



HAL
open science

Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature de jeunesse et les échanges structurés, en petite section

Jessica Moyemont

► To cite this version:

Jessica Moyemont. Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature de jeunesse et les échanges structurés, en petite section. Education. 2016. dumas-01428871

HAL Id: dumas-01428871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428871v1>

Submitted on 6 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

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

Mention Premier degré

Apprendre à respecter la parole de
l'autre par la littérature de jeunesse
et les échanges structurés, en petite
section.

Présenté par Jessica MOYEMONT

Première partie rédigée en collaboration avec Floriane LERIVRAY

Mémoire de M2 encadré par Mme Sylvie FARRE

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....*Jessica MOYEMONT*.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature de.....
jeunesse et les échanges structurés, en petite section.....*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...*La Motte Servolex*.....
le...*16 mai 2016*.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Jessica MOYEMONT
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature
de jeunesse et les échanges structurés, en petite section

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à La Motte Servolex le 16 mai 2016

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature de jeunesse et les échanges structurés, en petite section.

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1 L'école maternelle	2
1.1.1 Les enjeux de l'école maternelle	2
<i>1.1.1.1 Ce que disent les programmes de maternelle</i>	2
1.1.2 Le développement de l'enfant à l'école maternelle	3
<i>1.1.2.1 « Développement général » de l'enfant</i>	3
<i>1.1.2.2 De l'enfant à l'élève de maternelle</i>	4
<i>1.1.2.3 Construction de l'identité chez un élève de maternelle</i>	5
<i>1.1.2.4 Construction de l'élève et famille</i>	6
<i>1.1.2.5 L'écoute et le respect de la parole de l'autre à la maternelle</i>	7
1.2-La littérature de jeunesse à l'école maternelle	8
1.2.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?	8
1.2.2 Ce que disent les instructions officielles	8
1.2.3 Rôle de la littérature de jeunesse à l'école maternelle	9
1.2.4 Le personnage, entre identification et distanciation	10
1.2.5 Les objectifs d'un dispositif : la lecture en réseau	11
1.3-Le débat littéraire en petite section de maternelle	12
1.3.1 Le débat littéraire pour une meilleure connaissance de soi	12
1.3.2 L'album de littérature jeunesse, un support privilégié pour apprendre à échanger	13
1.4- La problématique	14
2. L'expérimentation	14
2.1 Méthode	14
2.1.1 Les participants	14

2.1.2 Matériel et procédure	15
2.1.2.1 <i>Description des séances</i>	17
2.1.2.1.1 <i>Séances 1 à 5 : littérature de jeunesse</i>	17
2.1.2.1.2 <i>Séance 6 : débat interprétatif</i>	18
2.1.2.1.3 <i>Séances 7 à 9 : littérature de jeunesse</i>	19
2.1.2.1.4 <i>Mise en réseau et débats littéraires : recueil des conceptions finales</i>	20
2.1.3 Outils de récolte des données	20
3. Résultats	21
3.1 Comparaison des conceptions initiales et finales	21
3.2 Débat – Ecouter l’autre : Qu’est-ce que c’est ?	26
3.3 Débat – Ecouter l’autre : A quoi ça sert ?	27
3.4 Débat – Ecouter l’autre : Comment faire ?	27
4. Discussion	28
4.1 Re-contextualisation	28
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	29
4.3 Limites et perspectives	31
4.3.1 Critiques et perspectives	31
4.3.2 Impact pour le métier d’enseignant	32
5. Conclusion	33
6. Bibliographie	34
7. Annexes	35

Introduction

Dans le cadre de mon année en tant que professeur des écoles stagiaire, je suis affectée dans une école maternelle de Saint Jean de Maurienne, dans une classe de 26 élèves de petite section. Cette école est composée de 83 élèves, répartis en trois classes.

Je suis en charge à mi-temps de la seule classe de petite section, en fin de semaine. Depuis le début de l'année scolaire, l'observation fine de mes élèves m'a permis de mieux les cerner. Je me suis rapidement rendu compte que beaucoup d'élèves ont des comportements qui peuvent perturber le bon déroulement de la classe au quotidien et peuvent mettre en péril les apprentissages, notamment par le non-respect de la parole des autres camarades ou de la maîtresse.

Suite à ce constat, j'ai décidé de le placer au cœur de mon questionnement didactique et de chercher quel travail, quels supports et quelles démarches pourraient aider les élèves à progresser en matière d'écoute de l'autre. Comment la lecture d'albums de littérature de jeunesse peut-elle aider l'élève à respecter la parole de l'autre ?

L'identification aux personnages d'album peut-elle aider les jeunes élèves à améliorer leur comportement ? Cette distanciation peut-elle aider les élèves à respecter la parole de l'autre ? Les échanges structurés autour d'un album favorisent-ils les interventions à propos, l'écoute de l'autre ?

Nous verrons tout d'abord, à travers les nouveaux programmes, comment l'école maternelle aide l'enfant dans son développement, afin de devenir un élève.

Ensuite, après avoir défini la littérature de jeunesse et sa place dans les instructions officielles, nous aborderons son rôle à l'école maternelle. Puis, nous nous intéresserons plus particulièrement au personnage, à son rôle dans l'appropriation d'un comportement, et à un dispositif spécifique : la lecture en réseau.

Pour terminer, nous analyserons en quoi le recours à des débats littéraires dès la petite section peut permettre aux élèves de réfléchir à leurs propres morales, d'établir et de s'approprier des règles, nécessaires en matière d'écoute et de respect de la parole de l'autre.

1. Etat de l'art

1.1 L'école maternelle

1.1.1 Les enjeux de l'école maternelle

1.1.1.1 Ce que disent les programmes de maternelle

Les nouveaux programmes de l'école maternelle (MEN, 2015), en application depuis la rentrée scolaire de septembre 2015, développent plusieurs enjeux. Tout d'abord, le devenir élève tient une place importante. En effet, ces programmes stipulent que la mission principale de l'école maternelle est de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité » (2015, p.2-3). Elle constitue également « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (2015, p.5). Dans cette optique, la classe est vue comme une « communauté d'apprentissage » au sein de laquelle se construisent les bases de la vie citoyenne, telles que la liberté, l'égalité et la fraternité. C'est un lieu où chaque élève est libre de penser par lui-même, est à égalité avec ses pairs devant le droit à la parole, un lieu de partage et d'écoute des idées des autres, qui créent des liens de fraternité. Les élèves y apprennent des règles et prennent part à des décisions collectives, qui représentent le début de l'apprentissage des principes de la vie en société. Tout au long de l'école maternelle, les élèves sont amenés à « comprendre la fonction de l'école » (2015, p.5). Ainsi, l'élève développe ses connaissances et ses savoir-faire à travers les activités de classe proposées. Il construit progressivement sa posture d'élève en apprenant à respecter un rythme et des règles de vies collectives. L'école maternelle permet par ailleurs aux élèves de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (2015, p.5). Les élèves participent aux diverses activités de groupe en partageant des tâches communes. Ils coopèrent entre eux et apprennent progressivement à prendre des décisions et des responsabilités. Dans des activités d'échanges, l'enseignant guide la réflexion collective et veille à ce que chacun élargisse sa manière de penser. C'est à cette occasion que l'élève apprend les règles de la communication et de l'échange et se reconnaît progressivement comme une personne singulière.

Dans les nouveaux programmes de la maternelle, le langage, utilisé dans toutes les activités de classe, tient toujours une place importante. Les activités langagières sont classées en différentes catégories.

Ils indiquent tout d'abord que l'élève doit « oser entrer en communication » (2015, p.7). Pour cela, il apprend à exprimer un avis, un point de vue ou à émettre un questionnement. C'est autour de l'âge de quatre ans que les élèves découvrent que chaque personne pense et ressent différemment de l'autre. Ils développent peu à peu leur langage et leur argumentation en saisissant le fait qu'il faut expliquer son propos pour qu'un interlocuteur le comprenne (MEN, 2015).

Le langage à l'école maternelle permet également aux élèves de « comprendre et apprendre » (2015, p.7). Les histoires fictives lues par l'enseignant sont des moments de réception à encourager. En effet, les élèves travaillent mentalement sans parler et construisent des outils cognitifs en reliant des événements entendus et/ou vus dans des narrations (MEN, 2015).

Les élèves apprennent par ailleurs à « échanger et réfléchir avec les autres » (2015, p.7). Cette aptitude peut prendre appui sur le travail réalisé en littérature de jeunesse qui, à partir de la compréhension des histoires permet une argumentation, des explications, des questionnements, mais également la prise de conscience du fait que les autres croient, pensent et savent différemment.

La lecture d'albums de littérature de jeunesse permet enfin aux élèves d'« écouter de l'écrit et comprendre » (2015, p.9). L'histoire lue à voix haute par l'enseignant permet la réception du langage écrit pour en comprendre le contenu. La prise en charge de la lecture par l'enseignant lui permet d'orienter et d'animer les échanges suivant l'écoute des élèves, mais aussi d'étayer leurs pensées et de favoriser l'interprétation et la compréhension. Au fur et à mesure, des textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral sont étudiés (MEN, 2015).

Les nouveaux programmes de l'école maternelle mis en œuvre dans les classes depuis la rentrée 2015, stipulent que l'école d'aujourd'hui vise la réussite de tous les enfants, en créant un univers stimulant qui réponde à leurs besoins et en prenant en considération la maturité de chacun (MEN, 2015). C'est donc une école qui tient compte du développement de l'enfant, dont nous allons voir les moments clés.

1.1.2 Le développement de l'enfant à l'école maternelle

1.1.2.1 « Développement général » de l'enfant

L'évolution du jeune enfant de sa naissance à son entrée à l'école élémentaire est considérable sur tous les plans : langagier, cognitif, social, affectif, sensoriel et moteur. De nombreux chercheurs se sont intéressés à ce sujet, tels que Wallon, Vygotsky, Bruner ou Piaget. Ce dernier avait défini le développement de l'intelligence par trois grands stades :

1/ Le stade **sensori-moteur** (jusqu'à 2 ans) : le bébé appréhende le monde par les sens (sensori-) et ses actions (moteur).

2/ Le stade des **opérations concrètes** (de 2 à 12 ans) : l'enfant se détache de l'action immédiate, est capable de se représenter mentalement un modèle absent, d'imitation différée. C'est à partir de 2 ans qu'émerge la pensée symbolique, le dessin, le langage (1946).

3/ Le stade des **opérations formelles** (de 12 à 16 ans) : l'enfant, devenu adolescent, acquiert la capacité de raisonner sur des propositions logiques, des idées, des hypothèses (1955).

Des travaux plus récents, comme ceux conduits par Houdé (2004), professeur de psychologie du développement, ont apporté des compléments à ceux de Piaget. Selon Houdé, « il apparaît clairement aujourd'hui que la psychologie de l'enfant ne peut plus se réduire, comme le suggérait Piaget, à un modèle de stades « en escalier » » (2004, p.20). Les travaux de ce dernier ont montré que le développement de l'enfant n'est pas linéaire, présente des stagnations voire des régressions.

Après avoir distingué les principales étapes du développement de l'enfant, nous allons désormais voir comment l'enfant passe de ce statut à celui d'élève.

1.1.2.2 De l'enfant à l'élève de maternelle

Selon Amigues et Zerbato-Poudou (2009) l'enfant ne devient un élève qu'à l'issue d'un long mécanisme dont la maternelle n'est que le point de départ. La condition première pour que l'enfant aille dans ce sens, est qu'il comprenne ce tout nouveau lieu qu'est l'école et pour cela, s'en approprie le fonctionnement particulier. En effet, à son arrivée à la maternelle, l'enfant n'a connu que son cadre familial ou les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés. Chaque lieu impose ses contraintes, mais celles de l'école sont nouvelles et instaurées dans le but de réaliser des activités proposées en classe. Contraintes que les élèves apprendront à transformer en ressources, afin de construire des connaissances intellectuelles (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009).

Comme l'évoquent les programmes 2015, l'école maternelle est le lieu où le jeune enfant entre dans une communauté d'apprentissage. C'est donc un lieu de socialisation scolaire où il

établit les premiers liens entre des objets de savoir, des individus (adultes et pairs) et des règles de vie (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009). Cette socialisation scolaire passe par la rencontre de trois processus : la manipulation, le rapport aux autres et le rapport à soi. L'élève entre dans les apprentissages avec et par les autres, avant de se les approprier et construire son individualité.

Les rituels, pratiqués de la petite à la grande section de maternelle, jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage du métier d'élève. Ils permettent l'établissement de règles telles que lever le doigt, attendre son tour, écouter les autres, etc. et leur pratique quotidienne permet de les intérioriser. Ils servent de repères pour s'approprier l'attitude scolaire nécessaire pour passer à l'apprentissage des tâches scolaires. C'est grâce à ces règles que les élèves peuvent alors apprendre à réfléchir collectivement et communiquer au sein du groupe.

Les enfants doivent donc s'imprégner de ces techniques afin de devenir des élèves. Dans ce sens, les contraintes d'abord imposées deviennent des ressources pour l'élève. Il découvre alors qu'il fait partie, comme l'expliquent Amigues et Zerbato-Poudou « d'un collectif de travail dans lequel il accomplit le sien en relation avec les autres » (2009, p146).

L'arrivée à l'école maternelle provoque des bouleversements considérables pour l'enfant, et le conduisent à entrer dans une posture d'élève. Il entre alors dans le microcosme de la société dans laquelle il est appelé à évoluer, et se construit avec l'aide de ses pairs, pour devenir une personne singulière. Nous allons désormais voir comment l'élève construit son identité propre au sein de l'école maternelle.

1.1.2.3 Construction de l'identité chez un élève de maternelle

Dolto F. (1994) désigne l'identité comme une « mêmété d'être », c'est-à-dire la capacité pour l'enfant de rester « le même », en dépit de tous les changements que son entrée à la maternelle lui impose.

L'enfant construit son identité à l'intérieur d'un groupe, par le biais du maître. Celui-ci fait passer l'enfant, selon Doly, des « concepts quotidiens du vécu familial, aux concepts scientifiques et systématisés » de l'école (2006, p.15). Aussi, il conduit l'enfant à prendre conscience de lui-même et de ses compétences, par la réflexion sur son travail que permettent notamment les évaluations et auto-évaluations.

En somme, il met en place les outils pédagogiques qui permettent à l'élève de se reconnaître et d'être reconnu. Le maître emploie différentes méthodes d'apprentissage qui guideront l'élève vers l'autonomie, afin d'acquérir une image positive de lui-même et lui donner l'envie d'apprendre.

L'école apporte un cadre particulier, nécessaire à la construction de l'identité d'élève. Nous allons voir en quoi celui-ci diffère de la sphère familiale.

1.1.2.4 Construction de l'élève et famille

Lorsque l'enfant passe du milieu familial au milieu scolaire, il passe d'un lieu ludique à un lieu de travail (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009), et il ne peut se comporter de la même façon dans chacun de ces milieux. L'espace classe est ritualisé et parmi ces rites, Bourdieu (1982) donne l'exemple des rappels à l'ordre en classe : « Se taire quand la maîtresse parle, lever le doigt avant de prendre la parole, ne pas se déplacer sans autorisation, etc. » (2009, p.123). Il s'agit selon lui d'actes d'institution qui transforment « n'importe quel enfant en élève », puisque ce sont des repères comportementaux pour l'enfant.

L'enfant apprend de façon différente à l'école et dans sa famille. Ceci s'explique tout d'abord par les adultes avec lesquels il entre en interaction. Dans le cadre familial, l'enfant échange avec un parent. À l'école, l'enfant change de statut : il devient un élève, qui échange avec un enseignant. L'école est le lieu où se transmet le savoir tandis que dans l'environnement familial, l'enfant ne fait que répondre aux sollicitations de son entourage. Amigues et Zerbato-Poudou prennent l'exemple des activités langagières qui sont « propres aux modes familiaux de l'enfant, alors qu'elles évoluent à l'école selon le questionnement didactique et le déroulement de l'activité » (2009, p.140).

Lors de son entrée à l'école, l'enfant possède déjà des connaissances acquises par le biais de sa famille ou dans les différents lieux d'accueil qu'il a auparavant fréquentés. Même si l'école les prend en compte, ces dispositions ne sauraient suffire à intérioriser la culture scolaire (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). Le métier d'élève se construit donc au fil de l'apprentissage scolaire, « dans et par les rapports sociaux qui vont s'établir au sein de chaque classe, au travers des situations d'apprentissage et dans un milieu spécialement conçu à cet effet » (2009, p.214).

La construction des apprentissages est réalisée dans un lieu et avec des situations adaptées pour acquérir les aptitudes requises dans les domaines fondamentaux de la maternelle, tels que le langage. Nous verrons comment et à travers quelles situations l'écoute et le respect de la parole de l'autre peuvent être travaillés à l'école maternelle.

1.1.2.5 L'écoute et le respect de la parole de l'autre à la maternelle

Ecouter et respecter la parole de l'autre en petite section de maternelle est un exercice ardu. Les enfants de cet âge ont des difficultés à comprendre les règles des échanges : ils se coupent la parole, ont de réelles difficultés à s'écouter et à rester dans le thème de l'échange (Gasser, Prévost & Tournier, 2013).

Selon Lafontaine et Le Cunff, « l'oral permet de développer des compétences sociales telles qu'écouter, respecter l'autre, donner son opinion, accepter l'idée de l'autre, la confiance en soi et en l'autre » (2005). Il s'agit donc de mettre en place des activités orales qui permettent à la fois de développer le langage, l'un des objectifs fondamentaux de la maternelle, et de travailler le respect des prises de parole de chacun (Lafontaine & Le Cunff, 2005).

Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place des activités fréquentes et ludiques qui favoriseront les prises de paroles et les échanges langagiers entre enfants. Nadel (1992) pense que le mieux pour progresser à l'oral est de favoriser le travail en petit groupe d'élèves. Toutefois, ce dispositif est complexe à mettre en place dans toutes les activités tant les effectifs peuvent être élevés. Il faut donc essayer de proposer d'autres organisations qui permettent à la fois à chacun de s'exprimer et à l'enseignant de noter et mesurer les progrès des élèves.

L'album de littérature de jeunesse et les thèmes qui s'en dégagent peuvent être le point de départ de la prise en charge de rôles par les élèves et favoriser des discussions organisées. C'est un support adapté et très souvent privilégié pour travailler les différents domaines d'activités au cycle 1, en particulier celui de l'oral et de l'entrée dans l'écrit.

Il peut alors être intéressant de s'appuyer sur la mise en scène de personnages avec des marottes et des marionnettes. Les instructions officielles stipulent que les élèves peuvent apprendre de plusieurs manières. En apprenant par le jeu, les élèves développent des apprentissages utiles dans tous les domaines. Le jeu permet aux élèves « d'exercer leur

autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire » (2015, p.4). Les albums peuvent aussi donner lieu à des moments de discussion en collectif puisque comme le soulignent Gasser, Prévost et Tournier (2013) les échanges structurés réalisés au cours de débats littéraires permettent aux élèves de s'exprimer et d'intégrer les règles nécessaires à l'exercice.

Toutefois, il est souvent difficile de définir la littérature de jeunesse. Considérer celle-ci comme des albums écrits pour les enfants serait trop réducteur. Nous allons donc essayer d'expliquer ce qui la caractérise, comment elle s'est inscrite à l'école et quel rôle peut-elle avoir sur les aptitudes des élèves.

1.2-La littérature de jeunesse à l'école maternelle

1.2.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

Les documents d'application des programmes de littérature de cycle 3 donnent une définition claire de ce qui caractérise la littérature de jeunesse. En effet, « la littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle représente une passerelle destinée aux plus jeunes pour les conduire vers l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier » (2002, p.5).

Pour Tsimbidy (2008), la littérature de jeunesse peut se définir en trois catégories : les textes conçus pour les enfants, ceux destinés aux adultes, mais devenus des classiques pour la jeunesse, et enfin, les textes initialement écrits pour les adultes mais adaptés aux enfants. L'album, qui utilise conjointement le texte et l'image, constitue donc un support de littérature destiné aux enfants.

Aujourd'hui, nombreux sont les auteurs et les éditeurs qui s'intéressent au marché de la littérature de jeunesse. La diversité des albums laisse ainsi à chaque enseignant le choix de son support et une liberté d'exploitation pédagogique. Il apparaît cependant nécessaire de se renseigner sur ce que préconisent les instructions officielles à propos de la littérature de jeunesse.

1.2.2 Ce que disent les instructions officielles

La littérature de jeunesse ne s'est réellement inscrite en maternelle qu'à partir des programmes de 2002 (MEN, 2002).

Dans le domaine 4 « Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire », la littérature de jeunesse est évoquée dans le domaine 4-3 « Se construire une première culture littéraire ». Ces programmes réaffirment l'importance du travail d'interprétation permis par le dialogue en classe, l'importance des débats littéraires ainsi que celle de la lecture en réseau.

Pour Mercier et Tourron-Bertrand ces programmes ont « créé une double rupture en mettant l'accent sur la spécificité du texte littéraire et en donnant une place centrale à la littérature de jeunesse » (2013, p12-13).

Les nouveaux programmes de l'école maternelle (2015) poursuivent cette vision. Ils stipulent en effet que la littérature de jeunesse tient un rôle important dans l'apprentissage de la réception du langage écrit et de sa compréhension. Le travail autour des textes de littérature de jeunesse a tout son sens et permet, dès l'école maternelle, de développer une posture de lecteur chez les élèves.

1.2.3 Rôle de la littérature de jeunesse à l'école maternelle

La présence d'une BCD¹ dans les écoles maternelles, d'un coin bibliothèque dans les classes et l'utilisation presque quotidienne des albums témoignent de la place importante que tient la littérature de jeunesse à l'école. Les albums, riches de par leur contenu, abordent toutes sortes de thèmes qui permettent à l'élève de se construire et de se développer. En effet, d'après Léon, les livres de littérature traitent « des thèmes et des préoccupations universels » (2007, p.5). Ils permettent de mettre en jeu plusieurs facultés des élèves, telles que leur intelligence, leur sensibilité, leur imagination ou encore leur éthique. Ainsi, la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse permet aux élèves de s'identifier et de se retrouver à travers des expériences vécues personnellement, ce qui peut amener chacun à évoluer et à grandir (Léon, 2015).

Tsimbidy rejoint ce point de vue. Pour elle, la littérature de jeunesse joue « un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur », provoque une émotion et l'interpelle dans « son rapport au monde, aux autres et à lui-même » ce qui suscite « sa réflexion personnelle » (2008, p9-10).

¹ Bibliothèque centre documentaire

En abordant des sujets du quotidien ou des problèmes liés à l'enfance, l'album de littérature de jeunesse constitue l'un des premiers objets culturels que l'élève manipule. Le personnage principal, élément indissociable de l'album, constitue quant à lui le premier intermédiaire entre l'imaginaire et le réel.

1.2.4 Le personnage, entre identification et distanciation

Dans un album de littérature de jeunesse, le personnage principal peut prendre plusieurs formes. Il peut à la fois être un enfant du même âge que les élèves ou un animal disposant de traits et de sentiments humains à travers lesquels il est facile de se retrouver.

Pour Léon, « le personnage, à la fois semblable et différent, offre au lecteur une existence parallèle. Il lui présente un miroir dans lequel il se retrouve en partie et qui le rend plus clairvoyant. Le héros ou l'héroïne intéresse et séduit. Il (elle) est aussi une aide et un guide qui trouve des solutions et arrive à se tirer d'affaire » (2007, p.70).

Dans les albums de littérature de jeunesse, le personnage principal est souvent accompagné de sentiments négatifs, de peurs ou d'angoisses. Il se pose les mêmes questions que les élèves et est en proie aux conflits de tout âge. Par leur dénouement, les albums montrent ainsi aux élèves que chaque problème est surmontable et que chaque question a une réponse (Léon, 2007).

L'utilisation d'un personnage pour traiter les problèmes de l'enfance ou de la vie permet à la fois une transposition et une distanciation, ainsi qu'une moindre implication, tout en n'oubliant pas pour autant le rôle moralisateur (Léon, 2007). Lagache partage cette idée puisque pour lui, les albums « permettent au lecteur de s'identifier à l'expérience du personnage et de la rattacher à la sienne propre » (2006, p.36).

Le personnage, qui tient un rôle primordial dans l'histoire, est également original dans son comportement et son caractère, ce qui le rend attachant (Léon, 2007). Tsimbidy le considère comme « un support d'identification » (2008, p.217). Ceci va également dans le sens des instructions officielles puisqu'elles stipulent que les diverses activités menées en classe permettent une première sensibilisation aux expériences morales telles que l'empathie, l'expression du juste et de l'injuste ou encore le questionnement des stéréotypes (MEN, 2015).

Pour garantir ces apprentissages et renforcer le développement de la culture, il est intéressant de différencier les entrées au texte. Pour cela, la mise en réseau constitue un procédé pertinent.

1.2.5 Les objectifs d'un dispositif : la lecture en réseau

Les textes officiels (MEN, 2008) donnent une définition claire de la mise en réseau. Celle-ci consiste à mettre en relation des textes entre eux, se rapprochant sur divers points : auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique, etc. (2008, p.21).

Pour Tauveron (2002), la lecture en réseau, qui met en relation plusieurs textes ou histoires, vise trois objectifs. Tout d'abord, ce dispositif permet de développer un comportement de lecteur spécifique qui consiste à mettre en lien plusieurs lectures, en utilisant sa mémoire. De ce fait, la mise en réseau enrichit la mémoire culturelle du lecteur, ce qui permettra d'entretenir la mise en relation future des textes. Enfin, cette méthode augmente les voies d'accès au texte, permettant une étude plus approfondie, ce qui ne serait pas forcément le cas lors d'une simple lecture de l'œuvre.

Les instructions officielles préconisent que les élèves apprennent en « réfléchissant et en résolvant des problèmes » (2015, p.4), et pour ce faire, ils « recourent des situations », « font appel à leurs connaissances » et « font l'inventaire de possibles ». C'est ce qui est travaillé lors de la mise en réseau d'albums de littérature de jeunesse. Enfin, puisque les instructions officielles stipulent que les élèves apprennent également « en se remémorant et en mémorisant » (2015, p.5), il est indispensable que l'enseignant, lors du travail de mise en réseau d'albums, « valorise la restitution » et « l'évocation de ce qui a été mémorisé » (2015, p.5).

Travailler à partir d'albums mis en réseau offre la possibilité aux élèves de repérer des similitudes et des différences entre les œuvres.

Après chaque lecture, il est pertinent de mener un débat interprétatif. Celui-ci correspond aux échanges menés avec l'ensemble de la classe après la lecture de l'œuvre littéraire. Il permet à l'enseignant de vérifier la compréhension de l'œuvre par les élèves puisqu'il vise principalement l'interprétation de l'implicite soulevé par le texte. La compréhension des albums de littérature de jeunesse va ainsi de pair avec l'interprétation. Ces deux aspects doivent être développés conjointement lors d'une séance de littérature de jeunesse. En maternelle, l'interprétation consiste à mettre en relation plusieurs points. Tout d'abord, les élèves doivent être capables de faire des relations entre les différentes pages lues. La mise en réseau leur permet ensuite d'effectuer des liens entre les différents textes étudiés. Enfin, leur vécu personnel peut permettre d'expliquer certains aspects traités dans les albums.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'album est un support privilégié pour favoriser la réflexion, les échanges et l'affirmation de son point de vue. Même si en petite section on ne saurait parler de débat à visée philosophique comme en grande section, il est peut-être possible de mettre en place des discussions argumentées, qui incitent les élèves à conceptualiser, problématiser et argumenter afin de les aider à penser par eux-mêmes et écouter l'autre.

1.3-Le débat littéraire en petite section de maternelle

1.3.1 Le débat littéraire pour une meilleure connaissance de soi

Les albums de littérature de jeunesse constituent un genre littéraire qui joue sur l'implicite ou laisse bien souvent planer le doute sur la suite des événements, ce qui suscite la réflexion. Pour Léon, le texte littéraire est « de par sa nature même, un texte ambigu, complexe, sujet à interprétation, à discussion, à argumentation... » (2007, p.5).

Dans cette vision, la lecture d'un album de littérature de jeunesse ouvre de nombreuses possibilités d'activités permettant de travailler la compréhension. Le débat interprétatif s'inscrit en tous points dans cette optique.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche stipule que le débat développe la capacité des élèves à se questionner et à remettre en cause leurs jugements initiaux. Il formule différents objectifs d'apprentissages. Tout d'abord, les apprentissages sont intellectuels puisque les élèves tentent de fournir une réponse à la question posée en prenant une position réfléchie, autrement dit en dépassant les idées reçues ou les savoirs acquis. Un apprentissage civique est visé à travers la prise en considération de la pensée d'autrui par son écoute et son intégration pour pouvoir ensuite la reprendre ou la réfuter. Enfin, en terme de pratique, les élèves sont amenés à utiliser et à développer les outils langagiers de communication (2015, p.2).

Les élèves doivent également être capables de comprendre et de retenir ce qui est dit par les autres dans le but d'intervenir à bon escient en apportant un argument supplémentaire, allant dans le sens de la discussion.

En aucun cas, l'atteinte de ces objectifs n'est attendue de façon immédiate, mais fera plutôt suite aux apprentissages réguliers que développent ces échanges. Comme le formule Beguery, ces apprentissages pourront permettre aux élèves de « s'estimer » et « se connaître » ainsi que « se construire comme sujet » (2012, p.37-38).

Les débats littéraires sont réalisés à partir de la compréhension d'albums et de leur interprétation. Les échanges structurés qui en découlent constituent un apprentissage qui se développe tout au long de la scolarité des élèves. La technique du débat mise en place en petite section de maternelle est un point d'appui non-négligeable pour aborder ensuite le débat à visée philosophique dès la grande section, poursuivi ensuite à l'école élémentaire.

L'album de littérature de jeunesse adapté aux jeunes élèves, constitue un support privilégié pour apprendre à échanger.

1.3.2 L'album de littérature jeunesse, un support privilégié pour apprendre à échanger

Lorsque l'enseignant met en place des débats littéraires, il est important que ses objectifs soient clairement définis et soutenus par une réflexion appropriée. Il s'agit pour lui de susciter la réflexion des élèves, mais en aucun cas de penser à leur place. Ainsi, l'album de littérature de jeunesse s'impose comme un support privilégié, permettant d'initier les échanges. En effet, d'après Chirouter, l'album de littérature de jeunesse constitue pour l'élève un outil pour « affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue ». Il permet de placer « le problème à bonne distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle qui empêche l'implication et l'engagement dans la pensée » (2011, p.21).

Lors d'une séance de débat, l'enseignant se doit de provoquer le questionnement chez les élèves. Il interroge, distribue la parole, relance le dialogue en saisissant les pistes d'argumentation clés évoquées, puis reformule, sans sur-interpréter (Chirouter, 2011).

Si les albums de littérature de jeunesse constituent un support privilégié pour les élèves, il en est de même pour l'enseignant. Pour relancer le débat, celui-ci peut se fonder sur le corpus d'album étudié. Il sera ainsi plus aisé pour chacun de réfléchir sur une question soulevée dans un album étudié. L'investissement de tous les élèves de la classe est également garanti puisqu'ils disposent d'un même support pour réfléchir et argumenter, ce qui ne serait pas le cas pour un questionnement général faisant appel à l'expérience personnelle des élèves.

Lors de ces échanges, les élèves sont unis par leur but commun que constitue la recherche à la question posée (Beguery, 2012). L'enseignant se doit de recueillir les différents apports d'informations et amène les élèves à se questionner davantage, c'est dans ce contexte que le dialogue prend toute sa place. Celui-ci permettra aux élèves d'abandonner leur idée, se rendant ainsi compte qu'elle n'était pas si bien pensée ou au contraire d'affirmer leur point de vue. Ainsi, comme le conclut Beguery, échanger « n'est pas une chose qui aille de soi et la

pensée est loin d'être toujours là où on l'attendrait » (2012, p.80). Chaque débat est unique et il n'y a pas transposition des acquis des élèves de façon systématique.

1.4- La problématique

Nous avons vu que l'album de littérature de jeunesse tient une place importante à l'école maternelle, permettant notamment le développement de qualités telles que l'écoute de l'autre, afin de respecter la parole de l'autre. Les débats littéraires qui s'appuient sur l'étude d'un album de littérature de jeunesse permettent aux élèves de réfléchir sur des questions soulevées par les albums et l'attitude des personnages les amènent à une meilleure gestion d'eux-mêmes.

Il nous est alors apparu pertinent de mettre en lien ces recherches théoriques avec l'impact de l'utilisation des albums de littérature de jeunesse en classe. Ce qui nous a amené à nous poser différentes questions :

En quoi l'identification aux personnages d'album peut-elle aider les jeunes élèves à améliorer leur comportement ? Un transfert de la fiction (personnages des albums de littérature de jeunesse) vers la réalité (comportement des élèves en classe) est-il possible ? Cette distanciation peut-elle aider les élèves à respecter la parole de l'autre (ne plus couper la parole à leurs camarades, à la maîtresse) ? Les échanges structurés autour d'un album favorisent-ils les interventions à propos, l'écoute de l'autre ?

Ces différents questionnements nous amènent à nous demander dans quelle mesure l'étude des albums de littérature de jeunesse (et les débats littéraires) permettent aux élèves de respecter la parole de l'autre ?

À partir de ces questionnements, nous postulons que la mise en scène de personnages va permettre aux élèves d'écouter et de respecter la parole de l'autre. Aussi, que le débat autour d'un album va permettre d'échanger en affirmant son opinion et en acceptant la parole et les idées des autres.

2. L'expérimentation

2.1 Méthode

2.1.1 Les participants

L'école maternelle est située dans la ville de Saint Jean de Maurienne, en milieu urbain.

Elle accueille 83 élèves, répartis en trois classes, de la manière suivante :

- Une classe de petite section qui comporte 26 élèves
- Une classe composée de moyenne et grande sections de 29 élèves
- Une autre classe de moyenne et grande section de 28 élèves

L'étude a porté sur l'ensemble de la classe de petite section, composée de 26 élèves, dont 13 filles et 13 garçons de 3 à 4 ans.

2.1.2 Matériel et procédure

Au regard de la question posée, la séquence mise en place s'est appuyée sur trois albums de littérature de jeunesse.

Le premier abordé, *Silence !*, d'Elisabeth Duval, évoque la cacophonie dans la basse-cour. Personne n'écoute personne et tout le monde s'affole... Les dialogues entre les différents animaux de l'histoire sont dessinés dans des phylactères. Ce mode d'illustration permet aux élèves de cet âge, qui sont non lecteurs, de deviner ou de se rappeler des conversations successives entre les différents animaux. Par ailleurs, les dialogues n'ayant pas de sens, l'histoire est cocasse et donc accrocheuse. Chaque double page de l'album est un tableau panoramique où s'expriment les différents animaux de la basse-cour, sous forme de dialogues successifs. Cette mise en forme permet aux élèves de la reproduire et de jouer les rôles des volatiles en dialoguant de la même façon. Cet album a été mis en réseau par le thème avec les albums *Ferme ton bec !*, de Pierre Delye et *Pin-pon patientons!*, de Michelle Khalil.

L'histoire de Pierre Delye parle d'un poussin bavard et curieux qui fugue, n'en pouvant plus d'être appelé « Ferme-Ton-Bec », et rabroué chaque fois qu'il pose une question. Mais sa maman, après deux longs jours, finit par partir à sa recherche, et se réconcilie avec lui. « Ferme-Ton-Bec » devient alors « Grand Ouvert ». Cet album met en avant plusieurs morales à la fin de l'histoire, ce qui peut servir de point de départ aux élèves pour créer les leurs. Par ailleurs, il aborde des aspects qui ne sont pas traités par les autres œuvres : être curieux et poser des questions pour comprendre le monde qui nous entoure et grandir.

L'album de Michelle Khalil raconte l'histoire de Félix, qui visite avec ses camarades de classe la caserne de pompiers du quartier. À chaque fois que quelqu'un pose une question, c'est Félix qui répond, même si ce n'est pas lui qui est interrogé. Ce livre a permis une nouvelle synthèse de ce qui avait déjà été abordé par les autres albums, ainsi que l'établissement de règles comme le respect des tours de parole.

La séquence élaborée s'est déroulée sur une période de six semaines (sur les fins de semaine), pour prendre fin au retour des vacances de printemps. Voici ci-dessous le chronogramme de la séquence mise en œuvre (annexe 1) :

CHRONOGRAMME DE LA SEQUENCE LE RESPECT DE LA PAROLE DE L'AUTRE

Activités	Semaine 10			Semaine 11		Semaine 12			Semaine 13		Semaine 14			Semaine 15	
	09-mars	10-mars	11-mars	17-mars	18-mars	23-mars	24-mars	25-mars	31-mars	01-avr	06-avr	07-avr	08-avr	28-avr	29-avr
Evaluation de départ															
Avant lecture															
Séance 1 : Littérature de jeunesse "Silence !" - L'horizon d'attente															
Séance 2 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Prélever des indices															
Séance 3 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Lecture/discussion															
Séance 4 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Lecture/discussion															
Séance 5 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Consolider compréhension															
Séance 6 : Débat interprétatif															
Séance 7 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Vérifier compréhension															
Séance 8 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Vérifier compréhension															
Séance 9 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Reformuler/transposer															
Débat littéraire Ecouter l'autre : qu'est-ce que c'est ?															
Lecture de "Femme ton bec!" Débat littéraire Ecouter l'autre : à quoi ça sert?															
Lecture de "Pin-pon patientons!" Débat littéraire Ecouter l'autre : comment faire?															



Recueil des conceptions initiales



Discussions/activités réalisées avec le groupe classe



Activités avec prise en charge de rôles par les élèves



Recueil des conceptions finales

Les élèves ont d'abord travaillé trois semaines sur le contenu de l'album, afin de s'en approprier la structure, d'en comprendre le sens. Ce temps a été nécessaire pour créer la distanciation indispensable à l'entrée dans une phase d'identification aux personnages. Durant les deux semaines et demie qui ont suivi, les élèves ont pris en charge les rôles des différents personnages. Cet album est composé de dialogues successifs entre animaux et se prête donc très bien au jeu de rôle. Cette phase a permis aux élèves de non seulement lever les dernières difficultés de compréhension du texte, mais aussi de travailler l'écoute de l'autre, par l'activité en elle-même et le sujet de l'histoire. Les séances consacrées aux débats littéraires

n'interviennent qu'à la toute fin de la séquence, afin de laisser le temps aux élèves d'acquérir des compétences en terme « d'échanges structurés », et d'avoir le temps de réfléchir à leurs propres morales et règles.

La séquence (annexe 2) est composée de neuf séances d'une durée allant de dix à vingt minutes chacune.

2.1.2.1 Description des séances

2.1.2.1.1 Séances 1 à 5 : littérature de jeunesse

Les cinq premières séances sont consacrées à la découverte et l'étude de l'album *Silence !*, d'Elisabeth Duval. Cet album a été longuement étudié avant d'aborder les deux autres avec lesquels il a été mis en réseau par le thème : *Ferme ton bec !*, de Pierre Delye et *Pin-pon patientons!*, de Michelle Khalil. Nous avons choisi de l'aborder en premier, car le sujet et la structure de l'histoire, sous forme de dialogues successifs, se prêtait parfaitement à la mise en jeu théâtral. Aussi, car il est le plus compliqué des trois en terme de compréhension et nécessite de nombreux éclaircissements au fur et à mesure du dévoilement de l'histoire.

La première séance vise à anticiper le contenu de l'album, en regardant la première de couverture. Le but est de mettre en place une attitude de lecteur en travaillant sur l'horizon d'attente (concept défini par Hans-Robert Jauss, emprunté à Edmund Husserl). Pour cela, le livre présenté aux élèves a été recouvert d'un cache et de fenêtres numérotées s'ouvrant sur les animaux de l'histoire, et sur le nuage noir qui cache leurs têtes, formé d'une accumulation de pictogrammes. Cette présentation crée l'envie d'ouvrir les cases, et permet aux élèves de se questionner sur les informations qu'ils découvrent, d'émettre des hypothèses afin de s'imaginer quels pourraient être le titre, l'histoire du livre.

La deuxième séance débute avec les images de l'histoire scannées et affichées au tableau (sans le texte et dans le désordre), et les élèves les décrivent, commentent librement, apprennent à prélever des indices. Ensuite, l'enseignant propose une lecture de l'histoire avec reconnaissance des images au tableau. Il lit avec un album caché et l'histoire n'est pas lue aux élèves dans son intégralité, mais par dévoilements successifs. À chaque fois qu'il s'arrête, un enfant vient montrer au tableau l'image qui correspond au passage lu, et justifie son choix. L'enseignant organise les échanges, mais n'impose rien et ne donne jamais la bonne réponse (recueil des émotions, détails, personnages, etc.). À l'issue de cette phase de discussion,

l'album est enfin lu dans son intégralité en montrant les images à chaque fois, ce qui permet une vérification des hypothèses émises lors de la phase précédente.

Les séances 3 et 4 sont consacrées à la répétition des lectures, avec pour objectif de laisser les élèves se familiariser avec la structure de l'histoire. Elles débutent avec un rappel des informations maintenant connues : le titre de l'histoire, les personnages et les hypothèses émises précédemment. Cette phase permet de reformuler et de vérifier la compréhension de tous. L'enseignant lit ensuite l'histoire, en insistant sur les images, sur le fait qu'il y ait à chaque fois un dialogue entre deux animaux différents, et que leurs paroles sont représentées par des dessins, dans des phylactères. Ces illustrations permettent aux enfants de se remémorer l'histoire ou de deviner le texte. Pour finir, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils remarquent au niveau des dialogues des personnages, afin de mettre en avant le fait que chaque animal déforme les paroles de l'autre et que personne ne s'écoute, que chaque animal parle d'une chose différente.

La séance 5 est consacrée à consolider la compréhension de l'histoire avec les supports imagés. Elle débute par un rappel des animaux de l'histoire, puis l'enseignant poursuit avec la lecture animée de l'histoire. Au fur et à mesure de la lecture, l'enseignant affiche au tableau l'image des animaux qui dialoguent. Ils apparaissent donc toujours deux par deux, jusqu'au moment où ils parlent tous ensemble.

La dernière phase de cette séance a été volontairement réalisée la fois d'après, afin de ne pas perdre l'attention des élèves, si difficile à garder à cet âge, et ne pas fausser les observations liées à l'étude lors du débat interprétatif.

2.1.2.1.2 Séance 6 : débat interprétatif

Le point de départ de ce débat interprétatif, est donc le moment où toutes les images des phylactères se superposent, ce qui permet aux élèves de mettre en avant que tous les animaux parlent en même temps. Les questions posées dans ce débat sont :

- Un bonhomme avec une grande oreille apparaît, que cela peut-il bien vouloir dire ?
- Qui crie « Silence ! » ? Comment le sait-on ?
- Que voit-on finalement dans tous les phylactères ?
- Pourquoi disent-ils tous : « Tous aux abris ! » ?
- Pourquoi les phylactères sont au sol, à plat et sans les animaux ?

L'enseignant guide, relance, synthétise pour faire émaner l'idée qu'ils sont enfin tous d'accord et qu'ils se sont donc entendus, écoutés.

2.1.2.1.3 Séances 7 à 9 : littérature de jeunesse

Les séances 7 et 8 permettent, dans un premier temps, de faire interagir les élèves lors de la lecture, de les intégrer et de les mobiliser dans l'histoire. Pour cela, l'enseignant distribue à chaque enfant l'image d'un animal, présent ou non dans l'histoire. Si l'animal fait partie de l'histoire, l'élève l'accroche au tableau et les autres enfants valident ou invalident les propositions faites par leurs camarades.

Ensuite, l'enseignant distribue les images des animaux qui font effectivement partie de l'histoire, et procède à la lecture. Les élèves qui ont en main les images doivent redoubler d'attention pour réagir, et les autres doivent vérifier que leurs camarades accrochent au tableau le bon animal, au bon moment. Le but étant de s'imprégner de l'ordre de l'histoire pour la phase suivante.

Dans cette dernière phase, l'enseignant incite les élèves à jouer l'histoire, à la raconter en respectant l'ordre chronologique et logique. Il s'agit alors de vérifier la compréhension de tous, puisque tous les élèves passent à tour de rôle.

Cette mise en voix de l'histoire par les élèves prépare au travail de la séance 9. Cette dernière séance s'est également déroulée sur plusieurs jours pour que chaque enfant joue au moins une fois. Il s'agit alors pour les élèves de s'approprier le texte par le jeu théâtral. Ils doivent faire parler les personnages de l'histoire sous forme de marottes. Cette séance répond aux objectifs des nouveaux programmes qui préconisent d'« apprendre en jouant », d'« apprendre en s'exerçant » et d'« apprendre en se remémorant et en mémorisant ».

Dans un premier temps, l'enseignant présente les marottes des personnages et les fait identifier aux élèves. Il propose ensuite de faire parler les personnages, en leur donnant une marotte. C'est alors que les enfants prennent la place des personnages, en les faisant parler avec leurs propres mots ou en imitant les propos du texte. L'enseignant sollicite les enfants, les aide à verbaliser et les relance d'épisode en épisode sans accorder d'importance à la chronologie exacte du récit. L'objectif étant de voir les élèves exprimer un dialogue puis la cacophonie avant le retour au silence et de nouveau un bref dialogue par lequel ils tombent tous d'accord (car ils s'écoutent) et s'en vont (retour au silence).

Les marottes ont ensuite été laissées en libre accès pour laisser l'opportunité aux jeux spontanés, en accord avec les nouveaux programmes de l'école maternelle. En effet, ceux-ci

préconisent le jeu libre pour permettre à l'enseignant d'observer et aux élèves, entre autres, de communiquer et développer leur imaginaire (MEN, 2015).

2.1.2.1.4 Mise en réseau et débats littéraires : recueil des conceptions finales

Le travail sur cet album a ouvert la voie à un premier débat littéraire : Ecouter l'autre, qu'est-ce que c'est ?

Nous avons ensuite débuté la lecture de *Ferme ton bec !*, de Pierre Delye. L'histoire de cet album a servi d'appui aux élèves pour créer leurs propres morales, et a initié un second débat littéraire ayant pour thème : Ecouter l'autre, à quoi ça sert ?

Enfin, l'album *Pin-pon patientons !*, de Michelle Khalil, a permis de réaliser une synthèse de toutes les idées abordées par les précédents albums, et d'établir des règles, comme le respect des tours de parole, par le biais d'un dernier débat littéraire : Ecouter l'autre, comment faire ? Lors des débats, l'enseignant veille à ce que tous les élèves prennent la parole, il guide, relance, synthétise.

Ces échanges structurés ont permis le recueil des conceptions finales des élèves, afin de mesurer les effets de la séquence sur leurs comportements dans des situations collectives de production d'oral.

2.1.3 Outils de récolte des données

L'objectif de l'étude étant de mesurer une évolution durant les échanges langagiers des élèves, nous avons tout d'abord procédé à une évaluation diagnostique, à l'aide d'une grille d'évaluation (ci-dessous), fondée sur les critères et indicateurs suivants :

GRILLE D'EVALUATION	
CRITERES	INDICATEURS
Communiquer avec les autres	
Je participe à la communauté langagière	J'ose prendre la parole devant les autres
	Je parle de façon à être entendu et compris par les autres
	Je sais attendre lorsqu'un autre parle
Je commence à mettre en place une posture de lecteur	Je sais répondre à des questions simples portant sur l'histoire
	Je sais reconnaître et nommer les personnages, leurs actions et leurs (sentiments)
	Je sais interpréter le comportement d'un personnage
Échanger et réfléchir avec les autres	
Je me positionne dans les échanges en groupe	Je sais participer à un échange en restant dans le sujet
	Je sais écouter ou regarder les autres
	Je sais accepter un autre avis que le mien
	Je sais apporter une nouvelle idée

À l'aide de cette grille, nous avons pu établir un constat de départ quant aux comportements étudiés, au cours d'une situation collective de production d'oral, avant de débiter la lecture de

la première œuvre de la séquence. Cette même grille a servi à évaluer les trois débats littéraires, afin de relever les conceptions finales des élèves.

Une grille d'observation (ci-dessous), a permis de considérer les échanges structurés lors des phases de discussion proposées au fil des séances, ainsi que le débat interprétatif.

Elle a été construite sur les critères et indicateurs suivants :

GRILLE D'OBSERVATION	
Thème : le respect de la parole de l'autre	
Ecouter l'autre : qu'est-ce que c'est ?	
COMPETENCES	
APPRENDRE ENSEMBLE ET VIVRE ENSEMBLE	
CRITERES	INDICATEURS
Comprendre la fonction de l'école	
Je comprends et je respecte les règles de vie de la classe	Je sais lever le doigt pour demander la parole
	Je sais rester assis lors des moments collectifs
	Je sais être attentif lors des moments collectifs
	Je sais attendre mon tour
Se construire comme un individu singulier au sein d'un groupe	
Je fais attention aux autres	Je sais écouter les autres
	Je sais respecter les autres
Développer et acquérir une autonomie intellectuelle	
Je prends confiance en moi	Je sais faire appel à mes connaissances lors des activités proposées
Je m'affirme en tant qu'élève	Je m'engage dans les activités proposées
	Je sais mettre en relation l'activité menée avec des situations similaires déjà rencontrées

La comparaison des évaluations de départ et finales, mises en relation avec les grilles d'observations des activités complétées au fil des séances, nous ont permis de mesurer la progression des élèves. Pour chacune de ces grilles, ce qui est mesuré est le nombre d'enfants respectant les items retenus en terme d'indicateurs.

3. Résultats

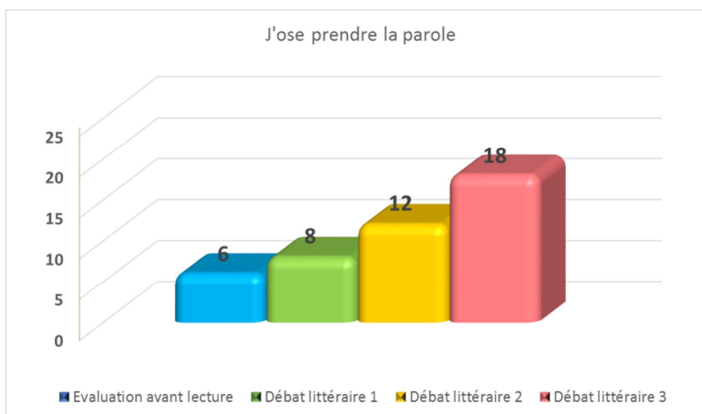
3.1 Comparaison des conceptions initiales et finales

Afin de se centrer sur les données utiles pour répondre à la question posée et valider ou non les hypothèses, les données qui seront d'abord présentées sont celles qui ont été recueillies lors des évaluations de départ et lors des trois débats littéraires (annexe 3). Ces données servent donc à rendre compte de l'évolution entre les conceptions initiales et finales des élèves. Elles ont été récoltées par le biais de la grille d'évaluation présentée précédemment. Pour chaque indicateur, nous avons relevé le nombre d'enfants respectant les conditions énoncées. Nous avons choisi de communiquer ces résultats sous forme d'histogrammes.

Chaque graphique présenté ci-dessous permet d'apprécier l'évolution entre les conceptions initiales et finales des élèves, pour un indicateur. Voici donc les résultats :

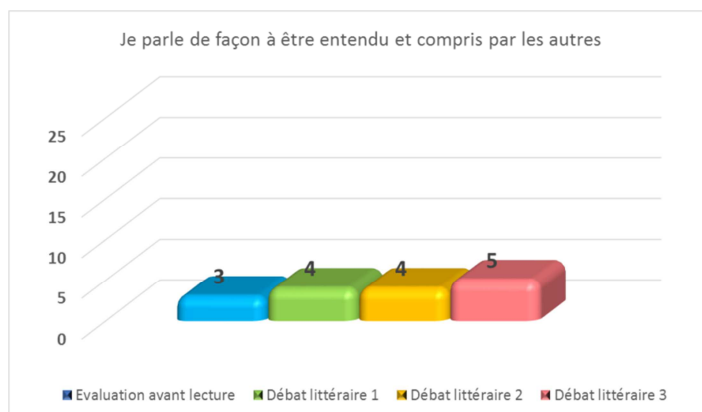
Graphique 1 : Evolution de l'indicateur « J'ose prendre la parole devant les autres »

Nous constatons que lors de l'évaluation de départ (avant la lecture de l'album), seuls six enfants sur vingt-six osaient prendre la parole. Ce résultat est ensuite en progression constante, puisque lors du débat 1, huit élèves ont osé prendre la parole, douze élèves lors du débat 2 et dix-huit élèves au cours du débat 3.



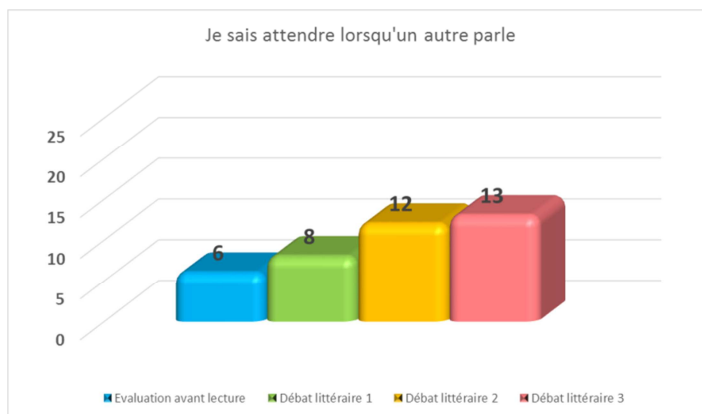
Graphique 2 : Evolution de l'indicateur « Je parle de façon à être entendu et compris par les autres »

Ce graphique fait état d'un nombre peu important d'enfants parlant de façon à être entendus et compris par les autres. En effet, trois enfants sur vingt-six adoptaient ce comportement lors de l'évaluation de départ pour passer de quatre à cinq enfants lors des évaluations suivantes. Ce graphique montre donc une faible évolution de cet indicateur, une évolution donc linéaire.



Graphique 3 : Evolution de l'indicateur « Je sais attendre lorsqu'un autre parle »

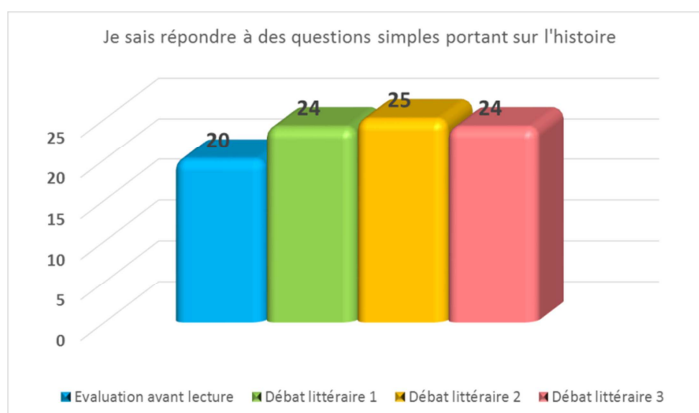
L'histogramme ci-contre indique que six enfants savaient attendre lorsque quelqu'un d'autre parle, lors de l'évaluation de départ. Un nombre qui évolue à huit enfants lors du premier débat littéraire puis à douze lors du second débat et à treize lors du dernier débat littéraire.



L'évolution est donc progressive et le nombre respectant ce comportement passe de six à treize de la première à la dernière évaluation, il a donc plus que doublé.

Graphique 4 : Evolution de l'indicateur « Je sais répondre à des questions simples portant sur l'histoire »

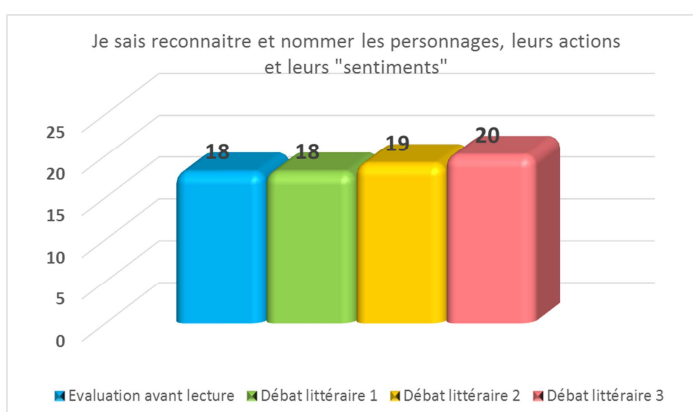
Vingt élèves sur vingt-six respectaient ce comportement avant la lecture de l'album, ce qui était déjà nombre important. Ce nombre a évolué à vingt-quatre enfants lors du premier débat, s'élevait à vingt-cinq enfants lors du second et est retombé à vingt-quatre enfants lors du dernier



débat. Nous pouvons donc constater une légère progression entre l'évaluation de départ et le premier débat. Ensuite, l'évolution de ce comportement est plutôt linéaire et reste stable.

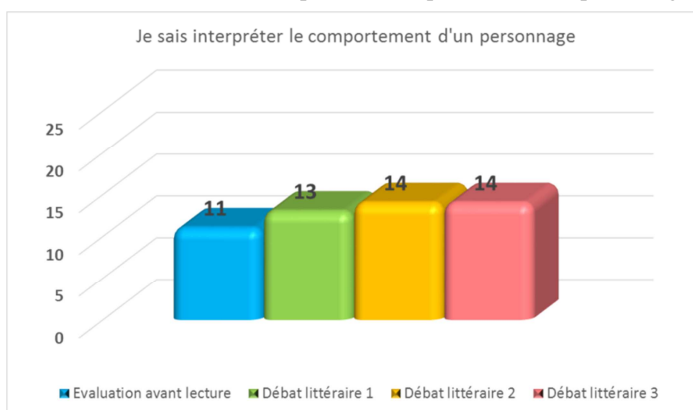
Graphique 5 : Evolution de l'indicateur « Je sais reconnaître et nommer les personnages, leurs actions et leurs sentiments »

Pour cet indicateur, le constat est sensiblement le même que pour le précédent, l'évolution est plutôt linéaire et stable. En effet, lors de l'évaluation de départ et du débat 1, dix-huit élèves sur vingt-six adoptaient ce comportement. Ce nombre d'élèves augmente à dix-neuf puis à vingt, lors des deux derniers débats littéraires.



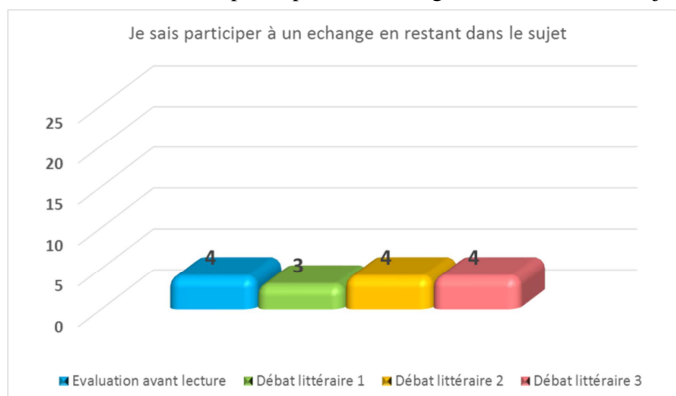
Graphique 6 : Evolution de l'indicateur « Je sais interpréter le comportement d'un personnage »

Nous constatons que lors de l'évaluation de départ, onze élèves parvenaient à interpréter le comportement d'un personnage. Nombre qui augmente à treize élèves lors du premier débat et qui stagne ensuite à quatorze élèves, lors des deux derniers débats.



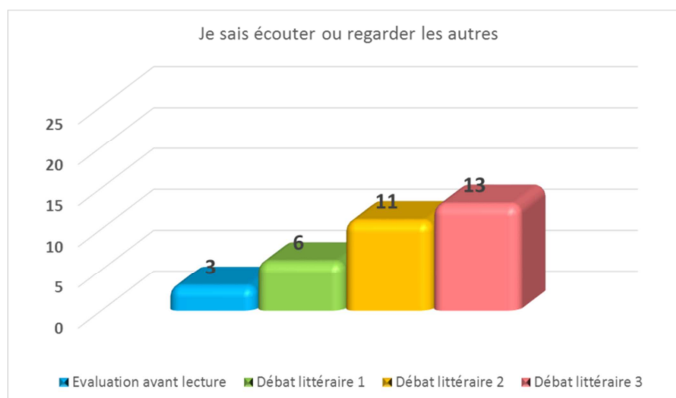
Graphique 7 : Evolution de l'indicateur « Je sais participer à un échange en restant dans le sujet »

Nous remarquons que peu d'enfants (quatre) participaient à un échange en restant dans le sujet, lors de l'évaluation de départ. Ce nombre reste quasiment stable jusqu'à l'évaluation finale car il baisse d'un élève au premier débat pour revenir à quatre élèves aux deuxième et troisième débats.



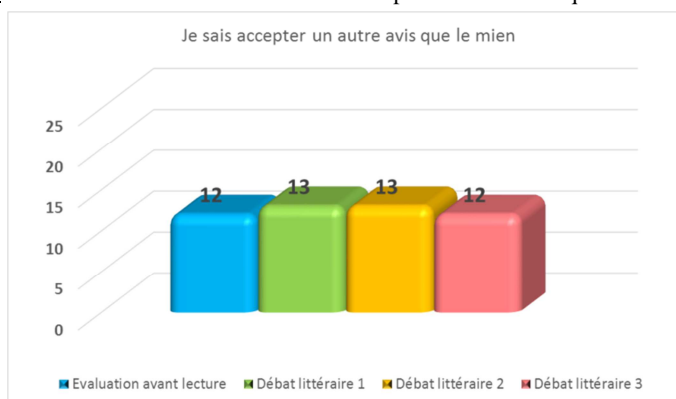
Graphique 8 : Evolution de l'indicateur « Je sais écouter ou regarder les autres »

Il est intéressant de constater pour cet indicateur, que seuls trois élèves savaient initialement écouter ou regarder les autres. C'est un nombre qui évolue à six enfants lors du premier débat puis à onze et treize enfants lors des deuxième et troisième débats. L'évolution est donc constante de la première à la dernière évaluation, pour impliquer au final la moitié de la classe.



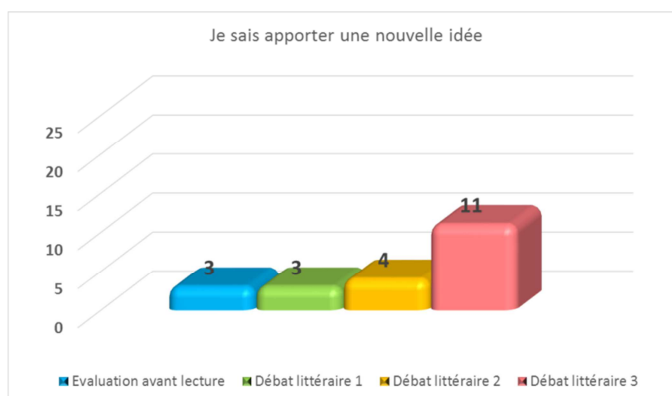
Graphique 9 : Evolution de l'indicateur « Je sais accepter un autre avis que le mien »

L'histogramme ci-contre montre que douze enfants possèdent la capacité d'accepter un autre avis que le sien, au départ. Ce nombre augmente d'un enfant pour les premier et deuxième débats, puis retrouve son nombre initial de douze élèves. Cet indicateur montre donc une évolution stable et linéaire.



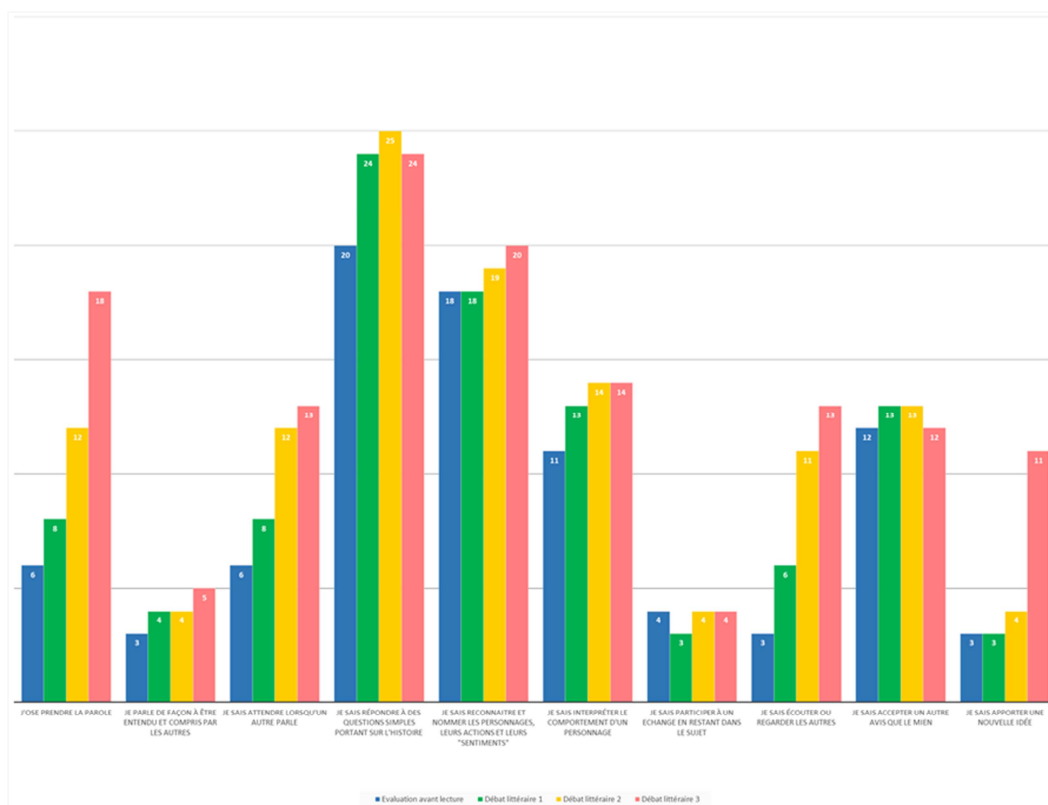
Graphique 10 : Evolution de l'indicateur « Je sais apporter une nouvelle idée »

Les résultats de ce graphique montrent une évolution d'abord linéaire de cet indicateur, puisque trois élèves apportent une nouvelle idée lors de l'évaluation de départ puis lors du premier débat. Ce nombre augmente à quatre élèves lors du débat 2. Il se produit ensuite un pic d'évolution lors du dernier débat, puisque onze élèves apportent alors une nouvelle idée.



Il nous semblait important de pouvoir avoir une vue d'ensemble de la progression générale des indicateurs, à une échelle commune, afin de pouvoir apprécier de l'évolution plus significative de certains par rapport à d'autres. Voici donc cette vue d'ensemble (annexe 6) :

Graphique 11 : Evolution générale des indicateurs

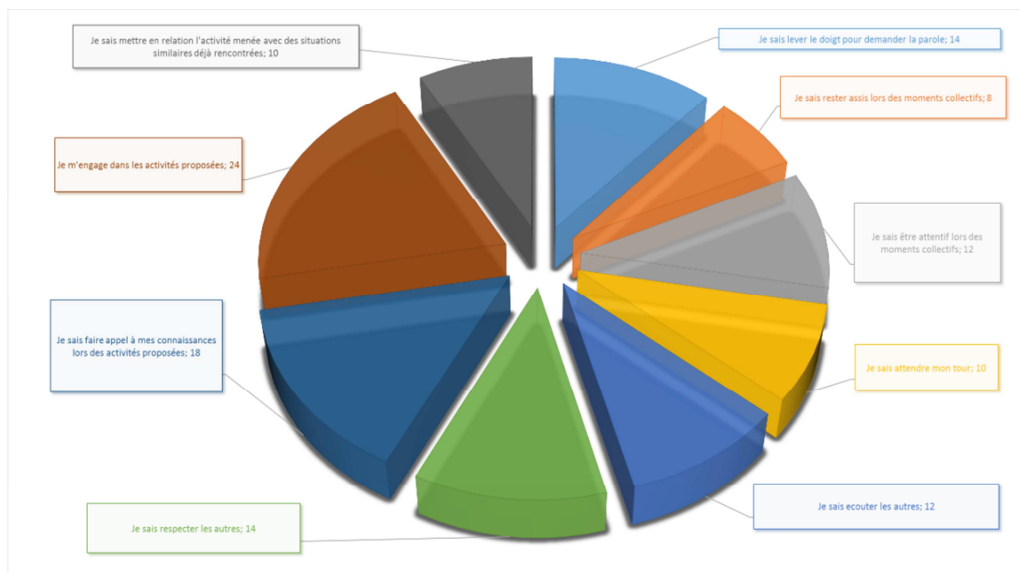


Nous pouvons alors remarquer que les indicateurs ayant subi une évolution la plus perceptible entre les évaluations de départ et finale, sont : « J'ose prendre la parole », « Je sais attendre lorsqu'un autre parle », « Je sais écouter ou regarder les autres », et enfin, « Je sais apporter une nouvelle idée ».

Pour répondre à la question posée, les résultats collectés à l'aide de la grille d'observation, lors du débat interprétatif de la séance 6, sont également des données utiles (annexe 4). En voici donc la représentation, sous forme de figure (annexe 5) :

Figure 1 : Résultats du débat interprétatif (séance 6)

Annexe 5 : Résultats du débat interprétatif



Cette figure indique que la plupart des élèves s'engagent dans les activités proposées (vingt-quatre élèves sur vingt-six). Aussi, un grand nombre d'élèves sait faire appel à ses connaissances lors des activités proposées (dix-huit élèves), notamment en terme de mise en réseau. Il y a autant d'élèves qui savent respecter les autres que d'élèves qui lèvent le doigt pour demander la parole (quatorze élèves, soit plus de la moitié de la classe). Moins de la moitié de la classe reste attentive lors des moments collectifs, et sait écouter les autres (douze). Nous constatons également que dix élèves savent mettre en relation l'activité menée avec des situations similaires déjà rencontrées, et autant savent attendre leur tour pour parler. « Je sais rester assis lors des moments collectifs » est l'indicateur le moins respecté par les élèves, puisque seulement huit d'entre eux adoptent ce comportement.

3.2 Débat – Ecouter l'autre : Qu'est-ce que c'est ?

Afin de rapporter ces résultats, nous avons collecté les réponses des élèves quant au débat cité en référence. Chaque débat a été enregistré par le biais d'une caméra vidéo. Certaines réponses se retrouvaient dans les trois débats. Pour une meilleure lisibilité des données utiles, nous n'avons fait apparaître dans chaque tableau que les réponses qui diffèrent des débats précédents.

Tableau 1 : Débat littéraire 1 – Ecouter l'autre : Qu'est-ce que c'est ?

Date : 08/04/16	Thème : Le respect de la parole de l'autre
Elèves	Réponses des élèves
C	On fait pas de bruit parce que ça fait mal aux oreilles
C	C'est quand on lève le doigt et qu'on fait chut !
M	Y faut pas parler tous en même temps sinon on s'entend pas
L	On parle les uns après les autres
I	Quand quelqu'un parle, on se tait
L	On reste assis
S	On écoute, on ouvre grand les oreilles

Lors de ce débat, les élèves ont cherché à définir la notion d'écoute de l'autre. Ces échanges interviennent à la suite des différentes activités et de la lecture de l'album *Silence !*, d'Elisabeth Duval. Nous pouvons constater que les élèves évoquent des règles comme lever le doigt, rester assis, parler les uns après les autres, attendre son tour.

3.3 Débat – Ecouter l'autre : A quoi ça sert ?

Tableau 2 : Débat littéraire 2 – Ecouter l'autre : A quoi ça sert ?

Date : 28/04/16	Thème : Le respect de la parole de l'autre
Elèves	Réponses des élèves
A	On peut dire après un copain
E	Chacun son tour
Z	Pour répondre quand la maîtresse elle pose une question
M	On dit pas pareil
C	Comme ça et bin on peut comprendre et on peut grandir

Ce débat a permis aux élèves de se questionner quant à l'utilité d'écouter l'autre. Il intervient après la lecture de l'album *Ferme ton Bec !*, de Pierre Delye. Nous pouvons observer que certains élèves font référence aux morales évoquées à la fin du livre : « Chacun son tour » et « Comprendre et grandir ».

3.4 Débat – Ecouter l'autre : Comment faire ?

Tableau 3 : Débat littéraire 3 – Ecouter l'autre : Comment faire ?

Date : 29/04/16	Thème : Le respect de la parole de l'autre
Elèves	Réponses des élèves
M	On lève le doigt et on fait chut !
L	On met de la colle sur les fesses !

C	Il faut laisser le copain parler
M	Dire après, on coupe pas la parole
N	On a le droit de parler quand maîtresse elle nous donne la parole

Ce dernier débat littéraire est réalisé à la suite de la lecture de l'album *Pin-pon patientons !*, de Michelle Khalil. Il a amené les élèves à réfléchir sur les moyens qu'ils connaissent pour écouter et respecter la parole de l'autre. Nous pouvons constater que les élèves évoquent notamment des règles comme le respect des tours de paroles.

4. Discussion

4.1 Re-contextualisation

Le sujet d'étude de ce mémoire vise à mettre en place une démarche didactique qui pourrait aider les élèves à progresser en matière d'écoute de l'autre. Le non-respect de la parole des autres camarades ou de la maîtresse est un comportement qui peut perturber le bon déroulement de la classe au quotidien et peut mettre en péril les apprentissages. En effet, les difficultés de certains élèves à se contrôler et respecter la parole de leurs pairs ou de l'enseignant, conduisent celui-ci à ne pas pouvoir mener à bien certaines activités.

Pour accéder à ces objectifs, nous avons mis en place une séquence d'enseignement organisée autour de l'étude d'albums de littérature de jeunesse, de jeux de rôle et d'échanges structurés. L'étude est réalisée sur les vingt-six élèves de la classe de petite section d'une école maternelle de Saint Jean de Maurienne. Nous avons suivi la progression des élèves durant six semaines, par le biais de grilles d'évaluation et d'observation composées d'indicateurs. Elles ont permis de rendre compte des conceptions initiales et finales des élèves, ainsi que de relever la progression des élèves durant les activités proposées au fil des séances. Trois œuvres de littérature de jeunesse ont été abordées en classe, mises en réseau autour d'un même thème : le respect de la parole de l'autre. À la suite de ces lectures, les trois débats littéraires suivants ont pu être menés autour de ce thème :

- Ecouter l'autre : Qu'est-ce que c'est ?
- Ecouter l'autre : À quoi ça sert ?
- Ecouter l'autre : Comment faire ?

Nous postulons que la mise en scène de personnages va permettre aux élèves d'écouter et de respecter la parole de l'autre. Aussi, que le débat autour d'un album va permettre d'échanger en affirmant son opinion et en acceptant la parole et les idées des autres.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Hypothèse 1 : Le dispositif mis en place permet d'écouter et de respecter la parole de l'autre.

Au regard des résultats entre les évaluations de départ et finales des indicateurs « Je sais écouter ou regarder les autres » et « Je sais attendre lorsqu'un autre parle », nous constatons une évolution constante et progressive dans le comportement des élèves, notamment après le premier débat littéraire. Ceci peut s'expliquer tout d'abord par l'utilisation d'œuvres de littérature de jeunesse, qui présente un réel intérêt pour atteindre cet objectif. Le travail sur la première œuvre a permis d'améliorer l'écoute des élèves, et la découverte d'œuvres nouvelles sur le même thème a permis d'enrichir les conceptions des élèves en terme d'écoute de l'autre. Un long travail a été réalisé sur la première œuvre, ce qui a donné le temps nécessaire aux élèves pour assimiler le sens de l'histoire et surtout les valeurs qu'elle véhiculait. Les modalités spécifiques des programmes 2015 préconisent d'ailleurs d'« apprendre en s'exerçant » et d'« apprendre en se remémorant » (2015, p.4-5). Les apprentissages s'inscrivent par la répétition et dans la durée, pour constater des progrès réalisés. Pour stabiliser les informations mémorisées, l'enseignant doit permettre à l'élève de réaliser des retours réguliers sur les acquisitions antérieures, les mettre en relation avec des sujets déjà rencontrés, s'en servir d'appui, dans le but d'aller encore plus loin. Ceci est en accord avec la pédagogie explicite, dont les différentes phases consistent à : présenter concrètement l'objectif à atteindre, activer les connaissances antérieures, enseigner une nouvelle notion en constatant constamment de sa compréhension, réaliser une pratique guidée en proposant des tâches similaires à celles effectuées lors de l'explicitation, et enfin, la pratique autonome, pour que l'élève mette en pratique ce qui a été enseigné, et puisse répéter l'exercice un nombre de fois suffisant.

De plus, l'album se prêtait parfaitement à l'identification aux personnages. Comme nous l'avons souligné dans l'état de l'art, le personnage principal de l'album de jeunesse est soit un enfant d'un âge semblable au public auquel il s'adresse, soit un animal qui véhicule des sentiments humains dans lesquels il est facile de se retrouver. L'utilisation d'un personnage pour traiter des problèmes de la vie permet donc à la fois une transposition et une

distanciation, permettant une moindre implication, mais n'oubliant pas pour autant le rôle moralisateur (Léon, 2007). Les élèves se sont donc imprégnés du contenu des albums mais ont également travaillé l'écoute et le respect de la parole de l'autre par la mise en jeu des personnages. La prise en charge d'un rôle a permis aux élèves d'aller au-delà de la simple interprétation, d'être dans l'action, d'apprendre par le faire. La prise de parole par dialogues successifs leur a permis de travailler l'attente, la maîtrise de soi, l'écoute, pour réaliser une production orale logique et cohérente. Lors des échanges structurés, les élèves ont parfois illustré leur propos par des comportements relevés dans les histoires étudiées, permettant une base commune et un point d'appui pour enrichir leur réflexion, unis dans le but commun de leur recherche. Les échanges structurés ouvrent la voie aux débats à visée philosophique inscrits dans les programmes. Comme indiqué dans l'état de l'art, le Ministère de l'Education Nationale le décrit comme un débat régi par des règles, dans lequel chacun doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant (MEN, 2015). Il est important d'instaurer les règles du débat dès le plus jeune âge. Les résultats montrent que les règles d'écoute et de prise de parole ont été de mieux en mieux respectées. Nous en déduisons que la pratique d'échanges structurés, tout en stimulant les habiletés de pensée des enfants, a amélioré leurs compétences en terme de dialogue entre pairs. Le transfert du fictif vers la réalité a donc été rendu possible par les œuvres de littérature de jeunesse, également par les activités réalisées lors de la séquence mise en place et les échanges structurés des débats littéraires. Au regard de ces résultats, nous validons donc cette hypothèse.

Hypothèse 2 : Le dispositif mis en place permet d'échanger en affirmant son opinion et en acceptant la parole et les idées des autres.

Comme l'indique l'état de l'art, en grandissant et en s'épanouissant dans le groupe classe, l'élève doit apprendre à se détacher progressivement de l'imitation volontaire pour s'affirmer soi-même comme une personne singulière au sein d'un groupe. Les élèves de petite section sont encore dans l'imitation de l'autre et vont apprendre progressivement à s'en détacher. Les œuvres de littérature de jeunesse, notamment par les débats littéraires auxquelles elles ouvrent la voie, permettent aux élèves de s'exercer en vue de l'acquisition de cette compétence. En effet, lors des échanges structurés, les élèves proposent, à tour de rôle, des réponses à la question posée. Nous pouvons parler d'apports successifs de nouvelles idées. C'est ce que nous avons souhaité mesurer à travers les évaluations de départ et finales concernant l'indicateur « Je sais apporter une nouvelle idée ». Au regard de ces résultats, nous constatons

que très peu d'élèves sont en mesure d'apporter de nouvelles idées lors des débats littéraires, certainement pour les raisons que nous venons d'évoquer, et ce, jusqu'au second débat littéraire. Par ailleurs, le nombre d'élèves reste stable et linéaire jusqu'au deuxième débat, mais subit un pic d'évolution lors du dernier débat. L'explication à cette évolution soudaine réside peut-être dans le fait que le dernier débat a été réalisé après la lecture de la troisième œuvre, qui synthétisait les idées abordées dans les précédents albums. Il ne s'agissait plus de faire jaillir de nouvelles notions, mais de reprendre les idées évoquées au préalable. Le fait que les élèves aient réussi à faire ressortir ces points, ces règles comme le respect des tours de parole montre également qu'ils ont été assimilés. Les débats autour d'albums et surtout les échanges structurés ont donc permis aux élèves de s'enrichir en terme d'affirmation de soi. Concernant les résultats de l'indicateur « Je sais accepter un autre avis que le mien », il n'y a pas d'évolution significative dans les comportements observés. En effet, les résultats sont relativement stables entre les différentes phases de recueil des données. Ce constat peut s'expliquer par le fait que le nombre d'élèves maîtrisant ce comportement était initialement plutôt élevé. En effet, la moitié de la classe maîtrisait déjà ce comportement avant la mise en place de la séquence. Nous pouvons tout de même observer une sensible évolution durant cette phase de recueil de données, accentuée par les débats littéraires. Les échanges structurés et les apports successifs de nouvelles idées qu'ils supposent ont permis aux élèves d'acquérir des compétences dans ce domaine, favorisées par les échanges de points de vue. Cette hypothèse est validée. Cependant, pour que cet apprentissage concerne un plus grand nombre d'élèves, celui-ci devra être travaillé dans le temps, comme le précisent les modalités spécifiques des programmes 2015, en relation avec les différentes phases de la pédagogie explicite, évoquées précédemment.

4.3 Limites et perspectives

4.3.1 Critiques et perspectives

Plusieurs critiques peuvent être émises quant à la recherche menée.

Tout d'abord, au niveau du dispositif. En effet, les activités ont toujours été réalisées avec le groupe classe. Des ateliers en groupes réduits auraient peut-être permis, à des enfants qui osent moins prendre la parole en grand groupe, de trouver leur place, même si nous avons veillé à ce que le plus grand nombre s'exprime. Avec une participation orale plus massive, les résultats collectés auraient été différents, et plus probants parfois. Aussi, il aurait pu être intéressant de réaliser une expérimentation identique dans plusieurs classes de petites

sections, afin de comparer les résultats de chaque classe et ainsi conforter la validité ou démontrer l'invalidité de nos hypothèses.

De plus, l'expérimentation a été réalisée avant les vacances de printemps pour la majeure partie de la séquence. L'attention des élèves n'était pas maximale, ils étaient fatigués et agités. Les conditions n'étaient donc pas toujours réunies pour travailler l'acquisition de compétences individuelles et profondes comme le respect de règles. La séquence a donc pris fin au retour des vacances de printemps. Cette pause a, pour certains, été un temps nécessaire à l'assimilation du travail réalisé afin d'intégrer de nouvelles compétences en terme de gestion de soi et d'écoute de l'autre. Pour d'autres, ce temps de pause a été l'occasion de faire table rase de ce qui avait été travaillé... Il aurait donc été intéressant, avec plus de temps, de mettre de nouvelles activités en place avant les deux derniers débats, pour réactiver les connaissances, ce qui aurait alimenté la réflexion des élèves.

Enfin, la critique qui nous semble la plus importante concerne les résultats. Nous avons travaillé durant six semaines et avons obtenu les résultats collectés. Cependant, il est très difficile de mesurer l'acquisition de réelles compétences en terme d'écoute et de respect de la parole de l'autre sur le court terme. Les disparités entre élèves de cet âge face à leur évolution psychologique sont très grandes. Le développement de l'enfant n'étant pas linéaire et propre à chacun, certains auront déjà construit des comportements internes que d'autres verront évoluer plus tard. Un enfant n'ayant pas acquis ces compétences au moment où nous les avons observées, pourra très bien les avoir construites peu de temps après que nous les ayons mesurées. Il semblerait intéressant d'envisager une nouvelle évaluation, en fin d'année scolaire afin de valider ou invalider ces hypothèses.

4.3.2 Impact pour le métier d'enseignant

Les comportements qui ont été au cœur de mon questionnement, et sur lesquels j'ai fondé mon travail, sont de réelles difficultés qui perturbent le bon fonctionnement de la classe et peuvent mettre en péril les apprentissages. Je me suis souvent sentie frustrée, notamment au début de l'année scolaire, de ne pouvoir mener à bien certaines activités, témoin de la difficulté de certains élèves à se contrôler et à respecter la parole de leurs camarades ou de la maîtresse. J'ai appris au fil des mois, notamment dans une classe de petite section, que l'enseignant doit avoir une grande capacité à s'adapter en toutes circonstances. Ces comportements ont pu me déstabiliser et surtout en début d'année et de ma carrière d'enseignante. Le travail que j'ai mis en place pour ce mémoire me tenait vraiment à cœur et

a permis de faire évoluer ma réflexion. J'ai construit ma séquence d'enseignement dans le but de faire acquérir de nouvelles compétences à mes élèves, en proposant des activités, comme des solutions pour y parvenir et voir les comportements des élèves évoluer non seulement pour cette étude, mais pour le reste de l'année. À travers les différentes activités mises en place, j'ai pu me rendre compte de ce qui a fonctionné ou non pour parvenir aux comportements visés. J'ai désormais quelques pistes pour améliorer ce problème, qui me seront utiles dans la poursuite de ma carrière professionnelle.

L'expérimentation mise en place m'a permis de percevoir mes élèves sous un autre angle, ils ont évolué au fil des séances et cela a été une réelle source de motivation. Ils ont de surprenantes capacités de compréhension et ont avancé des arguments de qualité lors des débats, et je constate jusqu'à ce jour que les morales et règles mises en place portent leurs fruits. Ce travail a contribué à leur construction, dans des capacités indispensables pour accéder aux apprentissages et devenir non seulement des élèves, mais également des citoyens de demain.

Enfin, les nombreuses lectures nécessaires à la construction de l'état de l'art du mémoire m'ont permis de parfaire ma connaissance sur le développement de l'enfant, sur sa construction individuelle, à l'intérieur et par le biais de la collectivité. Il en va de même pour les lectures sur les apports de la littérature de jeunesse et les débats littéraires dans l'acquisition de comportements.

5. Conclusion

L'étude d'albums de littérature de jeunesse et les débats littéraires ont-ils permis aux élèves de respecter la parole de l'autre ?

Au regard des résultats de cette étude, nous constatons que les élèves ont réussi à réaliser un transfert de la fiction vers la réalité, en s'identifiant aux personnages des œuvres étudiées tout le long de l'expérimentation. La mise en scène de personnages a permis aux élèves de réaliser une transposition et semble avoir eu un impact positif sur l'acquisition de compétences liées au respect de la parole de l'autre. Les échanges structurés autour des albums ont favorisé les interventions à propos, et la compréhension de cette notion abstraite qu'est l'écoute de l'autre. Le respect de la parole de l'autre me semble être un des comportements indispensables à acquérir à l'école maternelle, afin d'accéder pleinement aux apprentissages, dans une logique de réussite scolaire.

6. Bibliographie

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.T. (2009). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- Beguery, J., & Comte-Sponville, A. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : Retz.
- Bouysse, V., & Laloux, C. (2014). *Les nouveaux rythmes en maternelle*. Dijon : Eclairer.
- Chanquoy, L., & Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette Éducation.
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Delye, P., & Le Huche, M. (2014). *Ferme ton bec*. Paris : Éditions Didier Jeunesse.
- Doly, A. M. (2006). *Construire son identité à la maternelle*. Paris : Nathan.
- Duval, É. & Soutif, F. (2005). *Silence*. Italie : Éditions Kaléidoscope.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant: Que sais-je? n° 369*. Paris : PUF.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Khalil, M., Laganière, N. & Pigeon, M-C. (2012), *Pin-pon, Pin-pon, patientons*. Québec : Éditions Passe-Temps.
- Léon, R. (2007). *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi? Comment?* Paris : Hachette.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.
- Mercier, A.M. & Tourron-Bertrand, I. (2013). *Littérature de jeunesse et école*.
Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0016-003>
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Documents d'application des programmes, Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Eduscol – Enseignement moral et civique - Le débat (réglé ou argumenté)*.
Repéré à <http://www.eduscol.education.fr/ressources-emc>
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 - Programme d'enseignement de l'école maternelle*.
Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

7. Annexes

Annexe 1 : Chronogramme de la séquence.....	1
Annexe 2 : Plan de séquence.....	2
Annexe 3 : Tableau de données des évaluations.....	5
Annexe 4 : Tableau de données de l'observation du débat interprétatif§.....	6
Annexe 5 : Résultats du débat interprétatif.....	7
Annexe 6 : Evolution générale des indicateurs.....	8

Annexe 1 : Chronogramme de la séquence

LE RESPECT DE LA PAROLE DE L'AUTRE

Activités	Semaine 10			Semaine 11		Semaine 12			Semaine 13		Semaine 14			Semaine 15	
	09-mars	10-mars	11-mars	17-mars	18-mars	23-mars	24-mars	25-mars	31-mars	01-avr	06-avr	07-avr	08-avr	28-avr	29-avr
Evaluation de départ Avant lecture															
Séance 1 : Littérature de jeunesse "Silence !" - L'horizon d'attente															
Séance 2 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Prélever des indices															
Séance 3 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Lecture/discussion															
Séance 4 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Lecture/discussion															
Séance 5 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Consolider compréhension															
Séance 6 : Débat interprétatif															
Séance 7 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Vérifier compréhension															
Séance 8 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Vérifier compréhension															
Séance 9 : Littérature de jeunesse "Silence !" - Reformuler/transposer															
Débat littéraire Ecouter l'autre : qu'est-ce-que c'est ?															
Lecture de "Ferme ton bec!" Débat littéraire Ecouter l'autre : à quoi ça sert?															
Lecture de "Pin-pon patientons!" Débat littéraire Ecouter l'autre : comment faire?															

Annexe 2 : Plan de séquence

SEQUENCE : LE RESPECT DE LA PAROLE DE L'AUTRE				
Cycle : 1	Classe : PS	Nb d'élèves : 26	Période : 4	Nb de séances : 9
Domaine : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS				
Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes écrits par le langage entendu. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe : confronter son point de vue à celui des autres, construire progressivement une première sensibilité aux expériences morales, à travers des histoires ou contes lus, par la mise en scène de personnages (identification et distanciation). 		Objectifs de la séquence : <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier une histoire lue. - Etre capable de manifester sa compréhension. - Restituer sa compréhension de manière simple et ponctuelle. - Mettre en place une posture de lecteur par la compréhension et l'interprétation d'un support à double nature : textuelle et iconographique (l'album). 		
Support : L'album <u>Silence !</u> d'Elisabeth Duval.				
Mise en réseau : Avec <u>Ferme ton bec !</u> de Pierre Delye et <u>Pin-pon patientons !</u> de Michelle Khalil.				
Titre des séances :	Objectifs :	Contenu global :		
Séance 1 : Découverte de la couverture (en collectif, au coin regroupement – 10 à 15 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Anticiper sur le contenu d'un livre en regardant la première de couverture. - Décrire, imaginer, se questionner sur le seul support de la couverture. - Mettre en place une attitude de lecteur en travaillant sur l'horizon d'attente (concept défini par Hans-Robert Jauss, emprunté à Edmund Husserl). 	Le livre dispose d'un cache et de fenêtres numérotées s'ouvrant sur les animaux de l'histoire, et sur le nuage noir qui cache leurs têtes, formé d'une accumulation de pictogrammes. Phase 1 : Découverte du livre « recouvert » => créer l'envie d'ouvrir les cases : de quoi s'agit-il ? => construction de l'horizon d'attente : recueil des hypothèses. Phase 2 : Les enfants sont désignés pour venir ouvrir une case. La 1 ^{ère} case : un dindon dont on ne voit pas la tête => imaginer quelle pourrait être l'histoire de ce livre. Même chose avec tous les autres animaux (Où est leur tête ? Pourquoi ne la voit-on pas ? Quels peuvent-être ces animaux ?). Terminer par le nuage noir => émettre des hypothèses : Que voit-on ? De quoi est-il constitué ? Que peut-il vouloir dire ? Phase 3 : On enlève le cache et retour sur ce qui a été dit : ce que l'on voit sur la couverture, le nom des animaux, quel est cette « tâche » noire (le nuage) et de quoi est-il constitué ? => verbaliser un vocabulaire précis, introduire le terme de « personnage ». <i>Imaginer :</i> Ce livre a un titre, un « nom », comment pourrait-il s'appeler ? Quelle sera l'histoire ?		

<p>Séance 2 : Exercice d'appariement : texte entendu / image (en collectif, au coin regroupement – 15 à 20 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à prélever des indices. - Justifier le choix de l'image. 	<p>On ne lit pas l'histoire aux élèves dans son intégralité mais par dévoilement successif.</p> <p>Les images de l'histoire sont scannées et affichées au tableau (sans le texte et dans le désordre). L'enseignant lit avec un album caché.</p> <p>Phase 1 : Description des images.</p> <p>Les images sont affichées => laisser les enfants réagir, décrire, commenter librement.</p> <p>Consigne : j'ai affiché les images d'une histoire, qui veut en parler ?</p> <p>Phase 2 : Lecture de l'histoire avec reconnaissance des images au tableau.</p> <p>Consigne : Maintenant, je vais vous lire l'histoire. Vous allez écouter très attentivement. Chaque fois que je vais m'arrêter, un enfant ira montrer au tableau l'image qui correspond à ce que je viens de lire.</p> <p>Critère de réussite : Les enfants viennent montrer l'image qu'ils ont choisie comme correspondant à la page lue.</p> <p>L'enseignant organise les échanges en cas de désaccord mais n'impose rien et ne donne jamais la bonne réponse (recueil des émotions, détails, personnages...).</p> <p>Phase 3 : Lecture de l'histoire dans son intégralité.</p> <p>A l'issue de cette phase de discussion, lecture de l'album dans son intégralité en montrant les images à chaque fois (vérification des hypothèses émises lors de la phase précédente).</p>
<p>Séances 3 et 4 : Répétition des lectures (en collectif, au coin regroupement – 10 à 15 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec la structure de l'histoire. - Se questionner sur la structure en répétition. 	<p>Phase 1 : Rappel de la séance précédente : titre, personnages, hypothèses. Vérification de la compréhension, reformulation ; confrontation aux hypothèses données.</p> <p>Phase 2 : Lecture en insistant sur les images, sur le fait qu'il y ait un dialogue à chaque fois entre deux animaux différents et que les dialogues sont dessinés dans les phylactères => les enfants peuvent ainsi deviner le texte, se le remémorer.</p> <p>Phase 3 : Que remarque-t-on ? => Chaque animal déforme les paroles de l'autre et personne ne s'écoute.</p> <p>Critère de réussite : Chaque animal parle d'une chose différente.</p>
<p>Séances 5 et 6 : Consolider la compréhension (en collectif, au coin regroupement – 10 à 15 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolider la compréhension de l'histoire avec les supports images. 	<p>Phase 1 : Rappel des animaux de l'histoire.</p> <p>Phase 2 : Lecture à l'aide d'images plastifiées : L'enseignant anime la lecture en accrochant au tableau les animaux qui dialoguent, avec l'image dans le phylactère correspondant au-dessus de lui, au fur et à mesure qu'il lit l'histoire. => apparaissent toujours 2 par 2, jusqu'au moment où ils parlent tous ensemble.</p> <p>Phase 3 : Débat interprétatif</p> <p>Que se passe-t-il à ce moment ? => parlent tous ensemble (critère de réussite). Un bonhomme avec une grande oreille apparaît (p18/19), que cela peut-il bien vouloir dire ? Qui crie « silence » (p22/23) ? Et comment le sait-on ? Que voit-on finalement dans tous les phylactères (p30/31) ? Pourquoi disent-ils tous « Tous aux abris ! » => pour le renard et surtout, ils sont enfin tous d'accord, ils se sont entendus, <u>écoutés</u>. Pourquoi les phylactères sont au sol, à plat et sans les animaux (p32/33) ? + travail sur le vocabulaire des noms d'animaux, leurs cris.</p>
<p>Séances 7 et 8 : Faire interagir l'élève lors de la lecture de l'histoire (en collectif, au coin regroupement – 10 à 15 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer et mobiliser les élèves dans l'histoire. - Inciter les élèves à raconter l'histoire en 	<p>A tour de rôle sur plusieurs séances (pour que tous les élèves passent).</p> <p>Phase 1 : L'enseignant donne des personnages (présents dans l'histoire ou non) aux élèves : les enfants doivent faire le bon choix. Critère de réussite : Si le personnage</p>

	respectant l'ordre chronologique et logique.	fait partie de l'histoire, l'élève l'accroche au tableau => les autres enfants valident ou invalident. Phase 2 : Lecture de l'histoire, tous les enfants écoutent ; ceux qui ont les personnages doivent être attentifs pour réagir => les autres vérifient si l'enfant met le bon animal au bon moment au tableau. Critère de réussite : respecter l'ordre de l'histoire. Phase 3 : Les élèves jouent l'histoire, en racontant. L'enseignant étaye la parole de l'enfant si besoin (ex : et ensuite, quel animal parle ?) => respect de la chronologie de l'histoire => <i>vérification de la compréhension de tous.</i>
Séance 9 : Appropriation du texte – Jeu théâtral (ateliers – 20 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire parler les personnages de l'histoire sous forme de marottes. - Reformuler l'histoire avec ses propres mots. - L'interpréter ou la transposer avec les marottes. 	<p>Chaque enfant a une marotte d'un personnage (simple : tige + photo).</p> <p>Phase 1 : L'enseignant présente les marottes des personnages et les fait identifier aux élèves. Il propose de faire parler les personnages en leur donnant la marotte.</p> <p>Phase 2 : Mise en jeu du texte avec les marottes ; les enfants vont prendre la place des personnages en les faisant parler avec leurs propres mots ou en imitant les propos du texte.</p> <p>Consigne : « En te servant des marottes, raconte la même histoire que celle que nous venons de raconter ». Que dit le canard au coq ? Que font les personnages dans l'histoire ?</p> <p>ou : joue comme si tu étais le canard, le coq, la poule, l'oiseau, l'oie, le paon, le dindon ou le faisan de l'histoire.</p> <p>Faire jouer plusieurs fois l'histoire. L'enseignant sollicite les enfants, les aide à verbaliser et les relance d'épisode en épisode sans accorder d'importance à la chronologie exacte du récit => <i>vérification de la compréhension de tous (évaluation).</i></p> <p>Critère de réussite : que les enfants expriment la cacophonie finale avant le retour au silence, puis de nouveau un petit dialogue et enfin, tombent tous d'accord car s'écoutent, et s'en vont => retour au silence.</p> <p>Cette étape se déroulera sur plusieurs jours afin que chaque enfant joue au moins une fois. Les marottes seront ensuite laissées en libre accès pour des jeux spontanés.</p> <p>Phase 3 : <u>Débat littéraire</u></p> <p>Ecouter l'autre : qu'est-ce que c'est ?</p>
<p>Mise en réseau par le thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Ferme ton bec !</u> de Pierre Delye : pour permettre aux élèves de créer leurs propres morales : il est important de s'exprimer mais aussi d'écouter les autres (aborde également la curiosité, le fait de poser des questions pour apprendre). Débat littéraire : écouter l'autre : à quoi ça sert ? ▪ <u>Pin-pon patientons !</u> de Michelle Khalil : synthétise ce qui a été vu dans les deux précédents albums et permet d'établir des règles comme le respect des tours de parole. Débat littéraire : écouter l'autre : comment faire ? => <i>recueil des conceptions finales</i> 		

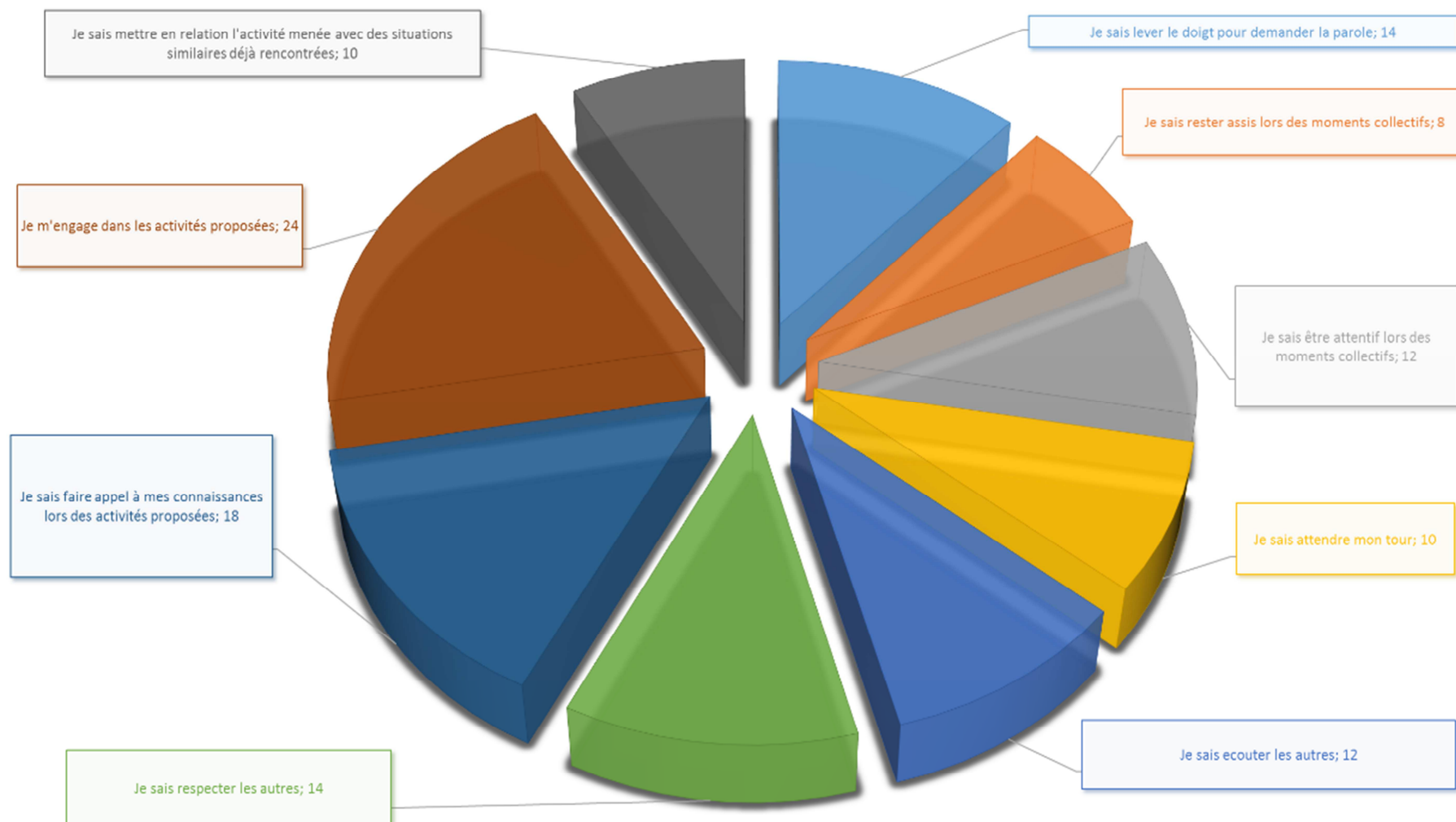
Annexe 3 : Tableau de données des évaluations

GRILLE D'ÉVALUATION		Avant lecture	Débat 1	Débat 2	Débat 3
COMPETENCES					
Critères	INDICATEURS				
Communiquer avec les autres					
Je participe à la communauté langagière	J'ose prendre la parole devant les autres	6	8	12	18
	Je parle de façon à être entendu et compris par les autres	3	4	4	5
	Je sais attendre lorsqu' un autre parle	6	8	12	13
Je commence à mettre en place une posture de lecteur	Je sais répondre à des questions simples portant sur l'histoire	20	24	25	24
	Je sais reconnaître et nommer les personnages, leurs actions et leurs (sentiments)	18	18	19	20
	Je sais interpréter le comportement d'un personnage	11	13	14	14
Échanger et réfléchir avec les autres					
Je me positionne dans les échanges en groupe	Je sais participer à un échange en restant dans le sujet	4	3	4	4
	Je sais écouter ou regarder les autres	3	6	11	13
	Je sais accepter un autre avis que le mien	12	13	13	12
	Je sais apporter une nouvelle idée	3	3	4	11

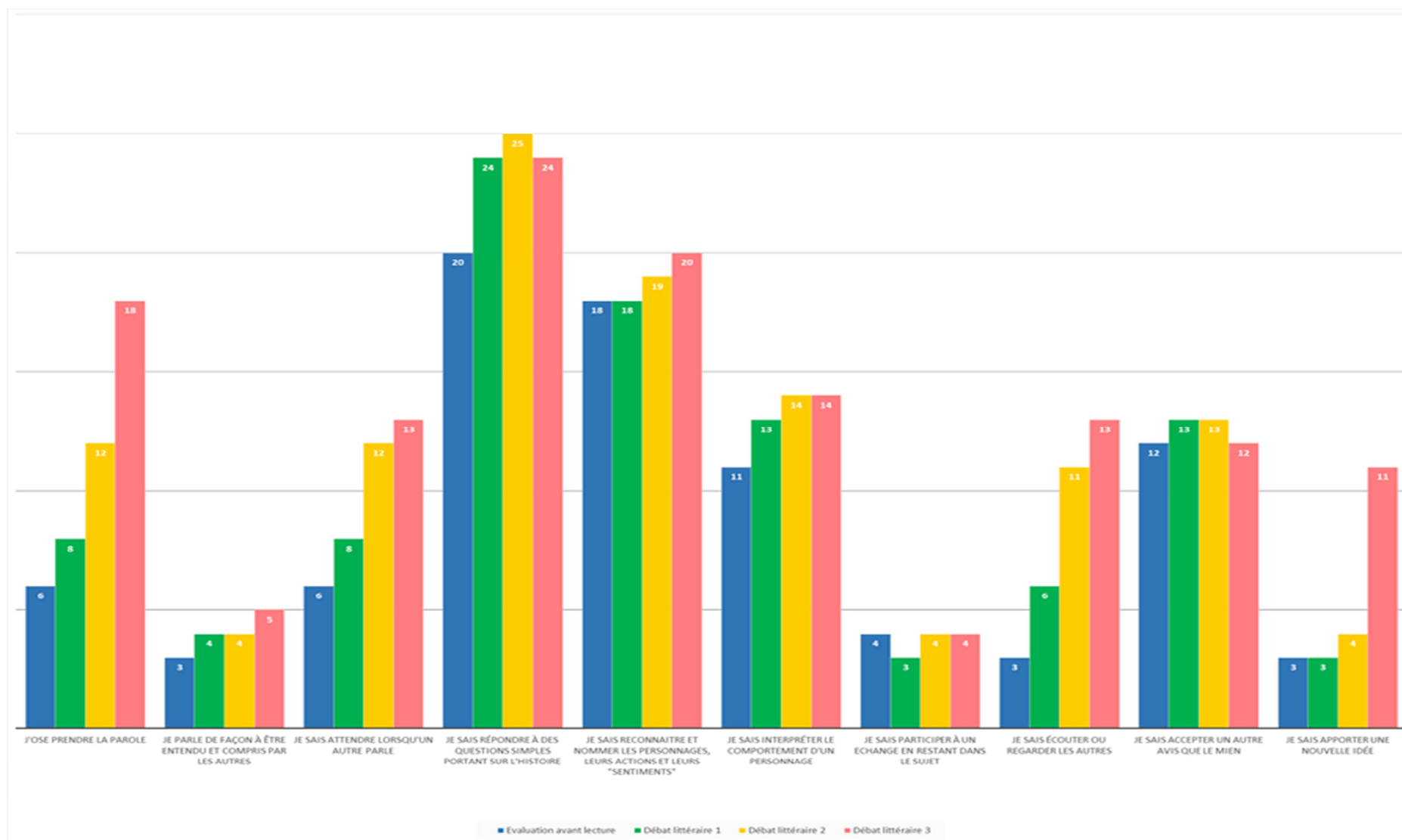
Annexe 4 : Tableau de données de l'observation du débat interprétatif

GRILLE D'OBSERVATION		
Thème : le respect de la parole de l'autre		
COMPETENCES		
APPRENDRE ENSEMBLE ET VIVRE ENSEMBLE		
Critères	INDICATEURS	
Comprendre la fonction de l'école		
Je comprends et je respecte les règles de vie de la classe	Je sais lever le doigt pour demander la parole	14
	Je sais rester assis lors des moments collectifs	8
	Je sais être attentif lors des moments collectifs	12
	Je sais attendre mon tour	10
Se construire comme un individu singulier au sein d'un groupe		
Je fais attention aux autres	Je sais écouter les autres	12
	Je sais respecter les autres	14
Développer et acquérir une autonomie intellectuelle		
Je prends confiance en moi	Je sais faire appel à mes connaissances lors des activités proposées	18
Je m'affirme en tant qu'élève	Je m'engage dans les activités proposées	24
	Je sais mettre en relation l'activité menée avec des situations similaires déjà rencontrées	10

Annexe 5 : Résultats du débat interprétatif



Annexe 6 : Evolution générale des indicateurs



Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Apprendre à respecter la parole de l'autre par la littérature de jeunesse et les échanges structurés, en petite section.

Auteur : Jessica MOYEMONT

Résumé :

Écouter et respecter la parole de l'autre en petite section de maternelle ne sont pas des comportements innés. Ce sont cependant des attitudes indispensables à acquérir, afin de ne pas mettre en péril le bon fonctionnement de la classe et les apprentissages. À travers de nombreuses lectures autour de recherches menées sur le développement de l'enfant, sur la place et le rôle de la littérature de jeunesse à l'école et sur l'intérêt de l'utilisation des débats littéraires à l'école, une expérimentation a pu être mise en place.

L'objectif de l'étude était de savoir dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse conduit au respect de la parole de l'autre. Nous avons postulé que la mise en scène de personnages, associée au débat autour d'un album vont permettre aux élèves d'écouter et de respecter la parole de l'autre. Les travaux menés montrent que cet apprentissage n'est pas évident pour tous les élèves et que les résultats escomptés doivent se mesurer dans le temps. Cependant, un résultat notable dans l'application des règles de prises de paroles a pu à ce jour être constaté.

Mots clés : Littérature de jeunesse, Cycle 1, respect de la parole de l'autre, écoute, album, mise en scène, débat littéraire.

Summary :

Listen to and respect the word of another in small section of nursery school are not innate behaviors. However, these are attitudes needed to acquire, in order not to endanger the proper functioning of the class and learning. Through many readings around researches conducted on the development of the child, on the place and the role of children's literature at school and on the interest of using the literary debates at school, an experiment could be implemented. The objective of the study was to know in which way the study of children's literature albums leads to the respect of the word of the other. We postulated that the staging of characters, associated with the debate around of an album will allow the pupils to listen to and to respect the word of the other. The work showed that this learning is not obvious for all the pupils and that the expected results must be measured in time. However, a notable result in the application of speaking rules has been noted to this day.

Key words : Children's literature, Cycle 1, respect the word of another, listening, album, staging, literary debate.