Quò's lo nivèl de lectura ditz de macroprocessus descriut per J. Giasson, es a dire la compreson globala de totas las paginas doblas de liar. Totjorn per illustrar aquelh nivèl de macroprocessus, notam que, dins aquel album, la prèsa d'indicis principala que nos bailan lo sens de lectura e la progression se fai a partir de l'observacion de las pesadas. D'autres indicis nos van ajudar per reconstituïr una cronologia espaciala tala coma lo sens de las pesadas. Per çò qu'es de la cronologia temporal nos podèm tanben apuejar sobre l'imatge delh dejunar, puèi la collacion delh matin dins las paginas doblas 2 e 14. Podèm observar tanben la cira per la fenèstra qu'es fòrta pagina 1, que diminua pagina 2 e que s'es arrestada pagina 3.

La lectura de las traças es lineara d'esquèrra a dreita coma una linha d'escritura. Aquò's delh temps de las onze promèiras paginas puèi de dreita a esquèrra per las cinq darrèiras. Aquela bocla permet d'illustrar lo torn de l'ostal. D'autres indicis balhan d'informacions gès a las accions de l'enfant (mantèl qu'es pas pus elh pòrte-mantèl, bòtas que son remplaçadas per los chauçons) e delh chin (traça d'urina). Tot aquò mòstra ben lo recul qu'es necite an aquelh nivèl iconografic coma lo sona E. Panofsky. Los dos darrièrs nivèls de lectura de J. Giasson que son los processus d'elaboracion e los processus metacognitius se pòdon pas veire d'un biais general per çò que son complètament liats a l'interpretacion personala e elh moment de lectura. Ne veguèrem una illustracion quand tornèrem en arrièr un pauc mai naut.

Per legir un imatge, e doncas un album sens texte, fai mestier de desvolopar de competéncias multiplas, cognitivas e culturalas amb un tractament mental complexe. Vesèm aiara coma se passèt la passacion avans de ne legir l'analisi.

2.4 Analisi a posteriori delh dispositiu

Coma o venèm de veire, aquel album es pas tan de bon comprene, i a fòrça detalhs que demandan d'unas lecturas per s'esclairar. Alara coma se passèt la descubèrta dins los diferents grops?

Per l'ensems daus grops, l'introduccion de la sesilha fuguèt la mema. Lhor expliquèr que lhor anave mostrar un album un pauc particular qu'a pas de texte de legir. Diguèr lo titol e los tres mots de la promèira pagina. Dins lo promièr grop, lo luns de matin, demorèr amb los quatre enfants en presentacion silenciosa. Èrem installats dins lo nòstre caire "canton". Aquò's l'endreit ont menam las institucions de paraulas, los rituals, los moments de literatura. Après l'introduccion comencèr de virar las paginas. Lèu l'interès d'unes, fàcia a un libre e una mèstra sens paraula, s'atenuèt. Asemavan la classa a l'entorn d'eles, agachavan lo libre quand virave la pagina. Un interès se manifestèt per las bèstias introducidas e lhors pesadas, los detalhs mas pas mai. Èra fòrça particular d'èstre dins lo meme temps elh còr de l'activitat e d'aver aquela possibilitat de se retirar e d'observar tant coma aquò lhors reaccions. Parlavan meme pas entre eles, se semblavan enujar. Una petiòta remarca de temps en temps de l'un l'autre veniá esvelhar la curiositat de totes. Èra per ièu, un exercici desconeissut, simplement mostrar, sens dire pas rès, se daissar pas entraïnar de ne dire tròp e empeitar que l'experiéncia siá la meteissa que per l'autre grop.

Elh cap de quinze minutes, venguèt lo torn delh segond grop "presentacion/lectura". Coma per lo grop 1, nos installèrem elh canton. Çò que fuguèt diferent de l'autre grop, quò's l'atencion e la participacion daus mainatges. Fasián de remarcas a prepaus de las illustracions. Aprofitèr de cèrtas remarcas per las lhor remandar sos forma interrogativa. Chasque enfant verbalizava l'istòria. De mai, fàcia a una interrogacion, tornar sobre las paginas d'avans èra possible. Legissiái per lo promièr còp un album sens texte. Aquò's un exercici qu'es pas de bon faire per çò que vivèm dins un monde d'escrit e i bailam mai d'importància que los imatges. Jusca ont anar dins la "lectura" d'un tal album? Aviái lo lagui d'utilizar pas mos mots e mon interpretacion per impausar pas ma version mès daissar los enfants liures d'imaginar e comprene. Coma faire: atirar simplement l'atencion, descriure un maximum de causas, guidar completament? Me sentiguèr pas d'aise e chausiguèr d'atirar l'atencion par una gestuala, de questionar pas directament.

Enfin lo grop tres de "lectura autonòma", descubriguèron l'album la liada dins lo refectòri. Damorèron concentrats chascun amb son libre delh temps de la descubèrta. I aguèt pas vertadèrament d'eschangis entre eles. Pas un grop comunicuèt en classa a l'entorn de l'album. Èran ocupats per d'activitats de classa après chascun daus moments e ièu nimai i faguèt pas referéncia.

La segonda partida delh protocòl se metèt en plaça l'endeman. Pel grop 1, nos installèrem delh meme biais que la velha. Lhor demandèr s'avián sosvenir de quicòm de l'album. Se sosvenián qu'èra un album sens texte, delh titol e daus personatges. Coma pel

promièr còp, parlère pas, lo grop èra pertejat, de tornar viure l'experiéncia meteissa sens informacion en mai, e en meteis temps de conéisser ja çò que s'anava passar, n'i aviá qu'ensagèron vertadèirament de sègre e los autres que s'enugèron fòrça. A la seguida, amb lo grop 2, la diferéncia èra encara mai fòrta que la velha. Èran de comentar, descriure los imatges, las accions supausadas. Mas la centracion èra totjorn sobre las bèstias, qu'èran fin finala los sols personatges vesibles de l'istòria e los elements delh chamjament. Pel grop 3, changère pas que l'ora de passatge, lo matin en luòc de la liada. D'efèct, coma la liada èra consagrada aus entretenhs, aviái besonh de la liada tota per que tot lo monde pòscian passar.

Avèm vist coma se passèt lo trabalh dins los grups, aiara vaquí qualques remarcas a prepaus d'aquela passacion.

Fàcia a un album sens texte, l'enfant dèu venir actor de sa lectura (legir los imatges, los metre en relacions, faire d'inferéncias, interpretar) e arrestar d'èsser espectador. Mas aquò s'apren e aviam pas trabalhar sobre los imatges avans la mesa en plaça delh protocòl. Adoncas los escolans avián pas de metòdes, de practicas d'aquel exercici. Çò que nos apareissèt pas a la debuta quò's la dificultat impausada per l'abséncia daus personatges. Aquò èra de meschant faire per los enfants de s'identifiar. En mai d'aquò, levat lo grop en autonomia, los autres aguèron pas lèser de tornar sobre las paginas jà vistas, aseimadas. Dins mon biais de lhor presentar l'album, me sembla qu'auriá estat portaire de melhorar la consigna d'atencion amb una frasa tala coma: "Dins aquelh libre, son los imatges que contan l'istòria, se los aseimam ben, los podèm comprene". Èra important de bien diferenciar lo biais de daissar la paraula dins los grups. Per comprene aquela mèna d'album, aquò fai mestier de parlar los imatges, e dins lo grop 1, èra pas possible pels enfants, verèm après se aquò influencèt las resultas. Çò qu'èra trebolant dins aquelh grop, èra pas lo silenci mas l'anuèg. Lo silenci fai partida delh temps d'apropriacion que siá un album amb o sens texte, aquelh temps sembla necessari per s'impregnar.

Per çò que concernís los entretenhs, pensàvem que chaliá pas daissar tròp de temps entre los moments de lectura de l'album e los moments d'entretenhs, en mai l'emplèc delh temps d'aquesta annada nos constrenhava, delh còp tot se faguèt sobre doas jornadas. De mai me sembla que la passacion an aquesta ora èra pas lo moment melhor per l'atencion e la concentracion daus enfants dins un trabalh que de costuma fan en collectiu e lo matin. Èra un exercici novèl per ièu. Ai pas jamai après de ne menar. Me sembla, en mai d'aquò, que saupre qu'ère enregistrada m'impessionèt mai que los enfants.

De qué ne resultèt pels enfants? Quana compreneson aguèron après tant pauc de temps passat a la descubèrta d'un album? Podrèm observar una diferéncia de compreneson segon los grops?

3- analisi daus discors daus enfants

Tornèm precisar las espezifitats daus grops. Lo grop 1 descubriguèron lo libre dins un talhièr ont la mèstra teniá lo libre entre las mans, virava las paginas. I aviá pas d'eschangis lengatgièrs. Los enfants delh grop 2 povián parlar, tornar en arrièr. Èra la regenta que teniá lo libre, virava las paginas, en avans o en arrièr, e que remandava las questions pausadas per d'un es elh grop. Los enfants delh grop 3 descubriguèron lo libre tots solets, amb chascun un exemplari delh libre dins las mans, sens parlar entre eles. Dins totes los grops, la regenta començava per dire lo títol delh libre e los tres mots que figuran sobre la promèira pagina delh libre "Seguissèm aquelas pesadas...". (Annèxa 8)

Los enfants identifian totes d'indicis dins los imatges, çò que correspond a la mesa en plaça de microprocessus segon la terminologia de J. Giasson. Son avistats, per dos enfants o mai: lo lièt, los aucèls, lo conilh, lo chaval, la nèu, lo pisson delh chin, la cabana e la plancha. Totes aqueles indicis correspondon a una lectura iconica, segon E. Panofsky, e son d'elements non-jonhts de l'istòria. Remarcam que los enfants qu'èran dins los grops 1 e 2 verbalizan belhcòp d'elements isolats, elh contrari delh grop 3, que ne parlan pas gaire.

Un autre element que ne parlan es la broeta, qu'es presenta mas per la traça que daissa sobre la promèira pagina ont "aparéis". Aquò demanda una lectura iconografica, es a dire de liar aquela traça a d'imatges mentals o de coneissenças qu'avèm, per ne dedusir qu'aquele traça podriá èstre la d'una broeta. Aquela discutida aguèt luòc dins lo grop 2, e totes los enfants d'aquelh grop ne parlan dins los entretenhs, coma per exemple Léo ".... *ah oui avec les traces du cheval et les traces du lapin [...], les traces vertes [...], et les traces de la brouette*" (1.699-704). Podèm remarcar que pas un enfant daus autres grops o evòca. Una autre lectura iconografica es de comprene que las pesadas indican que qualqu'un marchèt aquí. Totes los enfants s'en avisan, coma Matthieu que ditz d'un biais espontanèu "*Ah oui y se passait, y se passait que c'est qui qui a fait ces empreintes de pas de chien et de garçon.*" (1.605-606). Pendant los talhièrs, la regenta legiguèt totes los còps los tres mots que figuran a la debuta de l'album "Seguissèm aquelas pesadas...". Aquò posquèt ajudar los enfants de faire aquelh liame. Los dos personatges principals, l'enfant e lo chin, son identificats per totes.

Adoncas, totes capitan de botar en plaça de microprocessus dins l'espaci de las paginas doblas, amb de lecturas iconicas o iconograficas.

La màger part daus enfants comença d'organizar l'istòria. O fan lo mai sovent en foncion delh problèma especific que pausa l'album "*Devine qui fait quoi*", es a dire que los personatges son presents "en crós", que vesèm mas lhors traças. Aquelh questionament torna sovent dins lo discors daus enfants, "*il faut savoir qui c'est qui fait ces traces*" (1.93), "*en fait c'est que dans l'histoire y a des heu des quoi, des traces de pas et puis y faut deviner qui c'est qui a fait ça*" (1.10) "*Y sont promenés e hum e heu du coup ils voulaient laisser laisser les autres qui regardaient l'histoire laisser trouver heu qui c'est qui a fait ces pas.*" (1.109-110). Son segurament influençats per lo títol, que podriá induire aquel enjòc. Un autre biais de començar d'organizar l'istòria es d'avistar la fin de l'istòria. Un enfant per grop o evòca, coma per exemple Lison: "*il revient à sa maison [...] On l'avait vu par un bateau et puis voilà.*" (1.248-250). Amai, un o dos enfants per grop capitan d'estructurar dins lo temps lo racònte. Quò's pas gaire, mès, quand o fan, quò's d'un biais espontanèu, lo mai sovent per respondre a la question "*De qué se passa dins l'istòria?*". Per exemple, Raphaël ditz: "*Y se promènent dehors [...] Y se y marchent [...] Et après il remarque dans la maison*" (1.559-563). Per Félicie, "*Ben on voit hum la rivière heu un pont après on voit une maison avec des roues et la planche qui faisait le pont et puis y voyent un arbre et puis y voyaient un oiseau et puis voilà*". Dins aqueles dos extraits, los enfants utilizan los adverbos de temps "après, puis".

Avèm vist que capitan d'identifiar los personatges principals, de sinhalhar d'elements non-jonhts (mens dins lo grop 3), sens faire de relacions entre eles. Començan d'organizar l'istòria, per rapòrt a l'estructura especifica de l'album ont los personatges son absents, e començan amai de remarcar la fin. Mès, d'un biais general, son puslèu dins de lecturas iconicas. Las doas lecturas iconograficas principalas pòrtan sobre las pesadas e la broeta. Mès las pesadas son explicitadas per los tres mots que figuran sobre la promèira pagina. Aquò nos sembla que l'autritz faguèt aquò dins l'intencion de perdre pas los legeires. De còps, la sola lectura iconografica que nos paréis salhenta es la de la broeta. Vist que mas los enfants delh grop 2 ne parlan, segon nosautras, aquò mòstra coma discutir a d'unes a l'entorn d'un album pòt permetre d'accedir a una lectura iconografica.

S'anèm aiara centrar sobre los macroprocessus e los processus d'elaboracion. Desvoloparèm d'autres diferéncias que nos semblan portairas de sens entre los groups. S'arrestarèm a la fin sobre lo cas d'un enfant particularament aculturat a l'escrit d'un biais familial qu'es lo sol, segon nosautras, de botar en plaça de processus d'integracion.

Per çò qu'es daus macroprocessus, s'apercebèm d'unas diferéncias. Dins lo grop 2, que descubriguèron l'album amb la regenta e qu'eschangèron dessobre, los enfants evòcan belhcòp d'elements non-jonhts de l'istòria mès pas qu'un es capable de tornar formular una mèna de resumit. Quò's Félicie, que nos ditz d'un biais espontanèu, que: "*e hein , en fait c'est que dans l'histoire y a des heu des quoi, des traces de pas et puis y faut deviner qui c'est qui a fait ça et puis heu ça continue ça continue heu les traces de pas puis après les traces de pas y continuent à marcher puis après y a des traces de pas verts et après les traces de pas rentrent à sa maison et puis après heu les traces de pas vont heu hum dans la maison de le bonhomme et le chien puis après c'est fini l'histoire.*" (1.10-14). Dins lo grop 1, qu'agachèron lo libre que mostrava la mèstra, sens podre parlar, 3 enfants sobre 4 capitan de resumir l'istòria d'un biais cortet, lo promièr d'un biais espontanèu, los 2 autres après èstre questionats per la regenta. "*C'est un enfant, un chien qui se promènent et puis y se promènent crès longtemps et puis y rencrent à leur maison c'est tout ce que j'ai pu comprendre voilà.*" (1.49-50); "*en fait y s'sont promenés.*" (1.107); "*Et ben l'a un garçon avec ses bottes y marche y marche et après y marche dehors et voilà. [...] Y marche dans la maison aussi.*" (1.546-548) An pas tot comprés, çò qu'es normal vist que faguèron mas las tachas de descubèrta sobre l'album mès capitan de tornar formular l'idea principala: l'enfant e lo chin son sortits per se passejar, puei son tornats en cò eles. Dins aqueste grop, aquesta capacitat es associada a una molonada d'elements non-jonhts evocats dins los entretenhs (*maison, rivière, cheval, trois oiseaux, perchoir, cabane, pont, traces vertes*). Dins lo tresen grop, 3 enfants fuguèron capables de resumir: "*il revient à sa maison*" (1.248), "*Et ben y remmènent des choses à jouer.*" (1.277-279), "*Ben y voulait trouver quelque chose [...] Mais en fait je crois que il voulait trouver rien du tout mais il voulait se promener un petit peu avec son chien.*" (1.391-394). Dins aqueste grop, capitan, benlèu de còps d'un biais incomplet, de tornar formular l'idea principala de l'album. Mès parlan pas gaire d'elements non-jonhts.

Dins lo grop 2, los enfants evòcan plen d'elements isolats mès pas qu'un enfant capitan de resumir l'istòria. Podriá èstre liat elh fait que, an aquel estadi de lhor desvolopament, los enfants d'aquel atge son mai que mai sensibles aus detalhs. Per de contre, capitan pas de liar los eveniments los uns aus autres. Dins lo grop 3, elh contrari, los enfants capitan de resumir d'un biais cortet l'istòria mès evòcan pas gaire d'elements isolats. Fasèm l'ipotèsi que, amb lo libre dins las mans, sens que la regenta "prénia en charja" la lectura, los enfants i pòdon aver un rapòrt mai actiu. Benlèu essaian mai de comprene, que vòl dire "prene amb". Aquí, an lo libre dins las mans, pòdon tornar en arrièr. An temps e espaci per s'apoderar lo libre e la lectura. Mès benlèu, an mès retengut los detalhs. E en tot cas, ne parlan mens. Dins lo grop 1,

per de contre, los enfants capitan de resumir l'istòria e parlan de plen d'elements de l'istòria. Meme se aquò vai puslèu dins lo sens de nòstra ipotèsi de partença, sèm estonadas d'aquelas resultas. Vist lo nombre redusit d'enfants que participèron elh protocòl, ne podèm pas dedusir grand causa. Malgrat aquò, una question se pausa: dins un talhièr de descubèrta d'album, los enfants botarián en plaça mai de macroprocessus dins los grops ont i a pas d'efèct-mèstre? Aquò seriá liat elh fait que, sens l'ajuda delh mèstre, lhor chaldriá aver un rapòrt mai actiu a lhor lectura?

Una altra diferéncia qu'aparéis entre los grops quò's que d'enfants elabòran a partir delh texte pas que dins lo grop que descubrèron lo libre tots solets. Emma s'identifia elh personatge: *“Et puis heu du coup et ben ça s'est passé que l'avait plein de traces par terre et puis heu du coup heu ça met le sol sale parce que ça met bien bien bien de de les tailles de chaussures [...] et du coup et ben ça va faire après et ben après quand l'a pas d'maman mais après si sa maman elle rentrait elle va voir « eh c'est quoi ça? »”*, çò que li permet de sentir d'emocions *“et du coup c'est drôle”* (1.368-374). Philippe, elh, elabòra en associar un imatge mental, la porositat entre un orseton (un dodó) e un ors (l'animal), ditz *“heu oui heu juste quand il sortait mais heu quand il sortait pas y avait juste son nounours et on voyait aussi des traces d'ours.”* (1.512-513) Aquelas elaboracions son falsas mès, fasèm l'ipotèsi que podrián noirir un eschangì collectiu que vendriá dins un segond temps. Dins aquelh debat interpretatiu, Emma e Philippe podrián mai intrar dins l'istòria d'un biais personal, amb lhor imaginari, que s'aviam pas poscut descobrir lo libre solets avans.

Philippe es un enfant particularament aculturat en cò se. Faguèt partida delh grop que descubrèron lo libre tots solets, e capita, d'un biais espontanèu, de resumir l'istòria: *“ça parlait je crois d'un chien loup qui voulait faire un radeau je crois [...] Non un un ptit garçon [...] On voit d'abord il dort, puis après il sort de son lit et y a des ptites traces. [...] Et on voit que après il est dans la cuisine, on voit toujours les traces on le voit pas et [...] et en fait après on voit qu'il était sorti et on voit toujours toujours toujours les traces et heu je crois qu'il va aller après dans un ou sur un pont en planche et après je crois que y avait des traces vertes de traces d'autres traces et à la tout à la fin on voit je crois qu'il fait un radeau. Et il voyait une il voyait des bûches [...] des ptites bûches et après il rentrait chez lui et il faisait le bateau le radeau”*. Aquel enfant es capable de botar en plaça de processus d'integracion, que li permeton d'accedir a una compreneson fina de l'istòria, sens n'aver parlat amb d'autres. A priori, quò's possible de mercé l'aculturacion fòrta que ne beneficia a l'ostal.

Mas dotze enfants participèron an aquelh dispositiu. Pasmens, qualques questions aparéisson sobre los talhièrs de descubèrta d'albums en cicle 1: participar a d'unes a

d'eschangis lengagièrs mediatizats per la regenta ajudariá per accedir a un nivèl de lectura iconografica, elh sens de E. Panofsky? Per de contre, aquela situacion ajudariá pas gaire per botar en plaça de macroprocessus? Podre manipular sol lo libre permetriá aus enfants d'elaborar en s'identifiar elh personatge per exemple?

conclusion

Tot lo long d'aquela cèrcha, çò qu'èra sosjacent quò's l'importància que l'enfant siá actiu dins los aprendissatges tant elh nivèl didactic coma pedagogic e particularament per la compreson. L'analisi delh discors daus enfants permet pas de validar nòstra ipotèsi de partença que l'eschantilhon d'analizar es petiòt. Mas nos confòrta quand meme dins l'idèa qu'una manipulacion liura de l'album avans lo trabalh de compreson collectiu, permetriá de desvolopar un comportament de legeire mai prigond, a un nivèl mai naut de compreson.

Aquelh trabalh nos confòrta doncas dins l'enveja de continuar sobre aquela pista. Avèm pres consciéncia de la riquesa de çò que se passa dins nòstras classas delh ponht de vista de la cultura delh grope-classa e voldriam essaiar d'articular aquela riquesa amb lo trabalh de literatura. Es a dire, de trobar quana modalitat didactica podriam enclaire dins aquela cultura de classa e coma ne faire una institucion novèla.

Dintre tot çò qu'avèm legit, çò que nos pertochèt lo mai l'una l'autra foguèt lo trabalh sobre los cinq champs de compreson desvolopats per R. Goigoux e S. Cèbe. Nos sembla qu'amb aquò podriam avançar sobre nòstre desir d'articular çò singular e çò collectiu e ajudar los escolans d'anar mai luènh dins lo plaser e lo desir de comprene d'istòrias. En lhor prepausar un temps per descobrir lo libre, tot solet o a d'unes, un o mantuns còps, avans son estudi collectiu, bailam la possibilitat aus enfants de desvolopar un rapòrt intime elh libre. Podèm testimoniar que quò's çò que se passèt dins la classa mairala dins la sequéncia trabalhada que descrivèm dins las annèxas 5 e 6. Los enfants elaboravan mai qu'avans e los debats interpretatius èran mai ricas. Dins aquesta sequéncia, los dos aisses que nos interessan i son mes en plaça: la descubèrta autonòma daus albums (dispositiu ont los enfants marcan dins un tablèu a dobla intrada los libres qu'an legit e que servís de supòrt per la chausida de l'òrdre d'estudi delh ret) e l'elaboracion d'un chaminament explicit que permet aus mainatges d'èstre actius e s'apropriar las estrategias (elaboracion collectiva d'un afichatge qu'explicita totas las etapas per comprene un album sens texte).

Mas l'objectiu de partença èra de trobar un biais pedagogic e didactic d'intrar dins la compreneson tant per lo cycle 1 coma pels cycles 2 e 3. Aquela cèrcha nos baila enveja de metre los libres a disposicion daus escolans avans de los trabalhar en collectiu e de debatre amb eles, dins totes los cycles. Amai, çò que nos sembla important quò's de transpausar aquela dralha didactica dins d'autres domènis d'aprendissatges, las matematicas per exemple e particularament faire de liames amb la compreneson de problèmas matematics. Coma podriam explicitar las estrategias de compreneson e permetre aus enfants d'aprene d'o transferir?

Se tornam an aquela idèa d'articular didactica e pedagogia per la classa de cycles 2 e 3, nos demandam coma institucionalizar de talhièrs de compreneson tant en matematicas coma en literatura per que los escolans se pòscian apoderar aqueles moments e los faire viure, ne parlar elh conselh per perqué pas los questionar e los aprigondir.

Aquelh memòri nos permetèt de passar una vision clivada entre pedagogia e didactica e de començar d'apercèbre de dralhas per pensar lhor articulacion. Ven faire resson a çò qu'essaïam d'articular dempuèi 2 annadas e sèm fèiras de çò percorregut e d'aquela resulta!

BIBLIOGRAFIA

- Bishop, M.-F., & Joole, P. (2012). *Lecture de récits en maternelle*. Paris: A. Colin : Association française des enseignants de français.
- Boisseau, P. (2001). *Introduction à la pédagogie du langage: maternelle : version abrégée*. Mont-Saint-Aignan: CRDP de Haute-Normandie.
- Bourbon, C. (2005). *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Créteil: SCEREN-CRDP de Créteil.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui: les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Couet-Butlen, M. (2007). Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école. *Télémaque*. Consulté à l'adresse <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/choixouvrages.htm>
- Cyrulik, L. (2001, mars 20). Etablissements de Paris - Les albums sans texte. Consulté 12 avril 2016, à l'adresse [about:reader?url=https%3A%2F%2Fwww.ac-paris.fr%2Fserail%2Fjcms%2Fs2_830130%2Fles-albums-sans-texte-sophie-van-der-linden-mars-2010](http://about.reader?url=https%3A%2F%2Fwww.ac-paris.fr%2Fserail%2Fjcms%2Fs2_830130%2Fles-albums-sans-texte-sophie-van-der-linden-mars-2010)
- Devanne, B. (1992). *Lire et écrire: des apprentissages culturels*. Paris: A. Colin.
- Dix ans de recherche en didactique de la littérature : bilan et perspectives | L'objet littérature. (s. d.). Consulté 6 septembre 2015, à l'adresse <http://oblit.hypotheses.org/892>
- Félix, M. (1991). *Histoire d'une petite souris qui rencontre le vent*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Giasson-Lachance, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Montréal; Bruxelles: G. Morin ; De Boeck.
- Goigoux, R. (2015). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (p. 446). Lyon. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Goigoux, R. (s. d.). Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire? PIREF. Consulté à l'adresse <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Goigoux, R., & Pollet, M.-C. (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Presses universitaires de Namur.

Gourraud, H. (2010). Exposition Les albums sans texte, quand les images nous racontent des histoires.

Hévéline, E., Robbes, B., & Pain, J. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris: Hatier.

Muller, G. (1999). *Devine qui fait quoi: une promenade invisible*. Paris: L'École des loisirs.

Muller, G. (2009). *Devine, qui a retrouvé Teddy: une promenade invisible*. Paris: L'École des loisirs.

MÜLLER, G. (s. d.). Gerda Müller auteure de l'album « Boucles d'or et les trois ours ». Consulté à l'adresse

http://www.ecoledesmax.com/espace_auteurs/videos/video_auteur.php?id=25

Panofsky, E., & Herbet, C. (1997). *Essais d'iconologie: thèmes humanistes dans l'art de la renaissance*. Paris: Gallimard.

Princesse Camcam. (2013). *Une rencontre*. Paris: Autrement.

Programme de l'école maternelle. (2015). Consulté à l'adresse

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Sara. (2000). *Le loup*. [Paris]: T. Magnier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2*. Paris: Hatier.

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

Van der Linden, S., & Binet, J. (2008). *Hors cadre[s] observatoire de l'album et des littératures graphiques: L'album sans texte*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du poisson soluble.

ANNÈXAS

			Sesilha n°1/3 dins la sequéncia	
Disciplina L'oral/Escrit/activitats artisticas	Domeni : Mobilizar lo lengatge dins totas sas dimensions	Cicle : 1	Nivèl : MS/GS	Effectiu : 4/12 Durada : 15 min
Competéncias delh sòcle comun de coneisséncias, de competéncias e de cultura :				
Domeni 1 : Los lengatges per pensar e comunicar : Comprene e s'exprimir en utilizar la lenga francesa e l'occitan - :Comprene e s'exprimir en utilizar lo lengatge de las arts				
Sequéncia : L'album sens texte				
Objèctius de la sequéncia (Los programes 2015 , las progressions) : Observar comprene una seguida d'illustracions, comprene lo sens de lectura e l'istòria, exprimir çò comprès, dire de las ipotèsis en argumentar				
Tipe de sesilha :				
Descubèrta	Apròpriacion / Apendissatge	Entrainament / Reinvestissament / Transfert-		Evaluacion
Objectiu precís de la sesilha : descobrir l'istòria de l'album sens texte				
Competéncia(s) precisa(s) : sègre lo fial de l'istòria, prene d'indicis dins las illustracions, faire de liames entre los imatges, se representar de personatges invisibles				
Debanament				
Durada	fasas (intrada dins l'activitat, activitats, sintèsi, institucionalisacion, clavadura de sesilha) :		Modalitats de trabalh (oral-escrit, collectiu-individual-grop)	Material e supòrts utilizats (<i>tablèu, TNI, ficha, manuals,...</i>)
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas e questions claus, - Tralalh daus escolans, e ròtle de l'ensenhaire - Difficultats e adaptacions possiblas, - Diferenciacion - Correccion (o pas) 			
15'	<p>fasa 1 .: Lo grop s'installa elh canton amb la mèstra.</p> <p><i>“ Vos vau mostrar un libre. Aquò's un album un pauc particular qu'es un libre qu'a pas de texte. Adoncas ai pas rès de vos legir levat lo titol e tres mots sobre la promèira pagina . Vau pas parlar. Vos demande d'èstre atentius, per comprene çò que se passa dins l'istòria e per o contar mai tard. Qual vòl tornar explicar? ”</i></p> <p><i>“ Adoncas parlèm pas , vau començar. ”</i></p> <p>La mèstra legis lo titol e s'assegura que tot lo monde o comprenon.</p> <p>Lectura daus tres mots puèi virada de las paginas sens pas d'eschangi.</p> <p>Achabar l'album e arrestar l'activitat.</p>		Grop	Album sens texte
	<p>Difficultats :</p> <p>Reperatge daus personatges , trobar d'indicis, comprene los espacis e lo temps delh racònte, tornar bastir la logica de l'istòria en respectar las intencions de l'autor, bastir d'ipotèsis de lectura o de capacitats d'interpretacion, metre en mots, argumentar.</p>			

			Sesilha n°2/3 dins la sequéncia	
Disciplina L'oral/Escrit/activitats artisticas	Domeni : Mobilizar lo lengatge dins totas sas dimensions	Cicle : 1	Nivèl : MS/GS	Effectiu : 4/12 Durada : 15 min
Competéncias delh sòcle comun de coneisséncias, de competéncias e de cultura :				
Domeni 1 : Los lengatges per pensar e comunicar : Comprene e s'exprimir en utilizar la lenga francesa e l'occitan - Comprene e s'exprimir en utilizar lo lengatge de las arts				
Sequéncia : L'album sens texte				
Objèctius de la sequéncia (Los programes 2015 , las progressions) : Observar comprene una seguida d'illustracions, comprene lo sens de lectura e l'istòria, exprimir çò comprès, dire de las ipotèsis en argumentar				
Tipe de sesilha :				
Descubèrta	Apròpriacion / Aprendre	Entrainament / Reinvestissement / Transfert	Evaluacion	
Objectiu precís de la sesilha : descobrir l'istòria de l'album sens texte				
Competéncia(s) precisa(s) : sègre lo fial de l'istòria, prene d'indicis dins las illustracions, faire de liames entre los imatges, se representar de personatges invésibles				
Vocabulari especific per comprene e utilizar per los escolans : las traças, pesadas				
Debanament				
Durada	fasas (intrada dins l'activitat, activitats, sintèsi, institucionalisacion, clavadura de sesilha) :	Modalitats de trabalh (oral-escrit, collectiu-individual-grop)		Material e supòrts utilizats (tablèu, TNI, ficha, manuals,...)
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas e questions claus, - Tralh daus escolans, e ròtle de l'ensehaire - Difficultats e adaptacions possiblas, - Diferenciacion - Correccion (o pas) 			
15'	<p>fasa 1 :. Lo grop s'installa elh canton amb la mèstra.</p> <p><i>“ Vos vau mostrar un libre. Aquò's un album un pauc particular qu'es un libre qu'a pas de texte. Adoncas ai pas rès de vos legir levat lo titol e tres mots sobre la promèira pagina . O pòde pas legir coma los albums amb de texte.</i></p> <p><i>Vos demande d'èstre atentius, per comprene çò que se passa dins l'istòria e per o contar mai tard. Qual vòl tornar explicar? ”</i></p> <p>La mèstra legis lo titol e s'assegura que tot lo monde o comprenon.</p> <p>Lectura daus tres mots puèi virada de las paginas elh ritme daus enfants, en respondre a las questions, en rebombir sobre las remarcas, en ponhtar e verbalizar las illustracions . .</p> <p>Achabar l'album e arrestar l'activitat.</p> <p>Difficultats : Reperatge daus personatges , trobar d'indicis, comprene los espacis e lo temps delh racònte, tornar bastir la logica de l'istòria en respectar las intencions de l'autor, bastir d'ipotèsis de lectura o de capacitats d'interpretacion, metre en mots, argumentar.</p>	Grop		Album sens texte

			Sesilha n°2/3 dins la sequéncia	
Disciplina L'oral/Escrit/activitats artisticas	Domeni : Mobilizar lo lengatge dins totas sas dimensions	Cicle : 1	Nivèl : MS/GS	Effectiu : 4/12 Durada : 15 min
Competéncias delh sòcle comun de coneissenças, de competéncias e de cultura :				
Domeni 1 : Los lengatges per pensar e comunicar : Comprene e s'exprimir en utilizar la lenga francesa e l'occitan - Comprene e s'exprimir en utilizar lo lengatge de las arts				
Sequéncia : L'album sens texte				
Objèctius de la sequéncia (Los programes 2015 , las progressions) : Observar comprene una seguida d'illustracions, comprene lo sens de lectura e l'istòria, exprimir çò comprès, dire de las ipotesis en argumentar				
Tipe de sesilha :				
Descubèrta	Apròpriacion / Aprendre	Entrainament / Reinvestissament / Transfert		Evaluacion
Objectiu precís de la sesilha : descobrir l'istòria de l'album sens texte				
Competéncia(s) precisa(s) : sègre lo fial de l'istòria, observar e prene d'indicis dins las illustracions, faire de liames entre los imatges, se representar de personatges invisibles				
Vocabulari especific per comprene e utilizar per los escolans : las traças, pesadas, tot solet				
Debanament				
Durada	fasas (intrada dins l'activitat, activitats, sintèsi, institucionalisacion, clavadura de sesilha) :	Modalitats de trabalh (oral-escrit, collectiu-individual-grop)		Material e supòrts utilizats (tablèu, TNI, ficha, manuals,...)
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas e questions claus, - Tralh daus escolans, e ròtle de l'ensehaire - Difficultats e adaptacions possiblas, - Diferenciacion - Correccion (o pas) 			
15	<p>fasa 1 .: Lo grop s'installa dins lo refectòri amb la mèstra.</p> <p><i>“ Vaqui un libre novèl. Aquò's un album un pauc particular qu'es un libre qu'a pas de texte. Adoncas i a pas rès de legir levat lo titol e tres mots sobre la promèira pagina . En mai d'aquò, aquò's pas ièu que lo vos vau presentar o legir, l'anatz faire tot solet. Vos demande d'èstre atentius, d'ensajar de comprene çò que se passa dins l'istòria per o contar mai tard. Qual vòl tornar explicar? ”</i></p> <p><i>Per aquò faire, nos installam dins lo refectòri, dins lo calme, aurètz lo temps de l'aseimar tant coma volètz.</i></p> <p>La mèstra legis lo titol e s'assegura que tot lo monde o comprenon.</p> <p>Lectura daus tres mots puèi la mèstra daissa los enfants en silenci e observa se i a d'eschangis entre los enfants.</p> <p>Tre que tot lo monde an achabat, arrestam l'activitat.</p> <p>Difficultats : Reperatge daus personatges , trobar d'indicis , comprene los espacis e lo temps delh racònte, tornar bastir la logica de l'istòria en respectar las intencions de l'autor, bastir d'ipotèsis de lectura o de capacitats d'interpretacion, metre en mots, argumentar.</p>	Grop		1 Album sens texte per enfant

Annèxa 4

Guide d'entretenh per lo dispositiu de descubèrta d'albums

- Frasa d'introduccion : resituir l'enfant dins son grop de passatge

- Question d'intrada : Me podès dire çò qu'as compres de l'istòria?

- Relanças previstas :

A qual son las traças ?

E de qué se passa après ?

De qué te sovenes d'autre ?

Supòrt : Ai previst de prepausar lo supòrt delh libre en cas de blocatge de l'enfant.

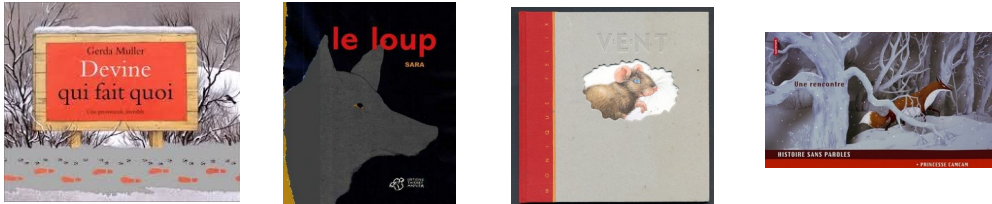
LOS ALBUMS SENS TEXTE

Ret d'albums : Devine qui fait quoi. Gerda Müller
 Le vent. Monique Felix
 Une rencontre. Princesse Camcam
 Le loup. Sara

Lo lengatge dins totes sos estats cicle 1 PS/MS/GS	
competéncias	Rendre l'enfant actor de textes o d'òbras de literatura de joinessa adaptats per son atge. Se botar en posicion de cerchaire, d'observator per legir d'imatges e una istòria Decodar un imatge, èstre critic Argumentar Bastir un racònte en enchadenar d'accions coerentas
Objèctius	Comprene e interpretar un album sens texte Rendre l'escolan capable de se questionar, comprene e justificar son ponht de vista Trabalher un ret d'albums

<p>Sesilha 1 Presentacion PS 10 min : presentacion + règlas d'utilizacion de libres MS GS 20 min : presentacion, règlas, utilizacion tablèu dobla intrada</p> <p><u>Competéncia especifica</u> : Viure amassa e aprene amassa Diferénciar los libres Manifestar de curiositat respèct a l'escriut S'orientar dins l'espaci</p> <p><u>Objèctius</u> : Se reperar dins lo tablèu dobla intrada Metre en plaça las règlas d'utilizacion per los libres d'estudiar.</p>	<p>Presentacion visuala daus diferents albums chausits. Explicacion delh dispositiu : libres en liure servici, un tablèu a dobla intrada per los MS/GS que dèvon marcar tre qu'an legit un album; En fin de setmana la regenta aseima lo libre que fuguèt lo mai legit e que serà lo promièr trabalhat. Aquò permet una apropiacion personala de chasque libre per favorizar una discutida cap a l'interpretacion de chascun . Aital podrèm contunha sobre de la compreson mai fina.</p>
---	---

<p>Sesilha 2 PS MS GS 10 min (rampèl istòria) MS GS 2*15 min (Ficha ajuda)</p> <p><i>Competéncia especifica :</i> Utilizar lengatge d'evocacion Defendre son ponht de vist per d'argumentacions Participar verbalament a la produccion d'escriut en començar de dictar</p> <p><i>Objèctiu :</i> Dire e explicar son interpretacion</p>	<p>Devine qui fait quoi? De Gerda Muller. Rampèl de las interpretacions de chascun d'un album observat avant las vacanças. Amb chasque grop MS/GS : Discutida, argumentacion cap a las diferentas posicions, presa d'indicis dins lo libre Qu'es aquò un album sens texte? Institucionalisacion dictada a l'adult sobre un fuèlh elh tablèu: De qué nos ajuda per comprene un album sens texte? Coma faire?</p>
<p>Sesilha 3 MS GS 15 min (Ficha ajuda)</p> <p><i>Competéncia especifica :</i> Aprene d'estrategias cap a la compreson d'un album sens texte.</p> <p><i>Objèctiu :</i> Bastir un afichatge guide de referéncia</p>	<p>A partir de cò dictat lo còp d'avans, amb chascun daus grops : Tornar legir las produccions e comparar, puèi se botar d'acòrdi a prepaus de çò que farà mestier per nos ajudar per legir e comprene un album sens texte.</p> <p>Farjar l'afichatge de la classa</p>
<p>Sesilha 4 PS MS GS 25 min album lectura collectiva</p> <p><i>Competéncia :</i> Manifestar de la curiositat respèct a l'escriut Comprene de racòntes adaptats a son atge</p> <p><i>objèctiu :</i> exprimir son sentit, dire çò comprès</p>	<p>Lectura delh promièr album legit per una majoritat d'enfants. Discutida a l'entorn de çò comprès per los mainatges.</p> <p>Nòtas elh tablèu de las diferentas etapas reperadas per los enfants, de la trama de l'istòria comuna.</p>
<p>Sesilha 5 : MS GS 30 min</p> <p>Utilizacion de la ficha «coma legir un album sens texte » per aprigondir la compreson de l'album</p> <p><i>Competéncias :</i> Practicar diferents usatges delh lengatge oral : evocar Discutir en defendre son ponht de vista Faire de liams amb l'estudi d'un autre album (ret)</p>	<p>Per petiòt grop : Rampèl de çò notar cap a la compreson de l'istòria. Establir los personatges, los luòcs Notar los ponhts de blocatges, de dobtas Trobar lo titol Utilisar la ficha ajuda per essaier de resòlvre aqueles problèmas Escriure una ficha per l'album</p>

<p>Reformular per se faire comprene melhor</p> <p><u>Objèctiu</u> : Utilisar çò reperar sobre la ficha «Ajuda» per tornar comprene l'album</p>	
<p>Sesilha 6 :</p> <p>PS MS GS individual</p> <p>20 min + temps individual de dictada a l'adult</p> <p><u>Competéncias</u> :</p> <p>Producers un escrit a partir de çò comprès e trabalhàt</p> <p><u>Objèctiu</u> :</p> <p>Representar una scèna de l'istòria trabalhada</p>	<p>Chasque enfant s'installa a una taula amb son quasèrn de dessenh contat.</p> <p>Consigna : Vos demande de passar lo film de l'istòria de l'album dins vòstre cap, puèi de chausir un moment de l'istòria que vos agrada e essaier de z-o dessenhar. Avètz los gredons de color, la gredas grassas e los futres. Tre qu'aurètz achabat me venetz contar vòstra istòria e l'escrirai a costat.</p> <p>Farai una chausida daus dessenhes que representan lo mièlhs l'istòria, es a dire çò que me contaretz que correspondrà vertadèrament a çò comprès de l'istòria, aital podrèm avèr una ficha de lectura per nos sosvenir d'aquelh album.</p>
<p>Sesilha 7 :</p> <p>durada : segon l'activitat</p> <p>PS MS GS</p> <p>Activitats en ligason amb l'album</p> <p>Competéncias :</p> <p>Se reperar dins l'espaci, dins lo temps</p> <p>Conèisser las letras, copiar de mots conèissuts</p>	<p>Metre en relacion los objèctes reals amb los dessenhats</p> <p>Repartir per categorisacion : los peisses dins la casa peis, los chats dins la casa chat (PS)</p> <p>Tornar metre d'imatges dins l'òrdre (PS MS GS)</p> <p>Copiar los mots delh titol</p> <p>Metre en relacion lo titol amb la cubèrta delh libre (GS)</p> <p>Tornar trobar los personatges de l'istòria (MS GS)</p>
<p>Sesilha 4, 5, 6, 7 de tornar faire per los dos autres albums</p>	
	

Annèxa 6

Présentacion de la sequéncia «Los albums sens texte», classa mairala

Presentacion daus albums estudiats :

Le loup, quò's l'istòria d'un lop Omega que conta Sara. Amb sos tablèus en papièr esquinçat, d'una simplicitat e d'una fòrça remarcabla, assistissèm a l'exclusion d'aquelh lop, son bandiment. Sens lo grop, sas possibilitats de sobrevida son fèblas. Un sol espèr per lo lop Omega : rescontrar una loba tota soleta e crear amassa una tropa novèla.

Sara es pintra, autritz, illustratritz d'albums per enfants, realisatritz, fotògrafe e autritz de teatre. Emplega dins totes sos albums la tecnica delh papièr esquinçat. Las esquinçadas, las formas, las colors forman una mèna de lengatge, una gramari elh servici de l'expression d'emocions, de moments , de sentits que se passan de paraulas.

Le vent, aquel album fai partit d'una seria, l'istòria d'una mirgueta embarrada dins un libre que, aici, rescontre lo vent. La mirgueta a de mai en mai enveja de sortir delh libre per rejonher lo monde e se confrontar elh vent a mesura que vès çò que bèstias e òmes pòdon faire de mercé elh vent. Aquel album es bastit coma un racònte d'aventuras qu'engatge ben de questions.

Monique Felix a fai d'estudis de grafism a l'escòla de las arts aplicadas de Lausanne puèi trabalhèt dins la publicitat, lo dessenh de mòde, l'animacion, la decoracion interiora. Descobra l'illustracion e dessenha dempuèi per la premsa e l'edicion.

Une rencontre, lo freig de l'ivern es tombat sobre lo bòsc. Aquela nuèit, los promièrs parpalhols de nèu arriban e oblijan una rainarda a s'abricar qu'es pregnant. Mas la bèstia salvatge es pas la benvenida elh villatge. Urosament un dròlle li ofrís de s'abricar per la nuèit. Li pòrta un panier e descubris los nenons. Un pauc mai tard, delh temps delh sòm de l'enfant, la familha rainard pausa de flors de la sèrra a costat de son lèit.

Amb sos papiers descopats puèi fotografiats la complicitat enfant / bèstia es a l'ònor. Los personatges transmeton d'emocions finas. Princessa Camcam fai d'estudis d'arts graficas, après d'illustracions per d'objèctes de papèteria, decidis de se consacrar a l'illustracion.

Presentacion de la sequéncia

Quand avèm imaginar lo protocòle de cèrcha per lo memòri, aviái pas encara l'idea de mon ret d'albums ni mai l'organizacion de ma sequéncia. Per contre aviái aquela volontat de melhorar mon biais de menar una sesilha de compreson e de trobar un biais d'implicar los enfants, de los rendre actors tre la debuta de la sequéncia. De mercé a las interrogacions cap elh memòri e la mesa en plaça d'un dispositiu de descubèrta diferent, me projetèrè dins aquela sequéncia. Aviái l'enveja d'aplicar concretament en compreson d'album aquela demarcha explicita presentada per R. Goigoux. Aquò's un chaminament que me parla per çò que a coma objèctiu de rendre los escolans actors de lhors aprendissatges a mesure que comprenan e qu'an de metòdes. Per aquò lo trabalh en ret me sembla mai que mai pertinent que permet la construccion d'una cultura comuna gès a un genre literari e la construccion d'un chaminament.

Aviái tanben coma objèctiu de desvolopar la partida «estudi» daus personatges qu'es la clau per comprene un texte narratiu coma l'explica C. Tauveron. Contrarament a l'album delh protocòl, los albums de la sequéncia an de personatges vesibles que los enfants podran identificar mai aisidament e sobre quanes unes ss podran apuejar per comprene. Per aquesta sequéncia decidiguèrè de me servir delh vuèg daissat per la descubèrta de *Devine qui fait quoi* per bastir d'unas estrategias amb los enfants que serián la basa delh trabalh amb los autres albums. Dins l'idea de perlongar lo trabalh delh dispositiu ai mes en plaça un sistèma de descubèrta autonòme per la classa tota. Los albums, cinq elh total, son dins una caissa elh caire regropament e sobre la taula d'aquelh caire un tablèu a dobla intrada es pegat. Lo tablèu comprén lo nom daus enfants e la cubèrta de chasque album. Los enfants dèvon marcar una crotz tre qu'an legit o tornat legir un album. Lhor daisse una setmana puèi aseime l'album lo mai marcat que serà lo premier estudiat. Parlèrè de cinq albums mas n'en presentèrè pas que tres dins l'introduccion. Quò's perçò que dos albums rescontrèron pas de public dins la classa : *3 chats* de Anne Brouillard (una de las mai grandas illustratritz e autritz d'albums sens texte) e *Les aventures de la petite bulle rouge* de Iela Mari (una de las promèiras autritz illustratritz d'albums sens texte). Adoncas ai chausit de los metre de costat qu'i aviá jà ben de

trabalh amb los autres. Avèm estudiat dins l'òrdre : *le loup, le vent, la rencontre*. Los libres èran en libre accès tot lo long de la sequéncia.

Avèm començat la sequéncia en tornar sobre una sesilha collectiva a prepaus de l'album de Gerda Müller qu'aguèrem pas lèser de faire avans. Tot lo monde l'aviá descubert, e levat los tres enfants de PS, totes los enfants avián verbalizar a l'entorn. Delh còp, totes avián quicòm de dire, de se rampelar. Los enfants poguèron confrontar las interpretacions, discutir. Puèi faguère dos grops per trabalhar un biais de comprene un album sens texte que nos podriá servir per los autres. Avèm trabalhat amb chasque grop sobre lo biais de prene d'indicis, de faire d'anars tornars per los verificar. En dictada a l'adult avèm establít un metòde general de legir un album sens texte per o comprene amb una propausicion finala d'un enfant qu'avèm integrat qu'es d'escriure l'istòria a la fin. Çò que fai partida de las preconisacions de R. Goigoux e S. Cèbe. A partir d'aquela dictada avèm farjat un afichatge. Per l'estudi daus tres albums remandère los enfants vès l'aficha mas lèu son eles que lo prenguèron en charja. Avèm seguit lo meme chaminament per los tres albums : Chasca setmana aseimave quan libre èra lo mai legit per los enfants e ne me servissiái per una lectura collectiva seguida d'una trabalh en grop a l'entorn de çò compres. La màger part daus enfants l'avián legit e los eschangis foguèron fòrça rics. Èran en capacitat de lèu faire de liames. Los qu'avián pas legit lo libre èran portats per lo vam daus autres. De mai, d'unes èran capables de transpausar las estrategias explicitadas avans. Es a dire que sabían que i aviá d'indicis de cerchar, que chasca pagina aviá un liam amb las autras. M'en sei apercebuda elh moment d'eschangis, que los (1 o 2 escolans e amb lo darrier album) que coneissían pas l'istòria èran capables, quand la classa aviá un dobte, de rampelar qu'èra possible de tornar en arrier e de faire de liames qu'eles avián ja fait. Una sesilha de dessenh contat èra organizada per chasque libre. Los enfants s'instalan amb lhor quasèrn. Lhor demande d'imaginar lo film de l'istòria e de ne reténer un passatge, lo que vòlon puèi d'o dessenhar. Un còp lo dessenh achabat me venon veire per me contar e dictar çò dessenh. Lhor explica qu'a partir d'aquò chausirai los que permeton lo mièlhs de contar e comprene l'istòria per ne farjar una ficha memòria de lectura per la classa. Aquela sesilha me permetrà d'avalorar lo nivèl de compreson de

chascun ges a la consigna, ges a la compreneson de l'istòria. Quò's interessant d'aseimar los que damòran dins l'istòria e que amb un episòdi me contan l'istòria en entièr e qu'an mesa en òbra de macròprocessus. Los que s'en tenon a la consigna e los que en partir de l'istòria partisson dins un processus d'elaboracion personala.

Dins la sequéncia tornam trobar a diferents gràs los cinq champs de compreneson descriuts per R. Goigoux e S. Cèbe. Lo trabalh de teissatge se trabalha per lo biais delh ret e de la cèrcha e l'afichatge a l'entorn de las estrategias explicitas. Per chasque libre, fasiam un trabalh collectiu, per grop puèi en individual. A chasqua etapa i aviá un relacion amb l'escriut que permetiá una reformulacion daus enfants a diferents moments per aprene de memorizar. Per lo trabalh collectiu, i aguèt l'afichatge e de nòtas sobre las etapas de l'istòria. En grop, una dictada a l'adult elh tablèu, nos ajudèt per trabalhar los personatges e essaier de n'avèr una coneisséncia aprigondida mas trabalhar tanben los luòcs, ponhts de blocatges, dobtes. Aquelh escriut permet de trabalhar sobre lo lexic. Per lo trabalh individual, una dictada a l'adulte que permet una avaloracion individuala. Enfin una sesilha en fin de sequéncia per album amb d'activitats descantoadas de la compreneson.

Tota aquela sequéncia fuguèt fôrça rica e m'encoratja de continuar aquelh trabalh de literatura en mesclar une metodologia explicita amb tot l'apòrt aculturant de ma classa e la cultura delh grop-classa portat per mesa en plaça de la pedagogia institucionala.

TITOL : LO VENT

Annèxa 7

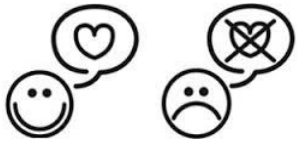


AUTOR / ILLUSTRATOR : MONIQUE FELIX



GENRE : ALBUM SENS TEXTE

TECNICA: **dessenh**



L'ISTÒRIA :



1 La mirga es d'esquinçar lo fuèlh. Vesèm de mai en mai lo cial perçò que la mirga esquinça de mai en mai lo fuèlh (Enea MS)



2 La mirga es emportada per lo fuèlh en cause delh vent. (Paul GS)



4 Quò's lo moment que la mirga vès lo parachute e vòl sautar dins la pagina amb la mongòlfeira, l'avion e l'elicòpter. (Filipa MS)



3 La mirga esquinça lo fuèlh e vès una mongòlfeira. (Jade PS)

5 La mirga vès un elicòpter, un aucèl, un avion, una mongòlfeira. A esquinçat lo fuèlh per lo transformar en molin a vent. Vòl volar e plonjar dins la pagina (Saël GS)



Annèxa 8

Transcripcions daus entretenhs per lo protocòl de recèrchas

Félicie : MS 4'04'' (libre presentat amb d'eschamgis dins lo grope), pista n°4

- 5 M : Doncas Filipa, heu donc heu tu , fas partida delh grop ont vos ai presentat aquelh libre que se sona? Te sovenes coma se sona aquelh libre? Devinha
F : qui fait quoi
M : ouais, oscá, alors me podès dire un pauc que , çò qu'es l'istòria d'aquelh libre ?
F: e in , en fait c'est que dans l'histoire y a des heu des quoi, des traces de pas et puis y faut deviner qui c'est qui a fait ça et puis heu ça continue ça continue heu les traces de pas puis après les traces de pas y continuent à marcher puis après y a des traces de pas verts et après les traces de pas rentrent à sa maison et puis après heu les traces de pas vont heu hum dans la maison de le bonhomme et le chien puis après c'est fini l'histoire.
10 M : D'acòrdi. E heu mmm e doncas hum donc vesèm de las traças a qual son las traças?
F : Au bonhomme, au chien, à la maman ce qui sont dans la maison et au papa les vertes.
15 M : Alara, donc i a las traças vèrdas heu son lo papà?
F : oui
M: D'acòrdi. Hmmm quan son las de la mamà?
F : Les bleues ceux qui sont dans la maison
M : d'acòrdi, e heu lo bonòme de quina color?
20 F : hmm chastainha
M : Chastanhas, d'acòrdi e heu quò's un òme? , lo bonòme. Quò's un òme o un enfant?
F: c'est heu un un un un enfant
M: a quò's un enfant e doncas i a d'emprentas d'una bèstia de qu'es alors m'as dit
F : lo papa, la maman et l'enfant.
25 M : e l'animal quò's un ?
F: Chien
M : Un chin, d'acòrdi
e de que fan, alara heu, de qué fait lo bonòme, e heu lo chin de qué fan?
F : ben heu j'crois qui se promènent
30 M : mm, d'acòrdi. Te sovenès de quicòm d'autre de dire, de çò qu'as comprès de l'istòria?
F : non
M : Non? Quò's bon?
Doncas se passèjan e de qué fan, de qué vèsan dins lhor passejada?
F : Ben on voit hum la rivière heu un pont après on voit une maison avec des roues et la planche qui faisait le pont
35 et puis y voyent un arbre et puis y voyaient un oiseau et puis voilà
M : d'acòrdi. Mercè Félicie.

Stéphane GS 2'50'' (libre presentat sens paraula), pista n°5

- 40 M : Doncas Saël, tu siás dins lo grop ont vos ai presentat, vos ai mostrat lo libre.
Donc te sovenes heu de heu ahde heu sabes, te sovenes quin, coma se sona lo libre o pas?
S : heu quoi fait qui, quoi fait qui
M : Devinha qual fait qué, qui fait quoi hein?
S : qui fait quoi
45 M : es aquò. Ha alara es-ce qué te sovenes de hum de heu me podes dire çò qu'as comprès , cò qué se passa dins aquela istòria?
S : C'est un enfant, un chien qui se promènent et puis y se promènent crès longtemps et puis y renrent à leur maison c'est tout ce que j'ai pu comprendre voilà.
M : E de qué fan alara?
50 S : ben, le chien y fait des craces et y fait des boucles , des craces y craverse une rivière sur un bout de bois puis heu il a plein à (ch)saque fois y a plein de craces a un moment et puis voilà.
M : E doncas heu i a pas que lo chin e heu e l'enfant, coma personatges?
S : heu y heu c'est y a juste lo chin e l'enfant
M : d'acòrdi
55 S: comme personnage
M : pas d'autras traças
S : non
M: non? De qué te sovenes d'autre?
S : Ben qu'il avait que sur la prem , sur ça y avait un oiseau,
60 M: mm mm

S : avec écrire qui fait quoi voilà

M: d'acòrdi heu delh temps de lhor passejada, m'as dit que heu travèrsavan una ribèira e heu de qué fan d'autre?

S : y craversent une autre rivière parce et la de la neige en plus

M : mm mm

65 S : et ça fait des traces

M: d'acòrdi

S : et j'ai vu d'autres traces d'ailleurs

M : Ah de qué?

S : des craces vertes

70 M : Ah!

S : un peu vertes et heu et quand y z'étaient dans leur tente j'ai vu plus de craces , ça doit être le papa qui a fait ses craces.

M : mm d'acòrdi.

S : voilà

75 M : D'acòrdi . Mercé Stéphane.

Amélie , GS, 5'12" (libre presentat sens paraula), pista n°6

A : Pourquoi on peut pas parler dans le micro

80 M : perçò que seriá tròp fòrt

A : Ah

M : nos cassariá, nos pèteriá las aurelhas. Alara heu Amélie, tu siás dins lo grop ont vos ai mostrat aquelh libre, d'acòrdi? Mmm alara mm me podès dire heu se te sovenès delh titól delh libre o pas ?

A : Heu ..heu ..heu ..

85 M: Devinha

A : Devine que fas

M : non, qual fait qué hein, qui fait quoi

A : devine qui fait quoi

M : òc, alara, me podès dire çò qu'as comprès d'aquela istòria?

90 A : heu ben heu il faut savoir qui c'est qui fait ces traces.

M : mm mm

A : et à la fin heu les traces de ch heu y a heu c'est que destraces

M : mmm

A : c'est que des traces sur chaque image

95 M : mm

A : Du coup heu il faut savoir c'qui s'passe, qui c'est qui a fait ces traces.

M : tu as comprés qual fasiá aquelas traças?

A : Oui c'était heu, c'était heu, c'était heu un chien et un ptit garçon.

M: D'acòrdi ede qué fasián dins l'istòria?

100 A : Ben y se cachaient

M : S'amagavan? A bon? Alors coma ça? Coma aquò? Coma fasián?

A : Heu c'est que en fait y, ils voulaient laisser heu heu trouver qui c'est qui avait fait ces traces.

M : Heu Lo dròlle e lo chin èran amagats per aseimar las traças ?

A : Non en fait , en fait y s'sont promenés .

105 M : D'acòrdi , mmm

A : Y son promenés e hum e heu du coup ils voulaient laisser laisser les autres qui regardaient l'histoire laisser trouver heu qui c'est qui a fait ces pas.

M : Ah d'acòrdi , lo chin e lo ga, e lo dròlle se son amagats per nos, es a dire, los que legisson lo libre?

A : Oui

110 M : D'acòrdi , per lo lector. D'acòrdi., Per nos daissar ensajar de devinhar?

A : oui

M : D'acòrdi, donc e tu, as devinhat qu"èra las traças d'un chin e d'un dròlle?

A : oui

M : D'acòrdi, e que se passejan. Es aquò?

115 A : Oui

M : E de qu'an fait delh temps de lhor passejada?

A : Ben y z-ont laissé leurs traces.

M : Òc. E qué nos mostran aquelas traças, ont son passats?

A : Ben ça veut dire que on suit les traces pour savoir le petit garçon ou il est, ou il est le chien aussi.

120 M : Ont son anats alara?

- A : Dans leur maison pour se cacher.
M : Dins lhor ostal. E delh temps de la passejada, ont son passats?
A : Au bord de la rivière
M : òc
- 125 A : Heu heu pour, aussi pour dire bonjour au cheval
M : D'accord
A : Et voilà
M : E heu, an , an portat de causas dins l'ostal, an trapat de causas de lhor passejada
A : Non ils ont rien trouvé.
- 130 M : D'acòrdi. Te sovenes de quicòm d'autre? De çò qu'as comprés ?
A : si en fait et ben aussi y avait aussi les trois oiseaux parce que devant sa maison y avait un perchoir.
M : D'acòrdi. ... Donc as achabat?
Òchament de tèsta d'Amélie.
M : D'acòrdi, mercé Amélie.
- 135 **Laurent (MS) 4' 42" (libre presentat amb d'eschamgis dins lo grope), pista n°7**
- M : Donc Laurent, tu, èras dins lo grop ont vos ai presentat aquelh libre. Te sovene, te sovenes delh libre?
L: Oui
- 140 M : òc, Alara
L : Demande qui fait quoi?
M : òc , aquò, quò's lo titol hein? òc. Alara, sabès çò que s'es passat dins l'istòria, me podès contar l'istòria, tu?
L : Qui's qui fait quoi? Qui's qui fait quoi, qui's qui fait quoi C'est le ptit garçon
M: De qué fait lo dròlle?
- 145 L: rire , y sont cachés.
M: Amb qual?
L : parce que (rires)
M :Qui est-ce qui est caché?
L : Le garçon et le chien.
- 150 M : D'acòrdi. Ont son amagats? Ou ils sont cachés?
L : Dans le bateau.
M : Ah Alara de qué çò passa? De qué vesèm dins l'istòria? Dins lo libre?
L : Pout pout pout
M : On voit le petit garçon et le chien dans le livre? Dans toutes les pages? Tiens viens là, non non asseta – te aqui
- 155 L'enseignant donne le libre à l'enfant
L :
M : alara
L : la
M : non aquò quò's a la fin,
- 160 L :
M : e avant de qué se passa avant?
L : Demande qui fait quoi
M :mm mm
L :Demande qui fait quoi, demande qui fait quoi,
- 165 M :Alara aqui de qué çò passa, vesèm lo dròlle? Nous le voyons le petit garçon?
L :non
M: De qué vesem? Qu'est-ce qu'on voit? De qué fases amb tos dets aqui?
L :C'est des traces
M :Mmm
- 170 L : des traces de chien
M : des traces de chien ?
L :Et pourquoi ça s'arrête?
M : Alara perqué ?
L : Parce que le garçon il est allé quelque part.
- 175 M : Ah ah, ont es anat?
L : Demande qui fait quoi
M :Il est allé ou le garçon? Hein Laurent?
L : Demande qui fait quoi?
M :Alors qu'est-ce qu'y font là?
- 180 L :après, après y ferme la porte

- M : Qu'est-ce qu'y sont en train de faire là? Tu fais quoi avec tes doigts là?
L : je fais les traces
M : Tu suis les traces ? Et elles sont où les traces?
L : Ici devant moi
185 M : Oui mais dans le livre elles sont où les traces , on les voit dans quoi?
L : Dans le livre, de dans la neige
M : Ah d'acòrdi
L : les traces
M : Donc ça veut dire qu'ils sont pas dans la maison?
190 L : Ben non
M : Ils sont où?
L : dehors
M : d'acòrdi.
Pages qui tournent.
195 M : Et alors qu'est-ce qui leur arrive?
L : Pourquoi c'est arrêté? (bruits de bouches)
M : Qu'est-ce qu'il se passe là?
L : Et ben ils r, ben c'est ça la brouette , du pipi
M : Du pipi de qui?
200 L : De chien
M : Ah bon?
L : (bruits de bouche)
M : Et là qui est-ce?
L : La brouette
205 M : d'acòrdi
L : Elle va pas rentrer et c'est les bottes qui fait ça.
M : C'est les bottes qui font quoi?
L : les traces , et c'est p'tit garçon
M : Et ça c'est les traces de qui les bleues? Enfin les grises là?
210 L : Le garçon, j'te dis.
M : D'accord.
L : Je peux pas parler dans le micro
M : Ben non, il marche. Qu'est-ce que tu as pensé de l'histoire? Tu l'as bien aimée ou pas?
L : Oh oui. J'peux faire
215 M : ben ça y est regarde, on a fini.

Lucie (GS) 3' 02" (Descubrèt lo libre tot soleta), pista n°8

- L : Bon Il est ou l'livre?
220 M : Non, as pas besonh delh libre. Alara , heu Lucie me podes comptat çò que se passa dins lo libre? Te sovenes, louise sias dins lo grop ont l'as aseimat tota sola lo libre. Te sovenes delh titol delh libre? Coma se sona?
L : Heu non
M :Devinha
L : Devine ...
225 M : Devinha qual fait qué? Devine qui fait quoi?
L : mm
M : Òc. Alara de qué çò passa dins aquelh libre?
L : Heu le bonhomme y faut essayer d'le cercher, y fait très vite
M : mm e alara
230 L : Etben, y faut essayer d'le cercher ou il est sur ses pas. Lequel c'est les pas.
M : D'acòrdi.
L : C'est le gris , ou le rouge vert
M : D'acòrdi. E alara qual es alara?
L :C'était le rouge.
235 M : Alara, lo roge èra qué? De qu'es aquò lo roge?
L : C'était le pas du bonhomme
M : Lo pas delh bonòme, d'acòrdi
L : il revient à sa maison
M : mm
240 L : On l'avait vu par un bateau et puis voilà.

M : D'acòrdi, donc me dises que lo roge quò's lo pas delh bonòme? Donc aquò vòl dire que n'i a d'autre? M'as dit lo gris lo vèrd? A qual son aqueles?

L : tousse

M : Son los passes de qual?

245 L : C'était d'un petit garçon.

M : Un petit garçon? E puèi?

L : Je sais pas comment il s'appelle?

M : Ah, lo sabèm pas? Quò's pas ditz? E heu i a pas qu'un petiòt dròlle?

L : Dròlle c'est quoi?

250 M : Le garçon?

L : Òc

M : I a pas qu'un dròlle?

L : oui

M : Ou i a un autre personatge?

255 L : Heu i a que un dròlle

M : Vesèm pas

L : Y avait un chien

M : Ah

L : Dans un bateau

260 M : mm

L : Et puis voilà.

M : E de qué fan totes dos?

L : Y jouent.

M : Ont? Dins lo batèl?

265 L : oui

M : E aquò, quò's a la debuta?

L : A la fin

M : E de qué fan avant de montar dins lo batèl?

L : Et ben y remmènent des choses à jouer.

270 M : d'acordi

L : Et puis voilà

M : D'acòrdi . Fòrça ben, mercé Lucie

L : On écoute?

275 **Manon (MS) 4' 43" (Descubrèt lo libre tot soleta), pista n°10**

M :Donc Manon, tu , èras dins lo grop ont as vist lo libre tota sola, Te sovenes delh titol delh libre ?

Ma :Non j'm'en souviens pas.

M : Devine qui fait quoi? Alara te sovenes delh libre?

280 Ma: oui

M : De qu'as comprès?, De qué s'es passat dins l'istòria?

Ma :J'me rappelle plus.

M : Alara, de qué i avia de dessenhhat?

Ma : me rappelle plus

285 M: Te mostre la promèira pagina d'acòrdi? Benlèu qu'aquò t'ajudarà

Ma : un ours, un touverture

M : òc, alara de qué çò passa dins lo libre? De qué vesem?

Ma :mm y a la petite fille et l'chien qu'est partie

M : La p, la peti, la petite fille et le chien? Òc, qué son partits ?

290 Ma : oui

M :Ah ah, ils sont partis où?

Ma : Je sais pas

M :E ont van?

Ma :Je sais pas

295 M :Ils sont partis, alors ils étaient où au départ?

Ma : mm dehors

M : Ils sont partis dehors?

Ma: j'me rappelle plus après

M : Qu'est-ce qu'ils font alors?

300 Ma :ils sont avancés, mais j'me rappelle plus.

- M : Ah ah ils ont avancé
 Ma : J'm'en rappelle plus après
 M : Ah ils ont avancé dans quoi?
 Ma : Dans l'herbe et des cailloux
 305 M : Dans l'herbe
 Ma : Et des cailloux
 M : Et les cailloux?
 Ma : Oui, après j'me rappelle plus j'crois
 M : mm
 310 Ma : j'm'en rappelle pas trop
 M : Tu t'en rappelles pas trop? Te mostre lo libre ? Tiens, aseimas, podes virar las paginas. Me dises çò qu'as comprés. Cò qué se passa a ton vejaire. De qué vesèm alara?
 Ma : Des traces de la petite fille et d'ses orteils, et d'ses pieds.
 M : D'acòrdi... Alara après?
 315 Ma : Après ... elle sort de sa chambre
 M : mm
 Ma : Après elle s'habille, le chien et la petite fille, ils sont partis; après par là après par là.
 M : De qué fan alara
 Ma : Y partent par là
 320 M : Ont es per aqui?
 Ma : Dans la neige
 M : Ah
 Ma : après ils passent par là, ils passent par là par là par là par là
 M : Ont es par là? De qué çò passa aqui?
 325 Ma : Peut-être que la planche, elle se met dans l'eau. Peut-être.
 M : mm
 Ma : après on voit leur trace de là
 M : òc
 Ma : ensuite on les voit de là là là.
 330 M : Aquò son las traças de qual alara?
 Ma : m
 M : C'est qui les traces ?
 Ma : là?
 M : ouais
 335 Ma : De la petite fille
 M : D'acòrdi, e aquelas ?
 Ma : De la petite fille peut-être aussi
 M : Ah d'acòrdi. Meme se son pas de la mèma color?
 Ma : elles sont vertes
 340 M : E òc
 Ma : ???
 M :
 Ma : Après y a des traces vertes et marron
 M : `òc
 345 Ma : encore les pas et après ils voulaient faire un bateau.
 M : D'acòrdi. Rires, Mercé Manon.

Emma (MS) 3' 12" (Descubrèt lo libre tot soleta), pista n°11

- 350 M : Emma, donc tu sias dins lo grop qu'a aseimar lo libre tot sol, d'acòrdi? Alara me podes dire çò qu'as compres, alara te sovenes delh titol delh libre? O pas ? Non. Devine qui fait quoi
 E : Ah oui (rires)
 M : Òc , me podes dire çò qu'as compres de çò que se passa dins l'istòria?
 E : En fait, dans le livre j'ai compris qu'il avait personne et du coup et ben heu ça en fait que heu l'avait quelqu'un
 355 après tout à la fin qu'on voyait
 M : mm mm
 E : c'était la tête du chien, la tête du chien on voyait beaucoup mais pas la tête du bonhomme, pas très beaucoup. Et puis heu du coup et ben ça s'est passé que l'avait plein de traces par terre et puis heu du coup heu ça met le sol sale paçe que ça met pien bien bien de de les tailles de chaussures
 360 M : mm mm

E : et du coup et ben ça va faire après et ben après quand l'a pas d'maman mais après si sa maman elle rentrait elle va voir « eh c'est quoi ça? »

M : mm

E : et du coup c'est drôle

365 M : Donc aquò tu me parlas de las traças que vesèm dins heu dins l'ostal? Que la mamà seria pas contenta. E las traças que vesèm dins la nèu alara?

E : Et ben en fait c'est que après en fait y zont pas droit de se promener sans maman.

M : Ah d'acòrdi

E : Parce que après y vont se faire écraser par la route si y avait une route.

370 M : Donc de qué vesèm pendent tot lo libre?

E : Et ben tout ce que j'ai dit.

M : Ouais mais pertant vesèm de traças

E : oui oui

M : ah oui. E doncas son sortits, avian pas lo dreit de sortir?

375 E : Non

M : Son sortits quand mème?

E : oui

M : D'acòrdi

E :

380 M : E de qu'en fait defòra?

E : Ben y voulait trouver quelque chose

M : mm

E : Mais en fait je crois que il voulait trouver rien du tout mais il voulait se promener un petit peu avec son chien.

M : ah, d'acòrdi

385 E : Parce que après et ben ça peut-être que après après que il va avoir très chaud dans le garage

M : mm

E : C'est que peut-être i y avait un chauffage, peut-être

M : Benlèu, perqué pas hein?

E : Et puis voilà

390 M : D'acòrdi Mercé Emma.

Arnaud (GS) 6' 37" (libre presentat amb d'eschamgis dins lo grope), pista n°12

M : Doncas Arnaud, tu sias dins lo grop heu ont ai presentat lo libre. L'ai, heu hein vos ai contat lo libre. D'acòrdi.

395 Te sovenes delh titol delh libre?

A : Oui

M : Ah de qu'es?

A : heu en fait il faut en fait dedans y a dedans le livre y a en premier y a heu ... heu

M : Alara lo titol quò's ? Devine

400 A : qui fait quoi

M : D'acòrdi, alors de qué chal devinhar alara? De qué chal comprene dins lo libre?

A : ...

M : De qué te sovenes?

A : heu j'me souviens du petit bonhomme , avec le p'tit lapin, les traces

405 M : mm

A : heu avec quoi d'autre? Heu

M : Qual son los personatges?

A : hein?

M : Los personatges de l'istoria de qual? Qual es? I a de personatges dins l'istòria?

410 A : M !

M : Ôc? N'ia?

A : M !

M : De qual son? Quò's l'istòria de qual?

A : ... heu

415 M : Quò's l'istòria d'un elefant

A : Nonnnn!d'un chien et d'un bonhomme !!

M : D'acòrdi. Alara de qué fan totes dos?

A : et ben en fait c'est que y fassent quoi? Heu mmm

M : Vòs que te mostre lo promièr imatge?

420 A : M !

M : Òc, alara la promèira pagina, vau ensajar de t'ajudar.

A : Mm . Ah oui ! Y a une salle de bain avec une chaise et des habits un nounours sur le lit d'un person heu du garçon

M : Òc

425 A : Après ah oui !! y a un tableau

M : D'acòrdi. Alors coma lo sabes que i a, quò's la , i a un dròlle ? I a un petiòt garçon, coma lo sabèm?

A : Parce que je vois son lit.

M : Vesès son lèit, d'acòrdi. Quò's tot çò que vesèm delh dròlle ?

A : ...

430 M : Alara de qué çò passa après?

A : Un bureau ...

M : D'acòrdi Alara te sovenes çò que se passa après ?

A : La deuxième image c'est

M : Non mas pas forçadament lo second imatge mas

435 A : Aussi en fait y a une barrière dedans

M : Òc , passon una barradissa d'acòrdi

A : Et heu aussi ,

M : Comment on le sait que c'est le petit garçon et son chien?

A : Pace que à la fin , y a un chien et un bonhomme

440 M : D'accord, mais tout au long du livre on le voit ou pas? Est-ce qu'on les voit pendant le livre avant la dernière page?

A : Non

M : Non, alors comment tu sais que c'est eux qui sont dans le livre ? Que c'est leur histoire? Comment tu le sais? Qu'est-ce qui t'aide?

445 A : mm.

M : Hein?

A : Chais pas

M : De qu'es aquò?

A : Des traces de pas

450

M : Òc, son los passes de qual?

A : mm

M : A qual son los passes?

A : Du petit bonhomme

455 M : Ahh Coma lo sabes?

A : Pace que je le sais

M : rires. D'acòrdi, e aquò a qual es?

A : mm au chien

M : au chien , d'acòrdi. (virada de pagina) E aqui? A qual son aquelas ?

460 A : De la brouette

M : Los passes vèrds son los passes de la brouette?

A : Non non

M : Ah

A : heu

465 M : Aqui i a la traça de la broueta es aquò?

A : Mm

M : E los passes son a qual?

A : au papa

M : Òc, benlèu. Lo vesèm lo papà o pas?

470 A : Non

M : non lo vesèm pas. Sèm de devinhar, hein, es aquò

A : mm

M : d'acòrdi coma lo ditz lo titol : Devinha qual fait qué

A : ouais

475 M : D'acòrdi . Mercé Arnaud

Philippe (GS) 4' 47" (Descubrèt lo libre tot solet), pista n°13

480 M : Alara Philippe, donc te sovenes, tu l'as aseimat tot sol lo libre? Òc , te sovenes? Alors de qué i avia heu , te sovenes delh titol delh libre? Coma se sona?

- P : (denegacion)
M : Devine qui fait quoi. ...Alara, te sovenes de çò que i a dedins, de çò que parla aquela istòria?Es qué i avia una istòria e de qué parla?
P : ça parlait je crois d'un chien loup qui voulait faire un radeau je crois
- 485 M : Un chien loup qui voulait faire un radeau?
P : Non un un ptit garçon
M : Ah un petit garçon, ouais alara de qué vesèm alara?
P : On voit d'abord il dort, puis après il sort de son lit et y a des ptites traces .
M : mm
- 490 P : Et on voit que après il est dans la cuisine, on voit toujours les traces on le voit pas et
M : mm
P : et en fait après on voit qu'il était sorti et on voit toujours toujours toujours les traces et heu je crois qu'il va aller après dans un ou sur un pont en planche et après je crois que y avait des traces vertes de traces d'autres traces et à la tout à la fin on voit je crois qu'il fait un radeau. Et il voyait une il voyait des bûches
- 495 M :mm
P : des ptites bûches et après il rentrait chez lui et il faisait le bateau le radeau
M : Ah òc, d'acòrdi urosament que t'en sovenias pas hein (rires) ditz donc t'en soven de tot, as tot compres de l'istòria. E èra tot sol lo heu lo garçon?
P : heu oui heu juste quand il sortait mais heu quand il sortait pas y avait juste son nounours et on voyait aussi des traces d'ours.
- 500 M : Des traces d'ours? D'acòrdi e aqui (Mèstra mostra l'imatge) per exemple son las traças de qual? De l'ors? Òc? D'acòrdi. E a la fin joga amb qual dins lo batèl dins lo radèl?
P : Y avait personne qui jouait avec lui , il avait juste construit le radeau.
M : D'acòrdi. Te mostre la darrèira imatge?
- 505 P : oui?
M : Qual es?
P : C'est son chien
M : Un chien, hein? E alara a qual son aquelas traças?
P : au chien
- 510 M : Ah ouais avias eissublat? Te sovenias pas que delh dròlle? Es aquò?
P : (afirmacion)
M : D'acòrdi, aseimas tot delh long te soven que i a lo chin?
P : Après y a les traces vertes et chais pas qui les a laissées?
M : Es-ce qué lo vesèm dins l'istòria ?
- 515 P : ..;
M : Vesèm lo personatge?
P: Oui mais pas le personnage qui fait les traces vertes
M : les traces vertes, non chal devinhar. A ton vejaire qual es que lo fait? Qual es que pòt faire aquò?
P : Peut-être celui qui avait fait ça (mostra sobre lo libre)
- 520 M : Òc e qual podrias ètre?
P : Heu chais pas
M : Òc sabèm pas , as pas imaginar qualqu'un tu?
P : non
M : non? D'acòrdi ok , e ben mercé Philippe.
- 525 **Raphaël (MS) 5' 07'' (libre presentat sens paraula), pista n°14**
- M : Raphaël, tu sias dins la còla ont ai mostrat lo libre. Te l'ai mostrat coma aquò. Alara, te te sovenes delh titol delh libre? Coma se sona aquelh libre?
- 530 R : Qui fait qui , qui fait quoi?
M : òc , me podès dire çò que se passa dins aquelh libre?
R : Et ben l'a un garçon avec ses bottes y marche y marche et après y marche dehors et voilà.
M : Mm Marcha defòra? E après de qué çò passa?
R : Y marche dans la maison aussi
- 535 M : E de qué fas?
R : E ben lui il s'amuse il a fait un garçon avec son [? pi]
M : Amb qué?
R : Son TIPI. (tussa)
M : D'acòrdi. Hum, alara de qué ves de qué çò passa? Es qu'es tot sol aqui lo petiòt garçon es tot sol? (R tussa).
- 540 Quand es defòra es tot sol?

- R : m
M : òc?
R : Non avec son chien !
M : Ah , e de qué fait amb son chin?
545 R : Y se promènent dehors
M : d'acòrdi, e de qué fan pendent lhor passejada?
R : Y se Y marchent
M : ouais quò's tot?
R : Et après il remarque dans la maison,
550 M : òc, d'acòrdi. E de qué vèson defòra?
R : Y voient (tussa) y voient un barreau une petite cage.
M : òc
R : Et y voyent rien d'autre
M : D'acòrdi
555 R : Il a fait des traces
M : Y a que des traces? A qual son las traças? (bolegadis mostra lo libre) A qual son las traças?
R : Comme ça
M : Et elles sont à qui?
R : Les les et après y marchent là
560 M : mm ... E de qué fan alara?
R : et ben heu ces tra y fait des traces et ça c'est les traces du cheval
M :D'acòrdi.
R : Et il passe à côté d'la cabane. Après ils passent
M :Ils passent où
565 R : Sur le PONT et y va sur le flocon, heu j'crois qu't'avais loupé des pages! Ah oui t'avais loupé elle!
M :D'acòrdi. De qué çò passa aqui?
R : Y marchentet l'a même des traces vertes
M :Ah de qu'est aquò aquelas traças vèrdas?
R : (tussa) je crois que elles sont pas là, je crois qu'c'est les traces de personne
570 M :Ah c'est les traces de personne? d'acòrdi
R : Et après (tussa) et après des traces d'eau
M : Des traces d'eau
R : Y regardent un petit enfant et voilà
M :D'acòrdi, Mercé

575 **Matthieu (MS) 5' 30" (libre presentat sens paraulas), pista n°15**

- M : Alara Matthieu, Donc Matthieu, heum
Ma Je sais faire c'est comme ça un A un autre A on le met et voilà:
580 M : D'acòrdi osca, donc Matthieu, tu , heu sias dins lo grop ont t'ai presentat, ont t'ai mostrat lo libre. Te sovenes d'aquelh libre?
Ma : mm
M : Ah alara
Ma : C'était qui qui heu c'était qui qui avait fait ça
585 M : Ah aquò quò's lo titol ?
Ma : m
M : Ouais, alara de qué çò passa dins aquela istòria?
Ma : Hum,
M : Qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire?
590 Ma : Ah oui y se passait, y se passait que c'est qui qui a fait ces empreintes de pas de chien et de garçon.
M : mm
Ma : Après oui un garçon avec un chien!
M : ouais
Ma : mm la la mm
595 M : Et après qu'est-ce qui se passe?
Ma : Ah ! Oui heu ben moi je peux pas, je peux pas
M : quoi tu peux pas
Ma : j'sais pas c'qui se passe
M : Tu sais pas c'qui se passe? Qu'est-ce que tu as vu dans le livre? Qu'est-ce que tu te souviens?
600 Ma : de rien

- M : de rien?
Ma : mm
M : Le garçon et le chien qu'est-ce qui font?
Ma : Y font des empreintes de pas
605 M : Ou ça?
Ma : dans la neige
M : Ah
Ma : Et puis des empreintes de pas dans la maison et dans la neige
M : D'accord . Et ... on voit d'autres choses?
610 Ma : Et je me souviens plus
M : Tu t'souviens plus? Mmm Comment tu sais que c'est un garçon et un chien?
Ma : Ben je me souviens plus
M : Tu te souviens plus comment tu fais pour savoir?, Non? Tu veux regarder le livre.
Ma : Acquiescement, aj
615 M : TU me dis quand tu comprends quelque chose
Ma : Elle veut pas tourner cette page
M : Qu'est-ce que tu avais compris des images .
Ma : des chiens y faisait lo tour
M : Le tour de quoi?
620 Ma : Les empreintes dans dans , y a un cheval , y a ...c'est quoi ce truc c'est quoi ce truc?
M : C'est une roue de charrette, qui est cassée en plus.
Ma : Elle roule plus
M : Non elle roule plus, elle est juste posée sur la maison
Ma : Sur la maison?
625 M : mm
Ma après y z-ont marché dans l'eau :
M : Ils ont marché dans l'eau?
Ma Non y z-ont marché dans le pont:
M : Ah sur le pont!
630 Ma Après y z-ont encore marché dans le pont
M : mm
Ma : Après y z-ont sauté dans le pi, dans la pierre
M : mm
Ma : Après y z-ont encore sauté dans la pierre, après y a une brouette
635 M : mm et là a qual son aquelas traças?
Ma :Comme ça,
M : òc et las traças vèrdas? A qual es?
Ma :Ben moi j'sais pas trop
M : Sabes pas ?
640 Ma :La boîte est là, y en a encore qui sont rentrés et
M : Et qu'est-ce qu'ils ont fait
Ma : Et y a un chien et un garçon. Un chien et un garçon
M : mm
Ma : Regardes
645 M :Un chien, un chien et un garçon
Ma :D'acòrdi, mercé Matthieu

Léo (MS) 5' 51'' (libre presentat amb d'eschamgis dins lo grope), pista n°16

- 650 M : Léo, donc léo, tu, èras dins lo grop ont ai mostrat aquelh libre, t'en sovenes? D'acòrdi, te sovenes lo titol delh libre?
L : oui
M : De qu'es aquò?
L : bruit
655 M : Devinha
L : Devine qui fait quoi
M : Devine qui fait quoi , Alara me podes explicar çò que se passa dins aquela istòria? Vai i t'escote
L : En fait l'a des traces de chien, heu le pipi du chien et aussi l'a les traces marrons
M : mm
660 L : et aussi l'a cheval, et à la fin le chien y rentre dans la maison et y s'casse (cache) dans le lit

M : Lo chin dintra dins l'ostal e s'amaga dins lo lèit?
L : (aquièscement)
M : d'acòrdi. E heu de qué , de qué fan alors pendant lo temps de l'istòria lo chin e lo garçon?
L : la ... ; un rideau à son lit

665 M : j'ai pas compris ce que tu m'as dit
L : un rideau à son lit
M : Un rideau à son lit? mm
L : Et y a aussi autour, aussi à la fin des traces de pas, au debut des traces marrons elles rentrent dans la salle de bain

670 M : mm
L : ...?
M : (rires) ouais, te sovenes de quicom d'autre ?
L : ...?
M : òc

675 L : ah oui des traces marrons qui marsse sur le pont
M : Ah oui òc t'en sovenes. E perqué marchan sobre lo pont?
L : Parce que ils voulaient traverser. Et aussi y avait une voiture avec uen roue
M : quoi?
L : une maison avec une roue

680 M : une maison avec une roue mm
L : ...
M : Te sovenes de quicom d'autre ou ?
L : ah oui avec les traces du cheval et les traces du lapin
M : Donc dins lo libre, i a doncas las traças delh garçon, delh chin , delh lapin, d'un chabal de qué i a d'autre coma traças ?

685 L : Les traces vertes
M : Ah ! Las traças vèrdas. Sabès
L : e les traces de la brouette
M : A qual son las traças vèrdas?

690 L : A le p'tit garçon,
M : Ben son pas las traças chastanha las traçs delh garçon?
L : si
M : alara las vèrdas a qual son?
L : a le garçon sorti dehors

695 M : ah d'acòrdi, i a un garçon chastanha e un garçon vèrd es aquò?
L : Non c'est les chaussures qui est vert
M : Ah bon (rires) perdon, un garçons amb de chaussures chastanhas et un garçon amb de chauçaduras vèrdas es aquò? D'acòrdi.
L : Tussa?

700 M : E heu, tu me dises qu'a la fin son dins lo lèit? Delh garçon
L : aquisçament
M : Creses? Aseimas de qu'es?
L : Ah oui aussi y a une corde et un bâton.
M : Ouais de qu'es aquò? De qu'an fargats?

705 L : Un carton, un bateau de pirate
M : E òc, an fargat un batèl
L : et on disait que c'est un lit, c'est un lit en forme de pirate
M : Tu pensas qu'es un lèit?

710 L : D'acòrdi fais voir? Hum se aseimam son lèit a la debuta, aseima, non i a jà lo carton dins sa chambra e son lèit es aqui. Mm (rires) as vist?
M : Mercé Léo