



HAL
open science

La littérature de jeunesse comme support de l'apprentissage au vivre ensemble au cycle 1

Carole Grandpierre Bidot

► **To cite this version:**

Carole Grandpierre Bidot. La littérature de jeunesse comme support de l'apprentissage au vivre ensemble au cycle 1 . Education. 2017. dumas-01624445

HAL Id: dumas-01624445

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624445>

Submitted on 17 Nov 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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME
SUPPORT DE L'APPRENTISSAGE AU
VIVRE ENSEMBLE AU CYCLE 1**

Carole Grandpierre Bidot

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Laurence Quintin

2016-2017

Mots-clés : albums de jeunesse, cycle 1, socialisation, travailler ensemble

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
1. Cadre théorique	2
1.1 Cadre institutionnel, contexte d'étude.....	2
1.1.1 Le cadre institutionnel définit la socialisation scolaire comme le fait d'apprendre ensemble	2
1.1.2 Le contexte d'étude.....	3
1.1.3 Travailler ensemble au cycle 1, cela s'apprend	5
1.1.4 Les apports de Piaget.....	7
2.1 Apports de la littérature de jeunesse.....	7
2.1.1 Développement de l'estime de soi	7
2.1.2 Éducation à la citoyenneté	8
2.1.3 La littérature de jeunesse, mais pas seulement !.....	9
2. Cadre d'expérimentation	10
2.1 Les travaux de Jacques Fortin.....	10
2.2 Les paramètres de mesure.....	13
2.2.1 Le questionnaire – sa conception.....	13
2.2.2 Réponses obtenues au début de l'étude, mi-janvier 2017.....	16
3. Expérimentation en classe.....	17
3.1 Étude des albums.....	17
3.1.1 Moi, j'aime aider.....	17
3.1.2 Ma carte d'identité.....	18
3.1.3 Je connais tes qualités.....	20
3.1.4 Semblables et différents.....	20
3.1.5 Les disputes.....	23
3.2 Conception de l'album de la classe.....	23
3.3 Activités annexes à l'activité littéraire.....	25
3.4 Résultats et observations.....	26
3.3.1 Réponses obtenues aux questionnaires fin mars 2017.....	26
3.3.2 Observations des comportements des élèves.....	27
4. Analyse, prise de recul.....	29
4.1 Les apports positifs de l'expérimentation.....	29
4.2 Les manques, les modifications à apporter.....	30
CONCLUSION.....	31
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXES.....	33

INTRODUCTION

Pour ce mémoire, j'ai choisi de partir d'une problématique observée dans ma classe au quotidien. J'ai une classe de moyenne section, avec 23 élèves, 15 garçons et 8 filles. L'école est située dans un quartier plutôt aisé, la majorité des élèves a de grandes capacités dans l'ensemble des domaines, ainsi qu'un bon niveau de langage. Mais ils sont aussi extrêmement individualistes, au point de pénaliser d'autres élèves qui ont moins de facilités qu'eux, de leur porter atteinte physiquement (en les bousculant à la moindre occasion afin d'être toujours le premier), ou moralement (en se mettant très fortement en avant, par la prise de parole, en soulignant leur réussite...). Dans ma classe, il y a également quelques élèves scolarisés par le biais d'une association locale, qui n'habitent pas le quartier et sont en difficulté importante à l'école. Cet écart de niveau, fréquent au sein d'une classe, est réellement très marqué dans la mienne. De plus, les amitiés sont très fortes, il y a des binômes ou trios vraiment inséparables, pour lesquels personne ne compte en dehors.

Passionnée de littérature de jeunesse, de par sa richesse, sa variété, par ce qu'elle permet de réaliser chez l'enfant, c'est tout naturellement que j'ai choisi de croiser ma problématique avec cette thématique. Ainsi, je souhaite savoir dans quelle mesure la littérature de jeunesse peut contribuer à améliorer le travail de groupe, la coopération entre élèves, la cohésion du groupe.

Je pense qu'elle peut jouer un rôle majeur. Le travail à partir d'albums sur le thème de la différence, de l'entraide, de l'amitié, devrait permettre aux élèves, grâce à des séances de langage, de compréhension, de débat, de prendre conscience que leurs différences peuvent enrichir la classe, que chacun peut aider l'autre en fonction de ses propres compétences.

Je présenterai dans une première partie les résultats de mes recherches apportant des réponses théoriques à ma problématique. Dans une seconde partie j'explicitai les choix que j'ai faits relativement à mon expérimentation en classe. Je relaterai les travaux menés en classe dans une troisième partie. Enfin, dans une dernière partie je ferai l'analyse des résultats obtenus.

1. Cadre théorique

1.1 Cadre institutionnel, contexte d'étude

1.1.1 Le cadre institutionnel définit la socialisation scolaire comme le fait d'apprendre ensemble

La thématique du vivre ensemble a toujours été très présente dans les programmes de l'école maternelle, en 2002, 2008, et en 2015, mais a connu de nettes évolutions depuis 2002.

Le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015, consacré au programme d'enseignement de l'école maternelle¹, est très clair à ce sujet. La socialisation n'est pas un préalable aux apprentissages. L'objectif s'éloigne du vivre ensemble, la socialisation scolaire relève désormais de l'apprendre ensemble. Pour l'enfant, il s'agit de penser avec les autres, de réinterroger ses propres conceptions, d'évoluer par la rencontre avec les autres.

Dans la partie introductive des programmes de 2015, avant d'aborder les 5 grands domaines d'apprentissages, le deuxième paragraphe « Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage » souligne le fait que l'enseignant doit « favoriser les interactions entre enfants », notamment à travers des projets, et « créer une communauté d'apprentissage ». Chaque élève doit ainsi apprendre à écouter et respecter le point de vue de l'autre.

Dans cette même partie, le troisième paragraphe, intitulé « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », met en avant le fait qu'il s'agit d'un « enjeu de formation central pour les enfants ». On peut distinguer plusieurs objectifs qui doivent guider l'enseignant.

Tout d'abord chaque enfant doit apprendre à se connaître, se construire, puis s'affirmer comme une personne à part entière, singulière, qui a confiance en lui, en ses capacités, aidé en cela par le regard bienveillant de l'enseignant. Fort de ce cheminement, il peut alors porter un « regard positif sur les différences » entre lui et les autres. L'enfant est incité au quotidien à coopérer, à s'aider, à partager, à échanger, il s'agit d'un véritable apprentissage des règles et des codes du travail collectif.

¹ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Il y prendra progressivement plaisir en constatant ce qu'on peut réaliser à plusieurs, en trouvant sa place dans le groupe, en prenant des responsabilités.

« Échanger et réfléchir avec les autres » représente aussi une partie importante du domaine Langage oral dans les programmes. Les élèves sont invités à expliquer, questionner, porter de l'intérêt à ce que les autres pensent et disent, afin de mieux comprendre, résoudre des problèmes plus complexes, prendre des décisions ensemble.

Apprendre à travailler ensemble est bien un enjeu majeur du cycle 1, ce cycle fondamental pour la réussite de tous. Apprendre à l'école, c'est apprendre avec les autres.

Parallèlement, « l'école maternelle occupe une place privilégiée pour offrir aux enfants une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute »¹. Les albums de jeunesse leur permettent dans un premier temps, grâce à une familiarité avec les scènes racontées d'en saisir facilement le sens. Puis en les choisissant progressivement plus longs, plus complexes et plus éloignés du quotidien des enfants, ils pourront alors s'intéresser et s'ouvrir à de nouvelles notions, et alors « se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et / ou vus dans des narrations ou des explications, lors de moments d'apprentissages structurés ».

1.1.2 Le contexte d'étude

À l'âge de notre sujet d'étude, soit à quatre – cinq ans, l'égoïsme est tout à fait normal. G. Duclos nous précise que l'enfant est alors centré sur son point de vue, il est préoccupé par ses seuls besoins et désirs immédiats². De plus, « les enfants de cet âge ne coopèrent pas vraiment, ils font surtout des coopérations ». Mais c'est la période fondamentale pendant laquelle se construisent les habiletés prosociales, qui précèdent la socialisation. Ces habiletés doivent être enseignées, à travers des activités et projets collectifs, qui nécessitent partage, communication, collaboration, écoute et compréhension de l'autre. L'enfant à cet âge a besoin des autres, d'entretenir des relations privilégiées avec un ami pour forger son identité. Si les conflits sont bien entendu inévitables, il s'agit alors d'apprendre comment les résoudre, par l'expression entre autres de ses besoins et

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

² Duclos, Germain, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...*, Collection Pour la Vie, 2015 (p. 22)

sentiments.

La mission de l'école maternelle de socialiser les enfants est reconnue dans les programmes et instructions officielles de l'ensemble des écoles du monde francophone (Tunisie, Québec, Suisse, Belgique, France...). L'école est un lieu de socialisation dans lequel l'enfant fait l'expérience de la collectivité et fait l'apprentissage des relations avec les autres¹.

Selon G. de Vecchi², au sein d'un groupe se produisent de multiples échanges et se construisent les savoirs. Par la stimulation positive qu'il procure à l'enfant, par la richesse des interactions, le groupe est « catalyseur de motivation et de plaisir ».

Un travail de groupe en maternelle commence dès que l'on réunit deux élèves pour une même activité avec un but commun. Pour G. de Vecchi, il s'agit bien d'un travail de groupe et non en groupe, autour d'une tâche commune, il doit y avoir engagement collectif. Le travail proposé doit présenter une résistance, un certain niveau de difficulté, de complexité. Pour le réaliser, le groupe se trouve dans la nécessité de s'organiser, de coopérer.

Pourquoi donner cette importance au travail de groupe en maternelle ?

D'une part, c'est dans la confrontation avec d'autres élèves que la personnalité du jeune enfant se forge, en découvrant d'autres modes de pensée, d'autres façons de faire que ce qu'il a pu observer dans son milieu familial. D'autre part, G. de Vecchi souligne l'importance du choix effectué par l'enseignant de la situation pédagogique, une situation problème qui doit créer un conflit socio-cognitif pour permettre l'apprentissage « dans le groupe, et grâce au groupe ». Ainsi, l'enfant « se construit avec les autres, en comptant sur les autres et pour les autres ». Ce même point est mis en avant dans l'ouvrage *Comment l'enfant devient élève*³ : « Devenir un élève, c'est apprendre avec les autres pour se construire soi-même ». Au sein d'un groupe et à l'occasion d'une réflexion collective, l'enfant exerce sa pensée avec celle des autres, en se confrontant aux autres. Il accomplit son travail en relation avec celui des autres, il ne peut penser son travail sans penser à celui des autres.

L'enfant apprend en faisant, c'est ce qu'exprime P. Meirieu par « Faire pour apprendre »,

1 Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (p. 13)

2 De Vecchi, Gérard, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006 (p. 16 -17, p. 66)

3 Amigues, René et Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2009 (p. 137)

néanmoins pour que l'activité scolaire et le savoir qui s'y rapportent soient efficaces, les élèves doivent penser ce qu'ils font. D'où l'importance que les élèves entrent en contact, interagissent, débattent pour entrer dans le savoir en se questionnant.

Attention cependant, le travail de groupe est un moyen nécessaire à la réussite des apprentissages, une condition, mais pas un objectif en soi.

1.1.3 Travailler ensemble au cycle 1, cela s'apprend

L'entrée à l'école maternelle représente une rupture importante sur le plan psychologique pour l'enfant, il s'agit du « passage des interactions familiales aux interactions didactiques »¹. L'enfant se trouve bien souvent démuni face à ce nouveau type de relations, d'échanges, de rencontres, avec les enseignants, comme avec ses camarades. À l'école, comme le mentionne J. Fortin², l'enfant doit apprendre à s'adapter à d'autres enfants, « à des modes de penser et d'agir plus ou moins différents de ceux de la famille ». L'école est aussi un lieu de vie collective, dans lequel l'enfant apprend à partager, à faire ensemble, ce qui présente des contraintes, ce qui peut générer des frustrations, des conflits... Pour ces raisons, l'enfant ne peut être livré à lui-même, l'enseignant doit l'accompagner dans ces apprentissages.

G. De Vecchi nous le dit, « apprendre à travailler en petits groupes n'est pas inné »³. Cela demande un travail important, cela correspond à un véritable projet qui doit être clairement énoncé au groupe classe pour qu'il le partage. Il précise également qu'il n'y a pas une méthode unique pour enseigner aux élèves à travailler en groupe. Il existe « une palette de possibles », à chaque enseignant de choisir ce qui s'adapte le mieux à ses objectifs et à sa classe. La littérature de jeunesse peut donc tout à fait tenir ce rôle.

M. Bolsterli⁴ présente la même idée. Elle explique que ce qui touche à la socialisation de l'enfant ne peut faire l'objet d'un champ disciplinaire à part entière et qu'en même temps cela ne peut se développer naturellement, sans aide. Elle indique donc que cela n'aura du sens pour l'enfant qu'à

1 Amigues, René et Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2009 (p. 137)

2 Fortin, Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2001 (Introduction)

3 De Vecchi, Gérard, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006 (p. 19)

4 Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (p. 26)

travers la mise en œuvre de diverses activités et contenus.

J. Fortin¹ va dans le même sens en énonçant que la socialisation est « un processus permanent », qui s'exerce au quotidien dans l'ensemble des interactions entre les enfants. La démarche qu'il propose pour mieux vivre ensemble à l'école est d'alterner réflexion et action, réflexion à partir de thèmes évoqués dans les albums de jeunesse, débats, échanges d'avis et opinions, et d'activités centrées sur les mêmes notions. J. Fortin présente la littérature comme un support majeur à la vie en collectif à l'école.

Une recherche menée dans des écoles genevoises (années 2000) auprès d'élèves de cinq - six ans a cherché à savoir de quelle manière ils estiment apprendre le mieux². Il a été demandé aux élèves, en particulier (après d'autres questions), de choisir ce qu'ils préféreraient, le type de support qui leur permettait d'apprendre le mieux. Les deux propositions étaient les suivantes : « écouter beaucoup de contes et d'histoires » ou « écouter quelqu'un qui nous explique des choses ». Les réponses ont été nettes, 78% des enfants ont choisi la deuxième proposition, soit un support écrit, plutôt qu'un mode de transmission orale par un adulte. Cela tend une nouvelle fois à confirmer que la littérature de jeunesse peut jouer un rôle important dans l'apprentissage du vivre ensemble. M. Bolsterli l'analyse de cette manière : « L'usage des récits pourrait être une forme de réponse à certaines des questions de l'enfant, en respectant son désir d'apprendre, son besoin de comprendre le sens de la vie et le monde qui l'entoure ».

1.1.4 Les apports de Piaget

L'enfant de quatre - cinq ans, sujet de notre étude, est au quatrième stade de développement selon la classification établie par Piaget³. Ce stade correspond aux enfants d'âge entre deux et sept ans.

À cet âge, l'enfant fait désormais preuve de « sentiments interindividuels », c'est-à-dire qu'il a des échanges affectifs avec d'autres personnes. Les sentiments qu'il éprouve pour ces personnes sont élémentaires, sympathie et antipathie les composent ! Mais il éprouve à cette période également les premiers sentiments moraux, qu'il ressent très fortement, la justice et l'injustice, qui sont associées

1 Fortin, Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2001 (Introduction)

2 Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (p. 114)

3 Xypas, Constantin, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, L'Harmattan, 2001 (p. 43)

pour lui à des actions, des décisions en référence aux normes de bien et de mal, à l'obéissance à une règle.

La fonction symbolique vient enrichir son intelligence verbale, c'est essentiellement une fonction évocatrice. « Grâce à elle, l'enfant devient capable d'évoquer une situation absente par l'intermédiaire d'un signifiant »¹. Ses nouveaux moyens à disposition sont le langage, mais aussi l'image mentale (que Piaget définit comme une représentation intériorisée), l'imitation (différée), le dessin.

Ces deux aspects sont fondamentaux pour notre étude, car ils éclairent le comportement de notre sujet en collectivité, ce qu'il ressent, ce qu'il peut éprouver et d'autre part Piaget met en évidence la nouvelle capacité du jeune enfant à se créer des images mentales, et ainsi le rôle de l'enseignant de le nourrir pour l'aider dans cette construction et cette nouvelle compréhension du monde qui l'entoure.

Pour Piaget, l'intelligence et l'affectivité sont indissociables dans tout comportement humain, il n'y a selon lui pas de mécanisme cognitif sans élément affectif, et réciproquement. De plus, « l'affectivité intervient constamment dans les opérations de l'intelligence pour les stimuler ou les perturber ». Ces éléments nous intéressent tout particulièrement car ils sont en jeu dans tout travail de groupe.

2.1 Apports de la littérature de jeunesse

2.1.1 Développement de l'estime de soi

G. Duclos définit l'estime de soi comme la « conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines »², c'est-à-dire avoir conscience de ses propres qualités et habiletés. Il s'agit d'un « ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde », car nous connaissant bien, nous savons sur quels points forts nous pouvons nous appuyer, et quelles faiblesses nous devons compenser. L'estime de soi se construit pour grande partie entre trois et six ans, ce qui correspond exactement à la période de l'école maternelle.

1 Xypas, Constantin, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, L'Harmattan, 2001 (p. 81-82)

2 Duclos, Germain, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...*, Collection Pour la Vie, 2015 (p. 13)

Comme nous l'avons vu, les programmes instituent très clairement l'école maternelle de la mission du développement de l'estime de soi de chaque élève, en l'aidant à la construire et à la consolider pour qu'elle perdure. C'est un rôle fondamental, car c'est ainsi que l'élève pourra s'identifier comme faisant partie d'une communauté, d'autre part cela va définir également son rapport au savoir.

Selon M. Bolsterli qui cite Fèvre, la lecture de récits et albums en classe permet cette construction car « les personnages et leurs actes évoquent autant d'aspects de la personnalité de l'enfant qui peuvent alors, par identification, intégrer une image d'eux-mêmes supportable ou même enviable ». (Fèvre (1999), *Contes et métaphores*). Grâce à ces lectures, l'enseignant permet à l'enfant de développer son identité, en lui faisant découvrir mondes imaginaire et réel.

Il s'agit de se construire dans la connaissance et le respect de l'autre, de ses différences, se construire une image de soi-même positive, engagée, condition indispensable pour pouvoir apprendre. Un enfant possédant une certaine confiance en lui sera plus enclin au travail de groupe. Conscient de ses capacités, il pourra les mettre au service des autres. Ainsi, comme le dit G. de Vecchi, le groupe n'est alors pas la somme mais la « multiplication des connaissances et compétences de chacun », grâce aux nombreuses interactions en jeu¹.

2.1.2 Éducation à la citoyenneté

Les récits permettent d'aborder des problèmes courants pour les élèves, des situations complexes dans lesquelles les héros sont confrontés à des dilemmes moraux, tels que enfreindre la loi ou respecter les règles... Ceux-ci peuvent alors viser « à faire découvrir et admettre les normes et les lois qui conditionnent la vie en société et contribuent à structurer la personnalité... à les admettre mais aussi à se situer à leur égard de façon autonome » (Fèvre (1999), *Contes et métaphores*).

Passer par le récit peut permettre aux enfants de comprendre ce qui se passe en classe, en transposant les histoires racontées aux situations vécues du quotidien. Il va ainsi permettre une « décentration face à un problème survenant en classe », en constituant une source dans laquelle puiser des pistes de résolution voire des solutions². Les questions traitées par les albums de jeunesse sont universelles, et rejoignent souvent celles vécues à l'école. Progressivement, grâce à une identification aux personnages mis en scène dans les différentes histoires, l'enfant évoluera d'une

1 De Vecchi, Gérard, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006 (p. 49)

2 Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (p. 117)

conduite impulsive, guidée par ses envies ou son propre intérêt, à la recherche d'un comportement solidaire, et sans conflits.

De plus, il y a des règles essentielles au travail de groupe, mais elles ne peuvent venir de l'enseignant, être subies comme une contrainte par les élèves. Elles doivent provenir d'un besoin éprouvé par les enfants, ceux-ci doivent en faire l'expérience et ressentir la nécessaire régulation. Les récits les aideront à structurer les différents éléments puis à élaborer les règles et à les formuler. Elles seront bien sûr affinées avec le temps.

Enfin, le livre est le support privilégié pour maîtriser la langue orale, c'est un intermédiaire pour « parler, dire, nommer avec précision, étendre son vocabulaire », c'est aussi un moyen de « prendre la parole, donner son avis »¹. M. Dervaux souligne là que par l'intermédiaire des albums, l'enfant enrichit son langage oral, il développe son lexique, formule des phrases de plus en plus complexes d'une part. Cela lui permet donc de mieux s'exprimer, ce qui facilite grandement le travail de groupe. D'autre part, en échangeant à propos des récits, les élèves apprennent à donner leur opinion, leurs idées, à livrer leurs croyances, mais aussi à questionner, ce qui leur fait découvrir le sens d'écouter et respecter également celles d'autrui, qui peuvent être différentes. C'est ainsi qu'ils accèdent progressivement à la socialisation.

D'après M. Dervaux, « la lecture et l'étude d'albums permettent de travailler, vivre, rêver, d'apprendre à comprendre le monde et ses lieux, les gens et leurs différences, de partager des émotions ».

2.1.3 La littérature de jeunesse, mais pas seulement !

Les différents auteurs étudiés s'accordent sur le fait que travailler ensemble ne relève pas d'un apprentissage linéaire, d'une discipline particulière, et que de nombreuses voies sont possibles pour faire progresser les élèves en ce sens. Nous avons vu que la littérature de jeunesse est selon eux une opportunité intéressante à saisir, qui a de nombreuses vertus. Mais les auteurs s'entendent également pour dire qu'il y a d'autres préalables nécessaires en classe.

¹ Dervaux, Monique, *Des livres à fabriquer et à lire*, Nathan Pédagogie, 1999 (p. 7 à 19)

Tout d'abord, l'état d'esprit régnant dans la classe doit être au quotidien un esprit d'entraide, de partage. L'enseignant doit créer un climat de classe dans lequel l'entraide et la solidarité sont valorisées. Pour cela, il s'agit de choisir des situations d'apprentissage qui nécessitent et favorisent les échanges, dans le respect de l'autre, et non fondées sur « la compétition, la réussite individuelle, le savoir pensé comme un capital à accumuler » (M. Bolsterli)¹. Mais aussi, les actes de la vie quotidienne seront utilisés pour apprendre aux élèves à vivre ensemble, à se respecter, à s'aider mutuellement.

De plus, chaque élève doit sentir que l'enseignant le respecte et lui fait confiance, confiance en ses capacités de s'adapter, de s'organiser, de communiquer et tout simplement, de réussir, pour pouvoir s'investir dans un travail de groupe. Le travail en autonomie doit pour cela être une habitude pour l'élève, accompagné de la compréhension de l'objectif de chaque tâche et activité.

Enfin, les activités proposées en groupe doivent avoir du sens pour l'enfant, il s'agit donc du choix pertinent de l'enseignant de la situation pédagogique proposée, situation-problème, accompagnée de son explicitation claire et précise. Par la complexité de la tâche à accomplir, l'enfant doit pouvoir ressentir le besoin de travailler en groupe, son intérêt.

À l'enseignant de construire un milieu de travail tout à fait adapté à la conduite d'activités collectives. La préservation de la cohésion du groupe-classe repose sur lui pour avoir un groupe soudé, prêt à s'engager dans ces activités, dans la construction de connaissances, ensemble.

2. Cadre d'expérimentation

2.1 Les travaux de Jacques Fortin

Le cadre d'expérimentation de ce mémoire repose très largement sur les travaux de Jacques Fortin², qui préconise la « démarche éducative réflexive » pour aider les élèves à mieux vivre ensemble, c'est-à-dire un aller et retour permanent entre réflexion et action, qui les aidera à mieux gérer leurs émotions ainsi que celles de leurs camarades, ce qui leur permettra de faire face aux situations difficiles en classe.

¹ Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (p. 99)

² Fortin, Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2001 (Introduction)

Jacques Fortin (1939-2015), médecin pédiatre et professeur en sciences de l'éducation, a beaucoup travaillé sur le climat scolaire et les relations école - famille. Ses recherches ont porté sur le comportement de l'enfant en interaction avec son environnement, personnel mais aussi en particulier scolaire. Il a fortement contribué à l'élaboration de pistes pour réduire la violence à l'école. Il a grandement souligné l'importance du développement de compétences psycho-sociales dans le cadre scolaire, une nécessité pour des élèves en manque de repères, de valeurs. Son ouvrage majeur propose un ensemble de séquences faciles à mettre en œuvre dès la maternelle (nécessitant peu de matériel), des exemples pratiques, concrets, visant à l'acquisition de ces compétences. Ses travaux ont en particulier été mis en œuvre dans l'académie de Parie, circonscriptions 18B et 11A.

J. Fortin propose 12 thèmes de travail, d'étude, qui peuvent faire l'objet d'un travail annuel, et / ou d'un travail de cycle, en consultation avec les enseignants du cycle 1. Parmi ces 12 thèmes, j'en ai sélectionné 5 que je trouvais particulièrement adaptés à ma classe (thèmes 6, 7, 8, 9 et 12 dans son livre) et qui me semblaient convenir à ma période d'expérimentation en classe, soit 5 semaines (2 semaines en période 3 et 3 semaines en période 4), un délai particulièrement serré. Ces thèmes sont par ailleurs traités à la suite par J. Fortin, mis à part le douzième, néanmoins important pour moi en terme de « conclusion » à nos travaux.

La méthodologie de travail est identique pour chaque thème. Les élèves sont réunis autour de l'enseignant. Le thème en question est introduit par la lecture d'un album, suivie d'un moment d'expression orale, d'échanges libres ou dirigés entre élèves. Les mots nouveaux et apportés par le récit sont explicités, dans un objectif d'enrichissement du vocabulaire. Pour ce, J. Fortin nous suggère de réaliser plusieurs lectures. Les élèves sont invités à exprimer leur opinion, toujours en la justifiant autant que possible, à faire part de leurs émotions, à commenter ce qui est dit. Les règles de prise de parole sont clairement énoncées et rappelées à chaque début de séance. Puis sont suggérées plusieurs idées d'activités en lien avec le thème, qui portent énormément sur le langage, mais également des activités physiques, ou du domaine des arts visuels. Il s'agit surtout de tirer parti de chaque opportunité qui se présente pour réinvestir le vocabulaire et les notions en cours d'acquisition.

Pour mon étude, j'ai choisi d'aborder chaque semaine un thème, faisant écho à un album particulier. Je suis la méthodologie préconisée par J. Fortin, mais par manque de temps, je choisis de faire réaliser par les élèves des activités faisant référence globalement à la thématique du mieux vivre ensemble, au quotidien, mais non à chaque thème. Les activités ne faisant pas l'objet d'étude

de ce mémoire ne seront pas développées.

Les thèmes et albums retenus sont les suivants :

- **Moi, j'aime aider** : porte sur les actions d'entraide et de solidarité.

Ce thème s'appuie sur l'album *Poule rousse*, Père Castor.

J'ai choisi cet album car il s'agit d'un conte classique bien connu, que les élèves ont écouté plusieurs fois à l'occasion de lectures offertes depuis la Petite Section. La tourterelle sauve son amie Poule rousse du piège tendu par le renard, nous parlerons d'entraide et d'amitié.

- **Ma carte d'identité** : vise à aider chacun à se « reconnaître des qualités et compétences », pour in fine avoir une plus grande confiance en soi.

Pour aborder ce thème, je m'appuierai sur l'album *Marcel le champion*, d'Anthony Browne.

J'ai retenu le livre préconisé par J. Fortin. Ce texte permet de décrire des compétences et des qualités, et ainsi de définir les termes. Il s'agit à partir de cet album de prendre conscience que nous ne connaissons pas toujours nos propres qualités, comme Marcel, et que nous allons alors chercher à les découvrir ensemble. Marcel est un personnage attachant, nous l'avons déjà découvert à travers d'autres albums.

- **Je connais tes qualités** : afin d'être plus attentif à l'autre, savoir reconnaître une qualité pour chaque élève de la classe et lui signifier, ce qui contribue à renforcer l'estime de soi.

Ce thème repose sur l'album *Un ami rien qu'à moi*, Ed. Young.

Là encore j'ai choisi de m'appuyer sur l'album recommandé par J. Fortin, qui permet d'aborder de nombreuses qualités, à travers la recherche parallèle d'un ami par Adrien et Réglisse le petit chien. Il permettra de nous poser des questions sur comment nous choisissons nos amis, les qualités que nous recherchons.

- **Semblables et différents** : pour prendre conscience de nos différences et similitudes, et envisager nos différences comme une chance, une force.

Nous l'aborderons à l'aide de l'album *Tous pareils !*, Edouard Manceau.

Intitulé « Petites leçons de sagesse caribou », ce livre pose la question suivante : Est-on tous pareils ou tous différents ? Il nous permettra d'interroger avec originalité notre rapport aux autres, à réfléchir à ce que nous pouvons ressentir lorsque nous sommes en collectivité.

- **Les disputes** : afin d'aider les enfants à gérer eux-mêmes les conflits, en trouvant des solutions à leur résolution.

Ce thème est lié à l'album *La brouille*, de Claude Boujon.

Cet album me permet de présenter une situation de conflit, et d'échanger sur la façon dont les personnages mettent fin à leurs différends. Nous nous intéresserons en particulier à analyser les comportements des différents personnages.

Le livre est ici le médiateur pour aborder les différents thèmes. À partir des lectures je souhaite inciter les élèves à beaucoup échanger, donner leur avis. Plus précisément, ma démarche consiste à aller de la représentation au sens, en les invitant tout d'abord à décrire ce qu'ils voient sur les images pour ensuite dire ce qu'ils comprennent. Nous échangerons à partir des personnages du livre et des événements qu'il raconte. Puis nous évoquerons les situations plus complexes pour bien comprendre l'enjeu de l'album. En forme de prolongement, je les laisserai parler de situations personnelles auxquelles cela leur fait penser.

2.2 Les paramètres de mesure

2.2.1 Le questionnaire – sa conception

Afin de pouvoir mesurer une évolution dans le comportement des élèves, relativement à leur esprit de coopération et d'entraide, j'ai conçu un questionnaire que je souhaite poser en début d'expérimentation, c'est-à-dire mi janvier 2017, à titre d'évaluation diagnostique, et en fin d'expérimentation, mi avril 2017, en évaluation sommative. Il s'agit principalement de questions fermées, seulement deux sont ouvertes, que j'ai posées oralement aux élèves de ma classe, individuellement, lors du temps d'accueil du matin.

Grâce à ce questionnaire, je pourrai donc comparer les réponses des élèves avant et après le travail de lecture des différents albums et débats philosophiques. Il me permettra d'évaluer leur niveau de prise en compte des autres élèves de la classe. Les questions correspondent aux grands axes de réflexion de mon mémoire, à savoir « Moi j'aime aider », « Ma carte d'identité », « Je connais tes qualités », « Semblables et différents », et enfin « Les disputes ».

A) Préfères-tu travailler ...

- 1) Seul ?
- 2) À plusieurs ?

J'ai choisi de poser cette question car je suis bien consciente des difficultés qu'ils ont au quotidien lorsque je leur demande ne serait-ce qu'une activité à réaliser à deux.

B) Lorsque tu ne sais pas faire une activité, tu choisis de...

- 1) Ne pas la faire ?
- 2) Demander l'aide de la maîtresse ?
- 3) Demander l'aide d'un autre élève / enfant ?

Ce point m'intéresse car je souhaite évaluer comment les élèves envisagent l'entraide dans la classe.

C) Tu sais bien faire / Tu es très fort pour faire cela :

Question ouverte

Cette question fait écho au point « Ma carte d'identité », j'aimerais voir si ils ont conscience de ce qu'ils savent bien réaliser, et ainsi ce qu'ils peuvent apporter comme aide à leurs camarades.

D) Tu as plusieurs copains, ce sont :

Question ouverte

Cette simple question ouverte est toujours intéressante, même si j'ai déjà bien en tête les amitiés existantes dans la classe, elle me permet d'une part d'en suivre l'évolution pendant les quelques mois d'étude, d'autre part de m'appuyer dessus pour le thème « Je connais tes qualités ».

E) Tu ne t'occupes pas de ceux dans la classe qui ne sont pas tes copains :

- 1) Oui

2) Non

C'est un comportement que j'observe au quotidien dans la classe, il est très marqué pour certains. Je souhaite voir si ils ont conscience de ce comportement.

F) Dans la classe, est-on...

1) Tous pareils ?

2) Tous différents ?

(Éventuellement, pourquoi?)

Cette question fait écho au thème « Semblables et différents », la perception de ce point par les élèves m'intéresse particulièrement, ainsi que son évolution dans le temps, d'autant plus que nous allons fournir un important travail sur ce point.

G) Un enfant est tout seul à la récréation et personne ne veut jouer avec lui, que fais-tu ?

1) Tu vas jouer avec lui.

2) Tu ne fais rien et continues à jouer avec tes copains.

Le comportement très individualiste de la classe est particulièrement marqué en classe, moins en récréation, néanmoins certains élèves sont isolés et ont du mal à s'intégrer ou à être intégrés dans un groupe dans la cour de récréation.

H) Un enfant aimerait jouer avec le jouet que tu as à ce moment là, que fais-tu ?

1) Tu le lui donnes.

2) Tu gardes ton jouet.

3) Tu proposes de jouer avec lui et avec ce jouet.

Inévitables en maternelle je suppose, les disputes à ce sujet sont tout de même très fréquentes en classe, particulièrement lors du temps d'accueil du matin, dans les coins jeux, elles peuvent être assez fortes et nécessitent souvent l'intervention d'un adulte. Cette question fait référence au dernier thème « Les disputes ».

2.2.2 Réponses obtenues au début de l'étude, mi-janvier 2017

Je vais analyser les vingt réponses obtenues à ce questionnaire¹, douze garçons et huit filles, un élève étant allophone, arrivé dans la classe début janvier, deux autres élèves ayant des difficultés de langage et de compréhension orale trop importantes pour pouvoir y répondre.

Pour la question A, 14 enfants répondent qu'ils préfèrent travailler seul, une grande majorité donc, ce qui ne me surprend pas.

Concernant la question B, neuf élèves disent demander l'aide d'un ami lorsqu'ils sont en difficulté, il s'agit majoritairement des élèves ayant répondu qu'ils préféreraient travailler à plusieurs. Les autres élèves préfèrent demander l'aide de la maîtresse. Une seule élève déclare ne pas faire, à noter qu'elle est déficiente visuelle, ce qui explique certainement sa réponse.

Pour la question C, aucun élève n'a su me donner spontanément une réponse. J'ai dû pour chacun leur citer et proposer quelques éléments. Les connaissant bien, évidemment, je suggérais dans mes propositions des points forts qu'ils pouvaient reprendre, qu'ils ont alors correctement identifiés. Malgré tout, cinq élèves n'ont pas su me donner une de leurs qualités.

À propos de la question D, je n'ai pas eu de surprise. Je connais bien leurs affinités, qui comme je le disais, sont très marquées. Six élèves ont donné le nom d'un seul ami. Les autres ont cité le nom de deux ou trois amis, en toute sincérité !

Concernant la question E, 13 élèves répondent qu'ils ne prêtent pas attention aux élèves de la classe autres que leurs copains. C'est beaucoup et source de préoccupation pour moi.

Pour la question F, les 20 élèves répondent qu'ils sont tous différents, sans aucune hésitation ! La majorité des enfants ne sait dire pourquoi. Trois élèves avancent la différence de couleur de peau, deux la couleur des cheveux, deux les différences physiques globales, et enfin deux disent que c'est parce-qu'ils font des choses différentes.

À propos de la question G, 12 enfants déclarent ne rien faire si ils voient un enfant isolé dans la cour de récréation. Cela représente plus de la moitié de la classe.

Pour la question H, les réponses m'ont surprise, 14 élèves disent partager le jouet désiré par un autre élève. Trois le donneraient même, seuls trois élèves indiquent le garder pour eux.

¹ Annexe 1

3. Expérimentation en classe

3.1 Étude des albums

3.1.1 Moi, j'aime aider

Mon premier thème d'étude porte sur « Moi, j'aime aider ». M'inspirant du livre de J. Fortin, j'avais préparé quelques questions à poser aux élèves. J'ai prévu cet échange au cours d'un moment de regroupement, le mercredi matin en fin de matinée, après notre créneau d'activité physique. C'est toujours ce même moment qui sera réservé aux cinq « débats » thématiques que j'ai prévus, afin de ritualiser ce moment. J'ai intitulé cette activité « P'tit débat philo ».

Nous avons commencé par définir ensemble ce qu'était un débat philosophique dans les grandes lignes. Je leur ai demandé si ils savaient ce qu'était un débat d'une part et la philosophie d'autre part. J'ai eu des réponses plutôt amusantes.

Lorsque j'ai évoqué la philosophie, certains ont réagi immédiatement en me disant, oui, « Le roi lion » ! (J'ai rapidement fait le lien, dans la chanson Hakuna Matata, il est dit « philosophie » !). J'ai alors poursuivi sur le thème de la chanson, ce qu'elle disait. Nous avons conclu : La philosophie nous permet de discuter de choses sérieuses, elle pose des questions qui n'ont pas forcément de réponse, auxquelles on ne peut pas répondre par oui ou par non. Chacun peut donner son avis, dire ce qu'il pense.

Quant au débat, cela leur faisait penser à « se débattre », mais ils n'avaient pas connaissance du terme. Aussi, j'ai défini le terme, et, pour faire un débat en classe, nous avons convenu des règles à suivre : nous devons nous écouter les uns les autres, ne pas nous couper la parole, ne pas rigoler aux paroles d'un autre élève.

Ce thème s'appuie sur l'étude de *Poule rousse*, album du Père Castor. J'ai commencé par présenter l'album, son titre, la couverture. J'ai demandé si certains le connaissaient déjà. Une élève s'est portée volontaire pour raconter l'histoire, ce qu'elle a très bien fait. J'ai fait formuler par les élèves que la tourterelle avait aidé Poule rousse. Je leur ai demandé pourquoi, la réponse était unanime, « car sinon elle allait se faire tuer ». J'ai poursuivi avec cette question : « Pouvez-vous me

dire à quelle occasion vous avez aidé quelqu'un dans la classe ? ». J'ai eu plusieurs réponses, attendues comme « pour faire un puzzle », « pour fermer le manteau », « pour finir une activité », et quelques-unes plus surprenantes telles que « j'aide X pour courir » (j'ai creusé et n'ai pas vraiment compris !), mais aussi « j'aide X pour qu'elle se fasse des amis » !

J'ai ensuite lu le livre, car l'envie des élèves se faisait très pressante. Nous avons pris le temps de découvrir cet album, en nous attardant sur les mots employés, les personnages, les expressions, le lexique. Les élèves ont beaucoup apprécié cet album.

J'ai alors ré-ouvert le débat, avec la question suivante : pourquoi aide-t-on quelqu'un ? Ils ont évoqué les points suivants : parce que « la personne est gentille », « elle ne sait pas faire », « c'est un copain », « il a demandé de l'aide ». Alors que ressent-on quand on aide, et quand on est aidé ? « On se sent bien », « On est contents », « On est encore plus amis », « Ça fait plaisir ». « À quelle occasion et comment peut-on aider quelqu'un dans la classe ? ». Ils m'ont répondu « Pour faire des puzzles », « des constructions », « pour trouver son étiquette prénom », « pour ranger ». Nous avons bien souligné l'importance de l'aide à apporter aux camarades, pour qu'on se sente tous bien en classe.

Nous avons conclu en mettant cet album en réseau avec le thème de l'amitié, thème déjà abordé au cours de la deuxième période via l'étude de *La moufle*, Desnouveaux, Florence, ainsi qu'en période trois avec le travail portant sur l'album *Les bons amis*, des éditions du Père Castor.

3.1.2 Ma carte d'identité

Nous avons poursuivi avec « Ma carte d'identité ». Ce thème s'appuie sur l'étude de *Marcel le Champion*. Il faut noter que nous avons déjà lu *Marcel le Magicien*, certains élèves s'en souvenaient très bien.

Je leur ai tout d'abord demandé si ils savaient ce qu'est une qualité. Ils n'en avaient aucune idée, même les élèves avec un très bon niveau de langage. Un élève se souvenant de *Marcel le Magicien* a évoqué que Marcel jouait bien au football. Je l'ai défini comme quelque chose que l'on sait bien faire, qui a de la valeur, qui est apprécié, recherché. J'ai préféré élargir la notion de qualité à compétence, savoir-faire, car cela me paraissait sinon très compliqué pour des enfants de cet âge. J'ai poursuivi en expliquant que nous allions dans un premier temps rechercher les qualités de Marcel, puis les qualités de chaque élève de la classe.

J'ai alors lu l'album une première fois sans interruption et une deuxième fois en les interrogeant à chaque page sur ce que sait faire Marcel, ce qu'il aime faire et sur ses qualités. Nous avons ainsi défini que Marcel est fort, courageux, qu'il vient en aide à ses amis. J'ai souligné que

comme Marcel, certains peuvent avoir l'impression de ne pas savoir faire grand chose, mais en cherchant, souvent on se découvre des qualités que d'autres n'ont pas (Jacques Fortin).

À partir de cet album j'ai proposé différentes activités. Tout d'abord, je souhaitais que l'on exprime la diversité des points forts de la classe, et que chacun puisse exprimer ce qu'il sait bien faire, ce à quoi il est bon. En petit groupe je les ai laissés choisir chacun ce qu'ils pensaient être leur point fort parmi douze items, illustrés, que nous avons regardés et commentés tous ensemble avant¹. Chaque élève devait n'en retenir qu'un seul. Voici les propositions : écrire, former des lettres (un élève) / faire du sport (cinq élèves) / retenir les paroles des chansons et les interpréter (deux élèves) / être calme et attentif (trois élèves) / compter (non retenu par les élèves) / chanter tous ensemble (deux élèves) / partager le matériel, aider un copain (un élève) / m'appliquer quand je travaille (non retenu) / dessiner (trois élèves) / écouter des histoires, regarder des livres (deux élèves) / faire des puzzles (deux élèves) / faire des constructions (un élève). Je suis passée auprès d'eux pour les questionner, leur demander d'expliquer leur choix. Ensuite, en regroupement, j'ai partagé le choix que chacun avait fait, les élèves pouvaient commenter leur choix ou celui des autres comme ils le souhaitaient. Nous avons regardé ce que cela donnait visuellement sur le support des douze propositions et ce que cela représentait : « Chacun est très fort pour une activité en particulier, c'est important que chacun le sache, et nous avons une grande diversité de points forts dans la classe ».

Je leur ai également demandé de dessiner ce qu'ils aiment manger, leur couleur préférée, leur jeu préféré et une personne qu'ils aiment beaucoup, ceci ayant pour but de les définir chacun². Nous avons ainsi partagé sous cette forme une petite description de chaque élève de la classe :

Noah chante très bien. Il est très fort pour mémoriser les paroles des chansons et entraîne toute la classe en chant. Il aime les couleurs. S'il pouvait être quelqu'un d'autre, il serait Spiderman. Il aime faire des puzzles, le bleu, son petit frère Kiliane, et les pizzas.

Nous avons clôturé ce thème par la lecture de *Marcel la mauviette*, en lecture offerte, pour étoffer le réseau des albums de Marcel. C'est l'histoire de Marcel qui n'est pas du tout costaud comme ceux appartenant au gang des gorilles et qui rêve de le devenir. Marcel est très gentil, il s'excuse en permanence, pour un rien, même quand ce n'est pas sa faute. Un jour il voit une publicité qui lui promet qu'il deviendra costaud si il suit les différents conseils. Il s'entraîne dur et devient physiquement aussi fort et musclé que les gorilles. Mais il finit par se cogner dans un poteau dans la rue et s'excuse. Marcel est au fond resté le même ! Cet album leur a beaucoup plu, il les a fait rire. Nous avons échangé sur les différences physiques qui peuvent exister entre les élèves, qui

1 Annexe 2

2 Annexe 3

ne sont pas importantes, qui ne les définissent pas, qui ne font pas d'eux ce qu'ils sont au fond.

3.1.3 Je connais tes qualités

Après une longue pause de cinq semaines, comprenant les vacances puis la période en classe de ma binôme, nous avons repris nos thèmes d'étude avec avec le thème « Je connais tes qualités ». J'ai tout d'abord présenté le livre *Un ami rien qu'à moi*, d'Ed Young (Éditions Milan), en dévoilant le livre et la couverture figurant le petit garçon. Je leur ai demandé ce qu'était un ami pour eux. Question difficile je pense, j'ai obtenu peu de réponses, seulement « Cela veut dire qu'on s'aime beaucoup », et « On peut les inviter ».

J'ai alors montré l'originalité du livre, une couverture de chaque côté, deux histoires. Ils ont deviné que le chien allait certainement être l'ami du garçon. J'ai alors cherché à savoir quelles qualités a leur meilleur ami. Chacun, à tour de rôle, a dit qui était son meilleur ami et pourquoi. Voici ce qu'ils m'ont dit : « parce qu'elle est mignonne », beaucoup m'ont dit « parce qu'il joue avec moi », ou « parce qu'on joue bien ensemble », également « parce qu'il me fait rigoler », « parce qu'on s'amuse bien ensemble », « parce qu'on rigole tous les deux », « parce qu'elle prend soin de moi ».

Après cet échange, j'ai lu le livre, en commençant par l'histoire du petit Adrien qui veut un chien, puis celle du chien qui veut un petit maître. Ils ont une nouvelle fois été captivés par l'histoire. Ils l'ont tous très bien suivie, nous avons explicité le vocabulaire au fur et à mesure. Les illustrations les ont interpellés, elles sont très colorées, sur un fond noir, ce qui est peu habituel pour eux. Nous avons cherché ensemble quel était l'effet recherché par l'auteur. J'en ai profité pour lire quelques jours plus tard *7 souris dans le noir*, d'Ed Young également, afin qu'ils puissent voir des illustrations similaires et pour travailler ainsi la mise en réseau d'auteurs. Cela a permis aux élèves de mieux comprendre l'univers de l'auteur, ses intentions, son style graphique, en mettant en relation ces albums.

Au cours de la semaine, nous avons également lu *La petite souris qui cherche un ami*, d'Eric Carle, afin d'enrichir ce thème de l'amitié et de la recherche d'amis.

3.1.4 Semblables et différents

Nous avons poursuivi avec le thème « Semblables et différents », et l'album *Tous pareils !* Cet album, particulièrement long et complexe par le jeu des illustrations, a été étudié pendant une

semaine¹. À travers son étude, il s'agit de remarquer en quoi nous sommes semblables et différents, et d'aider les élèves à apprécier leurs différences.

Je les ai d'abord interrogés sur la signification du titre, si nous sommes tous pareils, qu'est-ce que cela veut dire ? Les élèves avaient beaucoup d'idées, pour eux cela veut dire, nous avons tous « les mêmes cheveux », « les mêmes habits », « la même taille... ». J'ai confirmé qu'en effet, être pareil, cela signifie être semblable à quelqu'un d'autre, par son aspect, ou par son caractère. Nous avons observé la couverture ensuite. Le caribou leur était inconnu, ils ont pensé aux cerfs, aux rênes et ont donc pensé qu'il s'agissait d'une histoire de Noël. La lecture de l'album a été décomposée en plusieurs parties, pour chaque double page je sollicitais les élèves pour qu'ils commentent les caribous, leur regard, comment leurs yeux sont orientés, ce que cela exprime, de quelle couleur sont les caribous, ce qu'ils peuvent ressentir, pourquoi... Cet album est riche également en implicite, entre les différentes doubles pages, il s'agit d'aider les élèves à comprendre ce qu'il s'est passé et qui n'est pas montré. Au fur et à mesure de la lecture, les élèves devenaient beaucoup plus habiles pour faire le lien entre les images et le texte. Cet album présente également un vocabulaire très riche, qui nous a permis d'enrichir le lexique des relations humaines : « timide, oser, faire connaissance, débarquer d'une autre planète, malin, s'occuper de versus commander, mener par le bout du nez, s'accrocher aux branches, en avoir plein le dos, en avoir plein la tête... ».

La difficulté majeure a été de les aider à comprendre que cette histoire de caribous traite bien des relations qu'ils peuvent avoir eux, les élèves et des différences entre eux. Ils ont eu beaucoup de mal à dépasser l'histoire de caribous, et à se projeter eux élèves à leur place, même s'il était assez aisé pour eux de comprendre les difficultés dans leurs relations et les sentiments éprouvés par ces caribous. Je mettais donc l'accent sur ce point à chaque séance. Notamment, j'ai demandé qui se considérait timide. Les élèves en sont bien conscients car c'était globalement vrai, sauf pour un élève qui ne l'est pas du tout ! Aussi, « que signifie commander et qui aime commander ? ». Mayalou a dit « c'est quand je demande à Sasha de faire quelque chose et qu'elle n'a pas le choix, qu'elle doit le faire ». Oui, c'est cela, c'est quand on donne un ordre à quelqu'un. Les élèves aimant commander en avaient conscience également. Autre exemple, « il y a ceux qui n'aiment pas partager », j'ai rebondi sur ce point, « qui n'aime pas partager ? », la moitié de la classe environ a levé la main, ce qui correspond bien à ce que j'observe au quotidien.

Les pages suivantes, riches en expressions telles que « être mené par le bout du nez », « en avoir plein le dos, plein la tête », « s'accrocher aux branches », permettaient elles aussi de transposer l'histoire à leurs soucis, et de les aider à comprendre que les soucis de chacun peuvent être à l'origine des difficultés dans leurs relations. Je les ai fait réfléchir au sens de chacune de ces

1 Annexe 10

expressions. Les illustrations de l'album leur permettaient de visualiser le sens propre, je leur ai posé des questions pour les aider à envisager le sens figuré. Nous avons ainsi défini « être mené par le bout du nez » par se laisser faire, ces caribous font tout ce qu'on leur demande. Certains ont bien vu le parallèle avec les ânes qui avancent à la vue d'une carotte. « S'accrocher aux branches » a été précisé comme tenir bon, résister. Nous avons expliqué « en avoir plein le dos » par être fatigué par tout ce que l'on doit porter (sur l'image) ou supporter. Et nous avons défini « en avoir plein la tête » de la même façon, être fatigué par tous les soucis que l'on a en tête. Je les ai incités à verbaliser, comme toujours : « que peuvent ressentir les caribous, pourquoi, est-ce que cela vous est déjà arrivé » ?

Nous avons eu une séance de langage – philosophie très intéressante, à partir de la page « Pour ceux qui trouvent la vie compliquée ». Je leur ai demandé si pour eux la vie était compliquée. Voici quelques réponses marquantes : « Oui quand il y a du vent et qu'on fait de la trottinette », qui ne fait pas référence à la vie mais à ce qui est compliqué pour cet enfant. « Oui quand mes parents me demandent de porter des affaires », cette réponse évoque le fait que l'enfant grandit et qu'on lui demande désormais de faire des choses seul. « Oui quand on doit changer d'école et quitter sa maîtresse et ses copains » (un élève ayant quitté l'école quelques jours auparavant), qui fait effectivement référence aux difficultés de la vie et à la gestion de ses émotions. Un élève disait « non non, la vie est facile », un élève plein de joie de vivre au quotidien !

Nous avons eu également une séance de langage – philosophie à partir de la page « Au fond, on aimerait tous être un géant ». « Aimeraient-ils être des géants ? » Ils ont tous répondu positivement, pour diverses raisons : « Pour toucher les nuages, la lune, les étoiles, le ciel, les étoiles, les autres planètes ». Les élèves rebondissaient sur les propositions de chacun sur ce thème. Aussi, « pour aller toucher l'Afrique et les lions », « pour faire le tour du monde à pas de géant », et aussi j'aimerais être un géant « pour faire peur à ma maman quand elle se fâche ! », « pour écraser tout le monde », « pour prendre (dans les mains) toute la ville ».

J'ai terminé la lecture de l'album, dont la dernière page est « On est tous pareils ! », en les laissant s'exprimer. Leur première compréhension était surtout orientée par le texte et les images, ce qui est normal, donc sur le fait qu'ils ont enlevé leurs vêtements, leurs différents attributs, et ils sont désormais tout nus, donc tous pareils. Nous avons ensuite discuté du fait qu'ils étaient tous des caribous en fin de compte, que c'était cela qui les rapprochait et que lorsque certains se moquent d'autres, ou à l'inverse les ignorent, c'est à cause de quelques éléments sans importance.

Un dernier album traitant de ce même thème a été lu en lecture plaisir, *L'apprenti loup*, de Claude Boujon. Un jeune loup aime jouer avec les autres animaux des champs. Mais lorsque le

loup grandit, ceux-ci ont peur de lui, et lui demandent de rejoindre les siens. Cet album m'a permis de parler avec les élèves d'amitié et de différence.

3.1.5 Les disputes

Le dernier thème abordé a été celui des disputes, via l'album *La brouille*, de Claude Boujon. Cet album a vivement intéressé les enfants, je l'ai lu sans interruption, avec une attention soutenue de leur part. J'ai insisté sur quelques termes pour enrichir leur lexique : une dispute, une brouille, se chamailler, se bagarrer, en parlant de leur intensité. Puis, nous avons commenté les comportements des deux protagonistes de l'histoire. « Auriez-vous agi de la même façon ? ». Non, ils se sont vite mis d'accord sur le fait que les lapins auraient dû se parler avant de se bagarrer. Je leur ai demandé d'évoquer quelques expériences personnelles récemment vécues. Cela a été un exercice très compliqué, j'ai eu peu de réponses et aucune ne concernant des « bagarres » à l'école, par contre beaucoup m'ont parlé de colères à la maison, de disputes avec leurs parents, qui semblaient les avoir marqués. Je pense ainsi que les disputes survenant en classe, en cour de récréation sont pour eux sans importance, elles sont surtout très spontanées, dans le moment présent, et vite oubliées ! J'ai poursuivi mes questions avec la suivante : « Que peut-on faire pour éviter les bagarres ? ». Ils ont répondu qu'il fallait parler, mais que ce n'était pas facile pour eux, certains élèves ont dit qu'il fallait se faire des câlins ! D'autres ont dit qu'il fallait rapidement prévenir la maîtresse. En dernier point, je les ai fait réagir sur ce qu'ils font lorsqu'ils assistent à une bagarre. Pour eux, il faut essayer de l'arrêter, en prévenant la maîtresse par exemple.

Cet album a permis de bien mettre en évidence l'importance du langage, de la communication entre enfants de la classe pour éviter les conflits d'une part, et essayer de les résoudre d'autre part.

3.2 Conception de l'album de la classe

Mon expérimentation repose sur les albums de jeunesse au service d'un meilleur climat de classe. Mais je souhaitais terminer cette exploitation d'albums par la création collective d'un album de la classe, en écho au thème « Tous pareils », afin de donner du sens à travers un projet me permettant de faire du lien entre nos diverses activités depuis début janvier. J'ai proposé aux élèves que chacun réalise le portrait par le dessin d'un élève de la classe et que chaque portrait constitue ainsi une page de notre livre de classe.

Cette activité a été acceptée par tous avec joie et beaucoup de plaisir, alors que habituellement

les moins à l'aise en dessin évitent cette activité. Je précise également que ce livre a été réalisé lors d'une période pendant laquelle les élèves avaient beaucoup dessiné et ainsi grandement progressé. Ils ont réalisé des dessins d'observation, à partir d'objets, d'éléments naturels, à partir de livres thématiques. À chaque fois nous avons pris le temps d'observer ce que chacun avait dessiné et comment.

Ces portraits ont été réalisés en atelier, en petit groupe de quatre ou cinq élèves. Je les ai laissés choisir quel portrait ils souhaitaient réaliser, cela s'est fait naturellement et facilement, je n'ai pas eu à contraindre les élèves. Chacun a fait avec enthousiasme le portrait d'un autre, sauf Lise qui a réalisé son propre portrait. Lise dessine très bien, comme on peut le voir dans le livre, et les quatre autres enfants du groupe avaient déjà fait leur choix, je n'ai pas souhaité aller contre. Chaque atelier portrait commençait par une ré-explicitation du projet création de livre, je leur montrais les portraits déjà réalisés, qu'ils avaient beaucoup de plaisir à découvrir. Puis nous réalisions une observation fine et précise de l'élève dont ils devaient faire le portrait : les cheveux, leur couleur, leur longueur, leur nature, la couleur des yeux, le sourire... éventuellement les habits, l'enfant portait-il des lunettes ? Chacun dessinait librement, puis signait son portrait¹.

Pour réaliser la couverture de l'album, j'ai profité d'une séquence TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) pour leur faire réaliser le portrait d'un autre enfant à l'aide d'un appareil photos numérique². Chaque élève a ainsi appris à se servir d'un appareil photos. Les élèves pouvaient choisir où ils souhaitaient poser. Une fois les photos réalisées, nous avons observé les portraits et échangé, est-ce qu'ils nous paraissent différents ou semblables, en quoi et pourquoi. Les enfants ont dit qu'ils étaient pareils car tous des enfants, avec une bouche, un nez, deux yeux, des cheveux... mais également différents car ils ne portaient pas les mêmes habits. Certains avaient des lunettes, certains faisaient des grimaces, d'autres des sourires. Ils ont remarqué que leurs cheveux différaient par leur couleur ou leur longueur. Ils n'étaient pas de la même taille également. Et puis les enfants ont posé à des endroits différents, en regardant parfois l'objectif, parfois de côté.

Enfin, j'ai choisi une phrase caractérisant chaque enfant, parmi les quelques les définissant, que j'ai imprimée, afin de constituer le texte de l'album.

1 Annexe 4

2 Annexe 5

3.3 Activités annexes à l'activité littéraire

En parallèle de ces études d'albums, j'ai mené plusieurs activités et projets permettant de renforcer les apports de ce travail, autour de différents axes. Je ne citerai ici que les plus significatives à mes yeux.

En terme de différenciation, j'ai mené deux ateliers avec quatre petits parleurs de la classe. J'ai choisi des petits parleurs par timidité, non par défaut de langage. Ces ateliers m'ont permis de reprendre les albums, avec des questions très proches de celles posées déjà en classe, et de leur offrir plus de facilités d'expression.

Une autre activité a consisté en la décoration par chacun d'une pièce de puzzle sur papier, puis ils ont collé leur photo, ont signé leur pièce, puis les ont associées pour constituer le puzzle de la classe. Cette activité visait à leur faire réaliser un projet collectif, dont ils soient fiers ensemble. Les pièces de puzzle qui s'imbriquent les unes dans les autres symbolisent la complémentarité des élèves de la classe, leur lien, leur dépendance, et que ce sont bien les 23 élèves ensemble qui constituent la classe¹.

Un travail important a été réalisé à partir du *Livre des émotions*, Bayard Jeunesse (A. Mc Cardie, S. Rubbino). Émotion par émotion, nous avons mis des mots sur ce que les élèves peuvent vivre au quotidien, chez eux ou à l'école. Pour la tristesse, la joie, la peur, la colère en particulier, ce livre les a aidés à les reconnaître, les nommer, les comprendre, les apprivoiser. Ce livre a permis des échanges oraux, mais aussi de l'expression personnelle par l'intermédiaire des arts plastiques, en invitant les élèves à exprimer leurs émotions par ce biais.

J'ai cherché également à leur proposer au maximum des activités à réaliser à deux ou plus, que ce soit lors des ateliers autonomes (constructions, jeux mathématiques ou loto de lettres...), lors d'activités physiques (échange de ballons, acteur – accompagnateur qui est là pour la sécurité de l'autre, acteur – dessinateur qui observe l'autre...), lors d'activités artistiques (dessin ou peinture à deux), ou encore lors d'activités de jeux de construction, de jeux de société... J'ai parfois laissé les groupes se constituer, les élèves se regroupaient alors selon leurs affinités, et j'ai pu constater que les groupes ainsi formés étaient plutôt homogènes. D'autres fois j'ai imposé la constitution des groupes, en les composant alors de façon hétérogène.

J'ai veillé à faire attention de leur proposer au maximum d'aider leurs camarades, autant que possible à la place de mon aide lorsque j'étais sollicitée. Une activité pour laquelle cela fonctionne très bien est les puzzles. Certains peinent encore à réaliser un puzzle d'une quinzaine de pièces lorsque d'autres sont capables d'en réaliser de 80 pièces. J'ai encouragé les plus faibles à demander de l'aide, et les plus forts à proposer leur aide. J'ai aussi observé que la coopération fonctionnait bien

¹ Annexe 6

pour des binômes de niveau homogène, il se mettait alors en place une organisation intéressante, une communication riche.

Enfin, j'accordais une attention toute particulière à les valoriser au maximum, lorsqu'ils étaient en réussite, en progrès important, lorsqu'ils réalisaient quelque chose de bien, d'intéressant, d'original, lorsqu'ils s'entraidaient.

3.4 Résultats et observations

3.3.1 Réponses obtenues aux questionnaires fin mars 2017

À la fin de la période d'expérimentation des cinq semaines, j'ai une nouvelle fois soumis les élèves au questionnaire, le 31 mars exactement. Un élève ayant changé d'école entre temps, j'ai obtenu cette fois 19 réponses¹.

Concernant la question A, j'observe un changement significatif. Alors que six élèves répondaient préférer travailler à plusieurs début janvier, désormais 15 élèves déclarent préférer travailler à plusieurs. Seulement un élève a modifié sa réponse dans le sens « Plusieurs » en janvier, et « Seul » fin mars.

Pour la question B, dix élèves versus neuf en janvier disent demander l'aide d'un ami lorsqu'ils sont en difficulté. Six élèves ont modifié leur réponse, que ce soit dans le sens « Maîtresse » en janvier et « Élèves » en mars ou dans le sens inverse. Il est ainsi difficile d'interpréter l'évolution de cette réponse.

A propos de la question C, je note un changement notable ! Tous les élèves sans exception ont su dire spontanément et très rapidement ce à quoi ils étaient forts. Pour la majorité, il s'agit de qualités énoncées lors de notre exercice, mais certains en ont évoqué d'autres (par exemple le Dobble, ranger les livres...).

Pour la question D, la seule évolution notable a été le nombre d'amis cités. Plus de noms ont été donnés, de un, deux ou trois amis cela s'est élargi facilement à quatre ou cinq. Je ne sais si il faut y voir l'effet des activités menées ou la simple évolution naturelle au cours d'une année scolaire.

Concernant la question E, huit élèves répondent désormais qu'ils ne prêtent pas attention aux élèves de la classe autres que leurs copains, versus treize début janvier. C'est pour moi une évolution sensible et positive.

¹ Annexe 1

À propos de la question F, quatre élèves répondent désormais qu'ils sont tous pareils, et 15 tous différents (versus 20 début janvier). Les élèves répondant qu'ils sont pareils ne savent dire pourquoi sauf un qui évoque qu'ils sont tous des enfants. Les raisons données pour dire qu'ils sont différents restent globalement les mêmes que celles données en janvier, apparaissent en nouvelles raisons les habits (trois fois), et « pas la même tête » (deux fois). Nous voyons là clairement le lien avec les activités menées en classe.

Concernant la question G, neuf enfants désormais déclarent ne rien faire si ils voient un enfant isolé dans la cour de récréation, versus 12 début janvier. Il s'agit d'une légère baisse, encourageante, cela représente maintenant moins de la moitié des élèves de la classe.

Pour la question H, 13 élèves disent partager le jouet qu'ils ont s'il est désiré par un autre élève. Cinq élèves sont prêts à le donner, seul un élève indique le garder pour lui. L'évolution est là encore positive, et nette.

3.3.2 Observations des comportements des élèves

J'ai pu observer un changement rapide dans le comportement des élèves, principalement lors des temps d'activité.

Ainsi, lors d'une séance portant sur la construction d'un objet permettant de mesurer la force du vent (domaine Explorer le monde), chaque élève a choisi une idée qu'il souhaitait réaliser. Le travail a débuté individuellement, puis j'ai constaté que des duos se formaient. Ainsi, Iliass a aidé Maxime à réaliser son avion en papier, comme il avait terminé le sien, et Lise et Glorya ont choisi de réaliser ensemble leur ange volant ! Cela s'est fait simplement, calmement, spontanément. Ce sont pourtant des enfants qui ont habituellement un comportement individualiste très marqué¹.

Également, nous avons appris une comptine en anglais, « The itsy bitsy spider », que nous avons chantée à de nombreuses reprises, en groupe-classe, lors de temps de regroupement. Lors de la dernière séance avant les vacances, j'ai fait part de mon souhait de les enregistrer et là plusieurs enfants, par petit groupe de deux à quatre ont souhaité à tour de rôle venir chanter devant la classe pour que je les enregistre. Il s'agissait vraiment d'un comportement nouveau, car habituellement nous chantons soit en classe entière, soit individuellement, lorsque les élèves se portent volontaires.

Enfin, lors de séances d'expression corporelle (domaine Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique), j'ai pu les laisser s'exprimer en duos et en trios et cela s'est très bien passé. Les petits groupes s'étaient formés aléatoirement, mais il n'y a eu aucun conflit, ils sont tous entrés dans l'activité, dans la créativité, la recherche de nouvelles expressions avec grand enthousiasme².

1 Annexe 7

2 Annexe 8

Également, lors de chaque séance, nous avons partagé la classe en acteurs et spectateurs et chaque élève a eu un comportement respectueux envers l'autre. Ainsi, en début d'année, les spectateurs ne pouvaient tenir leur rôle, sans bruit, à observer les autres, ils étaient à leurs yeux hors de la séance d'activité physique et n'étaient alors plus engagés. Mais désormais, la progression des séances de danse en parallèle des travaux de ce mémoire a permis je pense aux élèves d'être plus à l'écoute de l'autre, à le regarder, à en comprendre l'intérêt, puis à commenter ce qu'il avait vu, ressenti...

Néanmoins, lors des premières semaines d'expérimentation, je n'ai pas observé de changement notable lors du temps d'accueil du matin, en ce qui concerne la formation des duos ou trios d'élèves. J'ai constaté peu d'évolution pour aller plus vers l'autre.

J'ai poursuivi mes observations lors de la seconde partie de l'expérimentation. J'ai noté toujours plus de coopération entre eux, qui se faisait plus facilement, plus naturellement. L'exemple le plus marquant étant l'entraide pour réaliser des puzzles, mais également à l'occasion de jeux de construction.

Lors d'une activité d'arts plastiques avec utilisation de drawing gum qui se retire en grattant avec le doigt, certains peinaient particulièrement, par manque de force ou à cause d'une mauvaise technique, alors que d'autres l'avaient retiré très rapidement. Les premiers à avoir terminé ont proposé spontanément leur aide aux seconds, j'ai seulement veillé à ce que cela soit bien une aide, une explication à comment faire et non faire à leur place.

J'ai constaté ce comportement dans diverses activités des différents domaines et globalement j'ai ressenti un meilleur climat de classe, une plus grande sérénité, plus de calme lors des ateliers¹.

Lors du temps d'accueil du matin, j'ai pu observer un léger changement, que je ne pourrais attribuer avec certitude à ce que j'ai mis en place, car j'ai en parallèle renouvelé en grande partie ce que je proposais lors de ce temps, ce qui a initié des comportements différents pour les élèves, en fonction de leurs affinités par rapport aux jeux et activités.

1 Annexe 9

4. Analyse, prise de recul

4.1 Les apports positifs de l'expérimentation

Les réponses obtenues au questionnaire m'aident à valider les points positifs de cette expérimentation.

Un apport de ce travail effectué en classe est la meilleure connaissance par les élèves de leurs points forts. Le fait que chacun sans exception soit capable de citer ce pour quoi il est fort est une grande satisfaction. Comme nous l'avons évoqué, mieux se connaître donne aux enfants une plus grande confiance en eux et leur permet ainsi de trouver plus facilement leur place dans le travail de groupe. J'ai pu observer en classe et ressentir l'effet immédiat de ce travail, c'était nettement visible, chaque enfant se trouvait véritablement plus fort, ainsi valorisé. Je pense à Yanis D., qui chantait particulièrement bien à la chorale des moyens, ce que j'ai souligné, et qu'il a répété ensuite pendant les trois semaines, en insistant pour que j'en parle à sa maman ! Je pense également à Mayalou, qui était responsable une semaine du rangement de la bibliothèque, qui prenait très à cœur cette responsabilité, nous l'avons souligné en groupe et elle a mis encore plus de cœur à l'ouvrage les jours suivants, avec une très grande fierté. Je pourrais multiplier les exemples ainsi.

Les élèves déclarent plus apprécier le travail en groupe. C'est un changement très satisfaisant, probablement lié à la réponse précédente, pour moi qui recherchais avant tout à instaurer plus de coopération dans la classe, plus d'entraide. Comme nous l'avons vu, le travail en groupe, dès deux élèves en maternelle, est bénéfique à tous les élèves, aux plus forts comme à ceux en difficulté. Il s'agit donc d'une belle évolution qui va profiter à toute la classe.

En lien avec cela, les élèves déclarent avoir chacun plus d'amis et prêter plus d'attention à ceux qui ne sont pas leurs amis. J'y vois là le signe d'un meilleur climat de classe.

Enfin, leurs réponses sont plus diversifiées concernant le fait qu'ils sont tous pareils et en même temps tous différents ! Le long travail mené à partir de l'album *Tous pareils !* a porté ses fruits.

Au delà des réponses au questionnaire, je dégage moi-même des vrais bénéfices de ce travail mené en classe. Nous avons lu et étudié beaucoup d'albums, de plus en plus complexes et j'ai vu l'évolution dans leur comportement, les élèves étaient de plus en plus attentifs, réceptifs, ils comprenaient de mieux en mieux l'implicite, décryptaient les détails des illustrations plus facilement et plus rapidement. À partir des albums nous avons eu des séances de langage de plus en plus riches, avec un apport fourni en lexique, avec des échanges plus étoffés, une meilleure écoute

de chacun, et un respect des idées de l'autre.

Également, les faire dessiner régulièrement, en les incitant à observer finement avant de dessiner, a été d'un grand apport au quotidien. Leurs dessins se sont améliorés, précisés, diversifiés et cela leur offre ainsi un nouveau moyen d'expression pour certains peu à l'aise dans cet exercice.

La littérature de jeunesse a ainsi contribué à améliorer l'ensemble de ces points et a été d'un grand apport dans la vie quotidienne de la classe.

4.2 Les manques, les modifications à apporter

Les travaux de Jacques Fortin et ses préconisations d'études d'albums portent sur une période d'année scolaire, voire sur les trois années d'un cycle. Il est donc évident qu'en cinq semaines d'expérimentation il ne s'agit que d'une esquisse, le travail mériterait en effet d'être mené sur plusieurs mois. D'autant plus qu'au milieu de ces cinq semaines nous avons subi une rupture de cinq semaines dans ce travail, entre les vacances et la période en classe de ma binôme. Néanmoins, si le travail précis à partir d'un album étudié était réservé à cette période, l'ensemble des autres activités se poursuivra naturellement jusqu'en fin d'année, afin de toujours chercher à privilégier le travail de groupe et à leur apporter une meilleure confiance en eux en parallèle.

C'est un travail que je mettrai volontiers à nouveau en place dans les prochaines années scolaires, que j'adapterai selon le niveau de classe. Je trouve particulièrement intéressant le fait de sélectionner un album pour discuter d'un thème en particulier, de le constituer comme base, support d'échanges, de débat, de lexique, d'expression orale ou visuelle. Les élèves sont par ce biais très réceptifs aux idées, au thème et progressent à grande vitesse dans l'acquisition des compétences de l'école maternelle.

CONCLUSION

Ainsi que je l'ai déjà mentionné, chez le jeune enfant l'égoïsme est un comportement naturel. La coopération doit être enseignée en classe, éprouvée, mise en pratique pour aider l'enfant à évoluer. L'école est un lieu de socialisation pour l'enfant, apprendre à l'école c'est apprendre ensemble et ces interactions doivent lui procurer plaisir et motivation.

Afin de mesurer en quoi la littérature de jeunesse peut contribuer à améliorer le travail de groupe, la cohésion en classe, j'ai choisi de baser mon expérimentation sur l'ouvrage de J. Fortin, une méthode prônant un aller retour permanent entre action et réflexion, un travail au quotidien reposant sur l'étude d'albums. J'en ai retenu cinq, cinq thèmes d'études, cinq albums, à l'origine d'échanges et débats, de réflexion, d'évocation d'expériences personnelles.

Afin d'évaluer l'impact de ce travail, j'ai conçu un questionnaire, administré de façon identique, en début et fin de période de test. Les réponses données par les élèves m'ont permis de valider les points suivants relativement à la littérature de jeunesse : les élèves ont acquis une meilleure estime d'eux-mêmes, ils plébiscitent désormais le travail de groupe, en voient l'intérêt, et sont plus sensibles à l'ensemble des élèves de la classe. Conscients de leurs différences et de leurs ressemblances, ils ont développé une identité propre plus solide, une meilleure compréhension du monde, grâce à la transposition des histoires entendues à leurs propres soucis. La littérature de jeunesse est ainsi une grande source de progrès pour l'entraide dans ma classe, pour la coopération au quotidien.

En parallèle à ce travail, il faut souligner que des efforts intenses et particuliers ont été fournis en ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire des enfants, de leur expression orale et plastique. J'ai aussi été particulièrement attentive à mettre en valeur chaque acte positif, d'entraide dans la classe.

La littérature de jeunesse est une source inépuisable, toujours renouvelée, de sujets faisant écho aux préoccupations des enfants, d'une richesse incroyable. Cette étude m'a permis d'en confirmer une nouvelle fois ses vertus en tant que support d'apprentissage pour devenir élève.

BIBLIOGRAPHIE

1. Livres

- Amigues, René et Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2009 (218 p.).
- Bolsterli, Michèle et Maulini, Olivier, *L'entrée dans l'école – Rapport au savoir et premiers apprentissages*, De Boeck, 2007 (150 p.).
- Cèbe, Sylvie et Goigoux, Roland, *Lector & Lectrix*, Retz.
- De Vecchi, Gérard, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006 (90 p.).
- Dervaux, Monique, *Des livres à fabriquer et à lire*, Nathan Pédagogie, 1999 (95 p.).
- Duclos, Germain, *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...*, Collection Pour la Vie, 2015 (126 p.)
- Fortin, Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette Éducation, 2001 (150 p.).
- Xypas, Constantin, *Les stades du développement affectif selon Piaget*, L'Harmattan, 2001 (150 p.).

2. Documents

- Hollemaert, Céline, *Quel rôle joue le conte dans le développement de la personnalité de l'enfant et de sa socialisation au cycle 1 ?*, Éducation. 2013. <dumas-00868448>

3. Sites internet

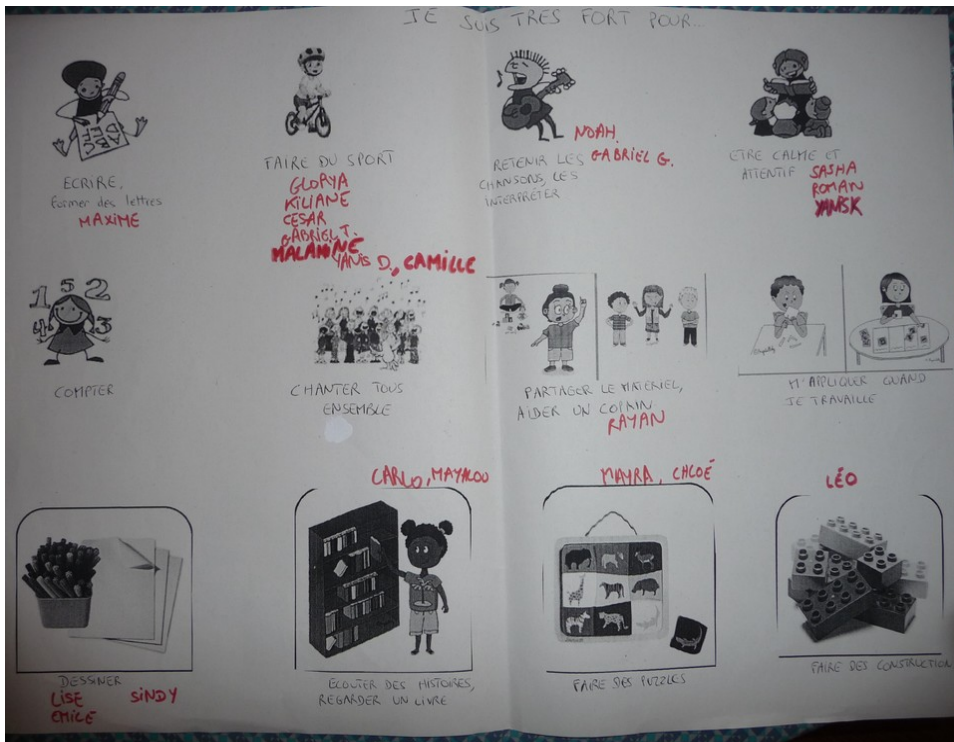
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Philippe Meirieu, accueil et actualité de la pédagogie, <https://www.meirieu.com/>

ANNEXES

Annexe 1 – Réponses au questionnaire

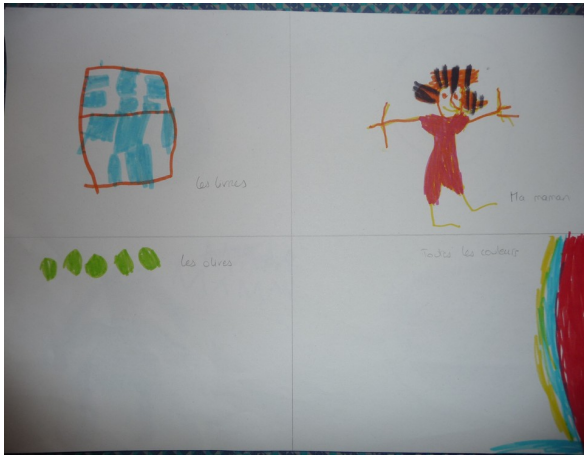
Elèves	A	B	C	D	E	F	Pourquoi ?	G	H
Gabriel T	Plusieurs	Plusieurs Elèves	Elèves	Sasha	Gabriel G	Oui	Différents Différents	Rien	Partager
Maxime	Plusieurs	Elèves	Maitresse	César, Sasha, C/Noah	Non	Oui	On ne se ressem	Couleur de peau	Garder
Emile	Seul	Maitresse	Maitresse	César	Malamine	Oui	Différents Différents	Pas la même figu	Partager
Roman	Seul	Elèves	Maitresse	Kiliane	Carlo, Yanis D	Oui	Différents Différents	Habits	Partager
Carlo	Seul	Maitresse	Elèves	Yanis D	Roman, Gabriel T	Non	Différents Pareils	Enfants	Partager
Gabriel G	Seul	Maitresse	Elèves	Illass, Noah, Kilian, Gabriel T	Oui	Non	Différents Différents	Couleur de peau	Partager
Illass	Seul	Maitresse		Gabriel, Noah, Kiliane	Oui	Différents			Partager
Yanis D	Seul	Maitresse	Maitresse	Rayan, Kiliane	Oui	Oui	Différents Pareils		Donner
Yanis K	Plusieurs	Elèves	Elèves	Kiliane, Gabriel T	Non	Non	Différents Pareils	Couleur de peau (marron et jaune)	Donner
Léo	Seul	Elèves	Elèves	Roman	Oui	Oui	Différents Différents		Partager
Noah	Seul	Elèves	Elèves	Maxime, César	Oui	Non	Différents Différents	Cheveux, couleur	Donner
César	Seul	Maitresse	Elèves	Maxime	Oui	Non	Différents Différents	Habits	Partager
Camille	Plusieurs	Ne pas faire	Ne pas faire	Mayalou, Rayan	Non	Oui	Différents Différents	On ne fait pas les	Partager
Mayalou	Seul	Maitresse	Maitresse	Camille, Sasha	Oui	Non	Différents Différents	On dessine des t	Partager
Chloé	Seul	Maitresse	Maitresse	Mayra, César, Ca	Oui	Non	Différents Différents	Cheveux	Partager
Lise	Plusieurs	Elèves	Elèves	Sasha, Mayalou, Gloria	Non	Non	Différents Différents	Des noirs et des	Donner
Sindy	Seul	Maitresse	Maitresse	Gloria, Gabriel T	Non	Non	Différents Différents	Couleur de peau	Partager
Sasha	Plusieurs	Maitresse	Elèves	Lise, Mayalou	Non	Non	Différents Différents	Jouer avec lui	Donner
Mayra	Seul	Elèves	Elèves	Chloé, César	Non	Non	Différents Différents	Jouer avec lui	Partager
Gloria	Seul	Plusieurs Elèves	Maitresse	Sasha, Mayalou	Oui	Oui	Différents Pareils		Partager

Annexe 2 – Les douze items proposés



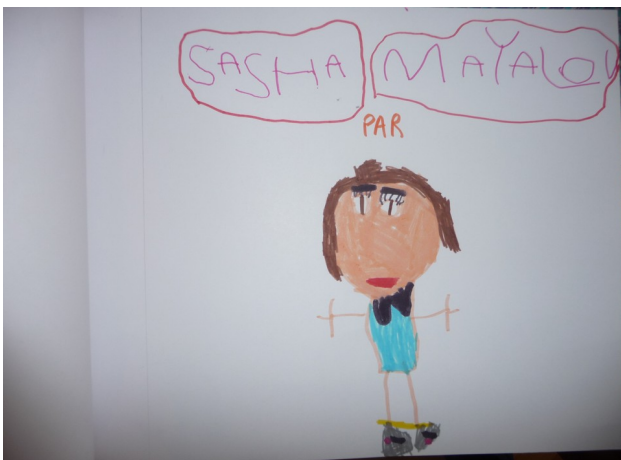
Annexe 3 – Quelques dessins « j'aime »



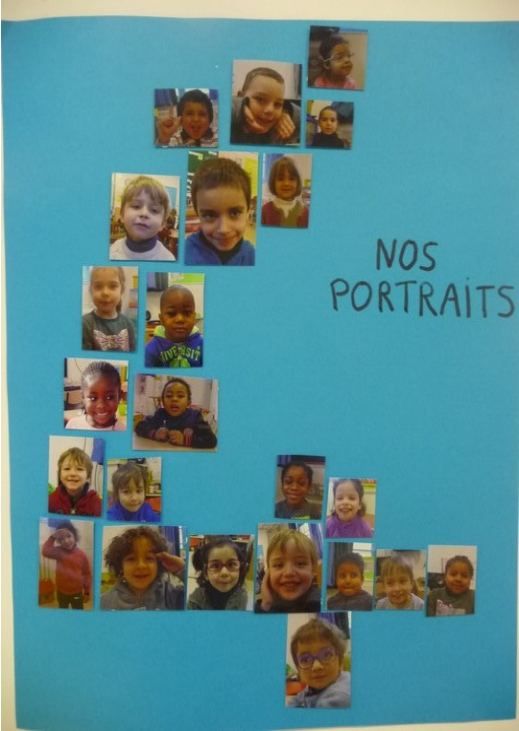


Annexe 4 – Ateliers portraits et réalisations





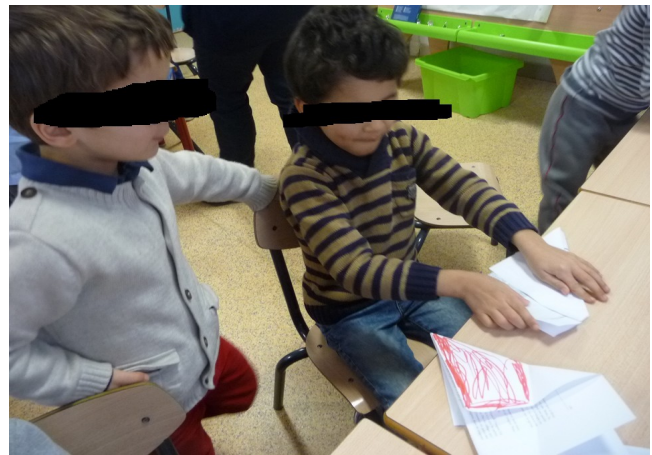
Annexe 5 – Portraits numériques



Annexe 6 – Puzzle de la classe



Annexe 7 – Constructions « objets pour mesurer la force du vent »



Annexe 8 – Expression corporelle



Annexe 9 - Entraide



Fiche de séquence : Tous pareils !

Domaine disciplinaire : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**Période** : 4**Durée de la séquence** : Environ 2 semaines**Objectifs Généraux** : A partir de l'étude de l'album Tous pareils !

- acquérir des stratégies de lecture favorisant la compréhension du récit en établissent en particulier des relations entre l'image (détails de représentation des rennes) et le texte.
- réfléchir aux relations que les élèves entretiennent en classe

Progression des activités de la séquence		
	L'enfant apprend à :	Conditions matérielles
Séance 1 Type de séance : Contextualisation, construction d'un horizon d'attente Domaine : Activité langagière	Objectif spécifique : Aider les élèves à mobiliser leurs connaissances avant la lecture d'un récit, à en anticiper le contenu. Activité collective : -Présentation du titre de l'histoire qui va être racontée : « tous pareils ! ». Qu'est-ce que cela signifie ? -Présentation de la couverture : De quoi s'agit-il ? A votre avis que va-t-il se passer dans cette histoire ? -Lire les 4 premières doubles pages, faire découvrir les illustrations et faire commenter : regards, couleurs des caribous -Sur la dernière dp, faire verbaliser sur la situation perçue, que font les caribous de gauche, pourquoi, que ressent celui de droite à votre avis ? Effet attendu : Mobiliser l'attention des élèves, leur curiosité, Faciliter leur entrée dans l'album. Vocabulaire travaillé : pareil, différent, caribou, timide, oser, faire connaissance	Travail en grand groupe Trace écrite bilan de la séance : Les hypothèses sont écrites pour un retour ultérieur. =>écrit de travail : écrit de mémoire Différenciation : Petit groupe de langage en amont de la séance En APC ?
Séance 2 Type de séance Découverte Domaine : Découverte d'un écrit	Objectif spécifique : Écouter un texte lu par l'adulte, en saisir la structure et le thème. Activité collective : -Relecture des 4 premières dp -dp suivante : Faire rechercher aux élèves tout ce qui différencie ces caribous des autres -3 dp suivantes : faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils perçoivent, puis faire émettre des hypothèses sur la suite du récit (analyse image et prise d'indices) Effet attendu : Les élèves s'approprient doucement l'histoire / le récit Notion émergente : Cet album traite des relations que nous pouvons avoir, les élèves, les adultes... des différences entre nous Vocabulaire travaillé : débarquer d'une autre planète	Trace écrite bilan de la séance : Notre album sera placé avec les albums traitant du thème « Vivre ensemble »
BILAN : travail de renforcement avec certains élèves		
Séance 3	Objectif spécifique : Parler de ce qui est implicite, bien observer les images	

<p>Type de séance : approfondissement</p> <p>Domaine : Activités langagières Compréhension de l'écrit</p>	<p>Consigne : Je vais vous relire les pages qu'on a déjà lues + rappel des hypothèses émises quant à la suite du récit. Lecture de la dp suivante : faire expliciter ce qui s'est passé entre les deux pages Lecture des 3 dp suivantes : bien observer les images (positions, regards) Effets attendus : Faire le lien plus facilement entre images et texte Vocabulaire travaillé : malin, s'occuper de, commander, confondre</p>	
BILAN :		
<p>Séance 4 Type de séance : approfondissement</p> <p>Domaine : Activités langagières</p>	<p>Objectif spécifique : Comprendre l'origine des difficultés dans nos relations → transposer l'histoire à nos soucis Consigne : Je vais vous relire les pages déjà lues + lecture de 7 nouvelles dp Lecture interrompue par l'explicitation des expressions : -mener par le bout du nez -s'accrocher aux branches -en avoir plein le dos -en avoir plein la tête Faire verbaliser : que peuvent-ils ressentir ? Pourquoi ? Ça vous est déjà arrivé ? Notions émergentes : Compréhension du texte : difficultés personnelles, soucis de chacun à prendre en compte Vocabulaire : Les diverses expressions ci-dessus</p>	
BILAN / remédiation : Activités de langage autour des émotions		
<p>Séance 5 Type de séance Consolidation</p> <p>Domaine : Activités langagières</p>	<p>Objectif spécifique : Rêver, se projeter, et si on était quelqu'un d'autre... ? Consigne : « Au fond on aimerait tous être un géant ». Aimerais-tu être un géant, pourquoi, pourquoi pas ? Langage et dictée à l'adulte en petit groupe Effet attendu : Chacun vient partager son idée ensuite en grand groupe Vocabulaire travaillé : géant, et vocabulaire qui émergera des ateliers langage</p>	<p>Différenciation : proposer de réaliser un dessin avant de mettre en mot</p> <p>Trace écrite bilan de la séance : J'aimerais être un géant car...</p>
<p>Séance 6 Type de séance Lecture</p>	<p>Lecture depuis le début, puis lecture de la fin de l'album et discussion => Relecture plaisir</p>	
<p>Prolongement</p>	<p>Mise en réseau : Vivre ensemble <i>L'apprenti loup</i> : Claude Boujon D'autres œuvres d'Edouard Manceau Activité physique : mimer certains sentiments du livre</p>	
<p>Transfert // En parallèle</p>	<p>Conception & réalisation d'un album sur le modèle de « Tous pareils ! »</p>	

Résumés

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, j'ai cherché à mesurer le rôle que pouvait avoir la littérature de jeunesse dans l'apprentissage du travail de groupe, du vivre ensemble, à l'école maternelle. Mes recherches m'ont permis de définir les aspects théoriques fondamentaux : l'école maternelle doit enseigner aux enfants la socialisation, comment apprendre ensemble, la littérature de jeunesse se présentant comme un support intéressant pour aider l'enfant à mieux s'estimer, se connaître et comprendre le monde qui l'entoure. J'ai organisé mon expérimentation en me basant sur les travaux de Jacques Fortin, en retenant cinq thèmes de travail et cinq albums, avec pour outil de mesure un questionnaire individuel. Cette expérience pratique, mise en place sur une durée de cinq semaines, m'a permis de valider les effets bénéfiques de la littérature de jeunesse sur l'apprentissage du vivre ensemble.

In this report, I tried to measure how youth literature could help children learn how to work together, live together in nursery school. My research helped me define some major theoretical sides : nursery school has to teach young children socialization, how to learn together. To achieve this goal, youth literature is one of the more interesting support, to help them know themselves better, to earn trust, and understand the complicated world in which they live in. My testing rely on Jacques Fortin's works, I selected five topics and five books and created a survey to measure children's answers at the beginning and at the end of the testing. Thanks to this experience organized in five weeks, I have validated the positive and constructive sides of youth literature for young children to help them better live together at school.