



HAL
open science

Exploiter les textes littéraires pour agir sur le climat de classe en incitant les élèves à coopérer

Cécilia Aubry

► **To cite this version:**

Cécilia Aubry. Exploiter les textes littéraires pour agir sur le climat de classe en incitant les élèves à coopérer. Education. 2017. dumas-01634928

HAL Id: dumas-01634928

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01634928v1>

Submitted on 18 Jan 2018

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 2016-2017

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

Mention Premier degré

**Exploiter les textes littéraires pour agir
sur le climat de classe en incitant les
élèves à coopérer**

Présenté par Cécilia Aubry

Mémoire de M2 encadré par Madame Dominique Fontana

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Cécilia AUBRY

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

Exploiter les textes littéraires pour agir sur le climat de classe en incitant les élèves à coopérer

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 Chambéry
le 10/05/2020

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) Cécilia AUBRY

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Explorer les textes littéraires pour agir sur le climat de classe
en incitant les élèves à coopérer

, 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 Chambéry le 10/05/2017

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

Bon pour accord


Introduction	1
1. Fondements théoriques.....	2
1.1 La littérature en classe: quels enjeux, quels intérêts?.....	2
1.1.1 La littérature objet de communication permettant de penser la société.....	2
1.1.2 La littérature interaction : le rapport texte/lecteur.....	2
1.1.3- La littérature, lien entre monde réel et <i>mondes possibles</i>	3
1.1.4 L'enfant lecteur : Les enjeux de la fréquentation des textes littéraires en classe.....	3
1.1.5 Comment guider l'apprentissage de la lecture littéraire en classe ?.....	4
1.1.5.1 Le plaisir du texte.....	4
1.1.5.2 La démarche de compréhension.....	5
1.1.6 Les propriétés spécifiques de la littérature jeunesse.....	5
1.1.6.1 La dimension didactique.....	5
1.1.6.2 La dimension sociale et culturelle.....	6
1.1.6.3 La dimension imaginaire.....	6
1.1.7 Les différentes structures narratives de la littérature de jeunesse : l'exemple de la structure répétitive.....	7
1.1.8 La littérature et le développement de l'empathie.....	7
1.2 L'EMC, le vivre-ensemble en classe : quels enjeux, quels intérêts ?.....	9
1.2.1 La classe, entité sociale et de socialisation par excellence.....	9
1.2.2 Les grands axes des programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) à l'école.....	10
1.2.3 Un ensemble d'activités en EMC pour travailler la sensibilité.....	10
1.2.4 Penser les modalités d'apprentissage : inciter les élèves à coopérer.....	11
1.2.4.1 Pour développer des habiletés cognitives et sociales.....	11
1.2.4.2 Pour développer de la confiance en soi.....	12
1.2.4.3 Pour mutualiser les savoirs.....	12
1.2.5 Exploiter la littérature comme support à l'EMC et à la coopération.....	12

1.2.5.1 Grâce aux thèmes.....	12
1.2.5.2 A travers un vécu commun.....	13
1.3 Présentation de la problématique.....	14
2. Expérimentation.....	15
Introduction à la seconde partie.....	15
2.1 Contexte d'exercice.....	15
2.2 Participants.....	16
2.2.1 Le profil des élèves.....	16
2.2.2 Un questionnaire pour identifier le ressenti des élèves.....	16
2.3 Présentation du protocole.....	19
2.3.1 La première étape.....	19
2.3.2 La seconde étape.....	19
2.3.3 Les indicateurs.....	19
2.4 Résumé des deux séquences de lecture suivie	20
2.4.1 Choix des ouvrages étudiés.....	20
2.4.2 Déroulement des séquences.....	20
2.5 Résumé de la séquence d'écriture	21
2.5.1 Séance préalable.....	21
2.5.2 Écriture coopérative de l'histoire.....	21
3. Résultats.....	22
3.1 Ma posture.....	22
3.2 Les échanges sur la solidarité : évaluation des aptitudes des élèves.....	22
3.2.1 Séances sur <i>Le navet</i> de Rascal.....	22
3.2.2 Séances sur <i>Le grain de riz</i> d'Alain Gausser.....	24
3.3 Le glissement du théorique au pratique : les séances d'écriture.....	26
3.3.1 Travail préalable : les comportements observés.....	26
3.3.2 Le projet de coopération.....	27

3.3.3 Le retour réflexif.....	30
4 Discussion et perspectives d'amélioration.....	31
4.1 Sur les lectures suivies.....	31
4.1.1 Les points positifs.....	31
4.1.2 Les pistes d'amélioration.....	31
4.2 Sur l'activité de production coopérative.....	32
4.2.1 Les points positifs.....	32
4.2.2 Les pistes d'amélioration.....	32
4.3 Sur ma posture.....	32
4.4 Perspectives.....	33
4.5 Quelle validation des hypothèses ?.....	34
Conclusion.....	35
Annexes.....	38
Annexe 1 : Questionnaire posé aux élèves en fin de période 2.....	39
Annexe 2 : Résumé des ouvrages étudiés.....	40
Annexe 3 : Tableaux synoptiques des séquences.....	41
Annexe 4 : Productions exemples : Réactions par écrit sur <i>Le navet</i> de Rascal.....	44
Annexe 5 : Retranscriptions des échanges au cours des séances de lecture suivie.....	48
Annexe 6 : Productions d'élèves lors du travail collectif.....	53
Annexe 7 : Le texte écrit par les élèves.....	55
Annexe 8 : Exemples de retours réflexifs.....	56

Introduction :

Les instructions officielles placent le vivre-ensemble au cœur de la réussite éducative et des valeurs de l'école. L'enjeu est de permettre à tous les élèves d'évoluer dans un cadre serein, bienveillant et favorisant les apprentissages.

Évoluant dans une classe de CE2 où j'observe de nombreux dysfonctionnements liés aux relations entre élèves (agressivité, insultes, moqueries, agressions physiques relativement fréquentes), il me paraissait essentiel d'imaginer un dispositif qui me permettrait d'agir sur ces relations conflictuelles afin d'améliorer le climat de classe et le vivre-ensemble.

Dans cette perspective, il me semblait qu'un des supports permettant de travailler à la fois au développement d'une culture commune, à l'enrichissement du vocabulaire et à la transmission de valeurs était la richesse proposée par les ouvrages et albums de littérature de jeunesse.

En effet, la littérature occupe depuis toujours un statut particulier dans nos sociétés. Elle présente un intérêt par le regard qu'elle propose de porter sur le monde et la société, dans les réactions qu'elle permet de susciter chez le lecteur. Elle permet donc d'exacerber des émotions et de confronter des idées en faisant l'aller-retour entre le texte et le réel.

Ainsi, à travers ce projet, j'ai souhaité articuler le travail en littérature à celui sur les relations entre élèves et le vivre-ensemble.

Dans la première partie de ce travail, je développe le cadre théorique sur lequel je m'appuie, je présente dans un premier temps les enjeux de l'enseignement de la littérature et la façon dont le travail en littérature peut s'articuler avec le domaine de l'enseignement moral et civique, et en particulier la sensibilité et le rapport à l'autre.

Je présenterai ensuite la problématique découlant de ce cadre théorique elle guidera l'expérimentation.

Le dispositif que je proposerai dans la seconde partie comprend différents axes ; dans un premier temps, il s'agira de travailler avec les élèves sur deux ouvrages de littérature de jeunesse afin de les sensibiliser aux thèmes de l'entraide, de la solidarité et de l'empathie. Dans un second temps, je proposerai un parallèle entre la fiction et le vécu des élèves, où dans un projet d'écriture collective, chacun aura un rôle à jouer et enrichira le projet par son individualité. Enfin, je tirerai les conclusions de cette expérimentation, les points positifs et pistes d'amélioration ainsi que les perspectives issues de ce projet.

1. Fondements théoriques

1.1 La littérature en classe: quels enjeux, quels intérêts?

1.1.1 La littérature objet de communication permettant de penser la société

Pour parler de la place de la littérature dans la société, H.R. Jauss, théoricien de la réception, avance qu'elle n'est pas un simple produit, mais également un « facteur de production de la société », il cite Werner Krauss pour qui : « La création littéraire est destinée à être perçue par un public ; c'est pourquoi elle est le lieu même de la naissance de la société à laquelle elle s'adresse ». (Jauss, 1990, p.42)

Bien plus qu'un simple reflet de la société, la littérature est un outil de transformation ou de maintien de la société telle qu'elle est. Jauss reprend à nouveau les propos de Werner Krauss en indiquant que

« la littérature [est un] facteur de création de la société. » (op.cit. p.42).

Pour résumer les propos de Jauss, par le prisme des horizons d'attentes des lecteurs, qui peut être bousculé ou conforté, la littérature œuvre à la transformation de la société : elle bouscule la morale, questionne, suscite de vives réactions et s'inscrit au cœur même de notre société. (op.cit. p.87).

Ajoutons que lire une œuvre littéraire nous instruit, par l'intermédiaire de la fiction, sur l'état d'une société à un instant donné.

La littérature, si elle n'est pas un reflet documentaire de la réalité, est un prisme permettant d'en apporter une lecture. Elle nous renseigne sur son état à un temps donné. C'est en ce sens qu'elle présente un intérêt pour la construction d'un rapport au monde.

1.1.2 La littérature interaction : le rapport texte/lecteur

En lisant, le lecteur entre en relation avec un univers, avec un monde, celui de l'auteur du texte. Cette lecture provoque chez lui des réactions liées à son vécu personnel. Le plaisir ou le déplaisir provoqué par sa rencontre avec le texte d'un autre est le fruit d'une interférence entre l'univers du texte et son vécu personnel. Son expérience du monde réel entre en relation avec l'expérience que lui procure sa lecture.

Le texte n'existe donc que dans son interaction avec le vécu et l'expérience du lecteur.

Umberto Eco fait référence au travail de *coopération* du lecteur qu'implique la lecture, qui permet au lecteur d'accéder au sens du texte : « un texte, d'une façon plus manifeste que tout autre message,

requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur. » (Eco, 1985, p.65).

Jauss décrit la réception de l'œuvre en la déclinant (du point de vue du lecteur) selon trois axes définissant les horizons d'attentes du lecteur et pouvant être définis ainsi :

« l'expérience préalable que le public a du genre dont [l'œuvre] relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne. » (op.cit. p. 54)

D'où l'importance du vécu du lecteur dans son rapport au texte.

Ainsi les théoriciens de la réception s'accordent pour dire que le lecteur, au contact d'un produit littéraire, fait appel à son propre vécu, à sa propre expérience pour entrer en interaction avec le texte lu.

1.1.3- La littérature, lien entre monde réel et *mondes possibles*

La littérature est porteuse d'une double dimension. Elle comporte une part de réel plus ou moins modifié selon les désirs, l'imagination de l'auteur. Umberto Eco qualifie cette modification du réel par l'auteur de *mondes possibles*, dans le sens où chaque texte est une construction découlant du réel, remanié à des degrés divers par la volonté de l'auteur.

Le lecteur fait l'aller-retour entre le monde réel et le monde fictif créé par l'auteur. C'est ce qui engendre le plaisir du texte, le plaisir de la lecture.

Ce lien qui existe entre la réalité et la fiction, les *mondes possibles* d'Umberto Eco, peut-il être exploité chez l'enfant pour développer, au delà de ses compétences de lecteur, d'autres compétences, plus sociales ? Nous tenterons d'apporter une réponse à cette question.

Il est intéressant de souligner que certains ouvrages ou récits destinés à la jeunesse sont l'illustration parfaite de ces *mondes possibles*. Relevons les exemples donnés par Denise Escarpit (Escarpit, 2008, p.98) : *Peter Pan*, *Mary Poppins* ou encore *Alice au pays des merveilles*, qui font coexister un monde réel et un monde féerique.

1.1.4 L'enfant lecteur : Les enjeux de la fréquentation des textes littéraires en classe

Comme nous l'avons vu, le plaisir du texte provient de l'interaction entre le texte et le vécu du lecteur. Chez les enfants, l'objectif du développement d'un parcours de lecteur est de susciter, de créer les conditions favorables à un véritable plaisir, une expérience positive des textes. Les textes abordés doivent donc trouver un écho chez le vécu des élèves.

Les ouvrages de littérature de jeunesse sont destinés à trouver un public chez les enfants,

c'est à dire à développer chez eux les mécanismes de la réception. Par le même processus que chez l'adulte, ils entrent en résonance avec l'expérience antérieure de l'enfant-lecteur. Le texte narratif a un effet sur le vécu de l'enfant.

Jocelyne Giasson évoque les effets de la lecture chez l'enfant, en particulier en termes de développement socio-affectif permis entre autres par le processus d'identification :

« le jeune lecteur s'identifiera [...] au personnage qui vit le même problème que lui. Le fait de voir qu'il n'est pas le seul à vivre ce problème et que des adultes se préoccupent assez de cette situation pour écrire un livre sur le sujet est rassurant pour lui. » (Giasson, 2000, p.5).

Dans le processus de coopération développé par Umberto Eco, il est donc possible d'exploiter l'outil de l'identification aux personnages.

L'autre intérêt non négligeable du travail littéraire en classe est selon Jocelyne Giasson, de créer une communauté de lecteurs. Les élèves présentent des origines et des profils socioculturels variés. En proposant une sélection d'œuvres littéraires à étudier en classe, l'objectif de l'enseignant est alors de forger « une histoire, une culture, des références communes », pour faire en sorte que « le groupe devie[nne] une communauté » (op.cit. p.21). Nous verrons par la suite en quoi cela peut nous intéresser.

Le processus de lecture est le même chez l'adulte et chez l'enfant en termes de réception. Mais l'enfant étant apprenti-lecteur, entrent en jeu les paramètres du déchiffrage, du décodage et des stratégies à l'œuvre pour la compréhension des textes.

1.1.5 Comment guider l'apprentissage de la lecture littéraire en classe ?

1.1.5.1 Le plaisir du texte

L'enjeu de l'apprentissage de la lecture littéraire en classe est double : d'une part accompagner l'enfant dans sa compétence en lecture (décodage, déchiffrage, compréhension fine) d'autre part, susciter chez lui un plaisir du texte, de la lecture lié à la compréhension, au remplissage de ces « espaces vides » (inférences) dont parle Umberto Eco, plaisir lié aussi à l'inter-relation entre le texte et le vécu de l'enfant-lecteur.

Il s'agit donc de susciter l'inclination pour la lecture en effectuant une sélection d'ouvrages, de thèmes susceptibles d'éveiller le goût des élèves pour le texte, de créer chez les enfants une curiosité, une surprise, un plaisir. Ce plaisir découle également de la capacité de l'enfant à s'identifier aux personnages, en trouvant dans le vécu de ces derniers une résonance avec le leur. Développer l'expertise en lecture passe donc également par un travail sur la sensibilité et les

émotions, comme évoqué par Jocelyne Giasson.

1.1.5.2 La démarche de compréhension

Il s'agit également de travailler en compréhension sur les stratégies d'accès au sens, à la manière de R. Goigoux et de S. Cèbe qui cherchent à développer chez les élèves des procédures permettant de comprendre les textes. Ils définissent ainsi la compréhension : « la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. » (Goigoux, Cèbe, Thomazet, Non daté, p. 2).

Umberto Eco indique à juste titre qu'un « texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser ». (op.cit. p.65). Une démarche de compréhension des textes passe donc par le choix de leur niveau linguistique, étant donné que la lecture nécessite « une compétence grammaticale de la part du destinataire » (op.cit. p.65).

Ajoutons que lire et comprendre un texte, c'est finalement combler les trous laissés par le texte grâce au processus d'interprétation ou d'inférence comme l'évoque Jocelyne Giasson en reformulant les propos de Vanderdorpe (op.cit., p.17)

Le travail de compréhension littéraire, souligne Jocelyne Giasson, passe dans un premier temps par la compréhension de la structure du récit, l'identification des personnages : comprendre qu'il s'agit de personnages principaux ou secondaires, leur place dans le récit ; dans un second temps, Jocelyne Giasson évoque l'importance d'identifier les conflits, au sens de « problèmes », qui seront le point de départ du récit. Dans un troisième temps, il s'agit de conduire le lecteur à comprendre les motivations et les émotions des personnages, ce qui rejoint les propos des théoriciens de la réception.

1.1.6 Les propriétés spécifiques de la littérature jeunesse

1.1.6.1 La dimension didactique

Il existe différentes formes de littérature, Jocelyne Giasson en dresse une liste, du conte au roman, de la biographie à la nouvelle en passant par l'album (op.cit., p. 45).

Nous constatons que les récits dédiés à la jeunesse sont porteurs d'enjeux didactiques et d'une forme de morale sociale. Ils véhiculent une certaine vision du bien et du mal qui correspondent aux fondements de la société. Nous retrouvons cette portée morale et sociale dans des écrits issus de plusieurs générations d'auteurs (les fables d'Esopé, de La Fontaine ou *Le roman de Renart* par exemple.). De même, les contes, bien qu'ayant une visée de divertissement, n'en sont

pas moins porteurs d'une dimension d'instruction, comme le souligne Denise Escarpit (2008, p. 70) citant le manuscrit des *Contes* de Perrault : « Le but est donc double : instruire et divertir tout ensemble. Le conte sert « à leur [les enfants] faire avaler des vérités solides et dénuées de tous agréments, en les enveloppant dans des récits agréables et proportionnés à la faiblesse de leur âge. » ».

Nombreux sont d'ailleurs les auteurs qui soulignent dans la littérature l'importance du « méchant » (incarné par le loup, l'ogre ou la sorcière) qui participe à la construction de l'individu à partir d'une norme sociale. De même, les récits d'amitié, de partage et d'entraide véhiculent également des valeurs que le lecteur peut s'approprier à la manière dont le souligne H. R. Jauss. C'est d'ailleurs pour cela que les enseignants sont invités à proposer à l'étude en classe dès le plus jeune âge des contes traditionnels, des figures récurrentes du loup, de la sorcière, de l'ogre, (*Le petit chaperon rouge, Les trois petits cochons...*). Outre leur dimension moralisatrice, ils participent au développement d'une culture commune.

1.1.6.2 La dimension sociale et culturelle

Par conséquent, nous pouvons voir La littérature de jeunesse est un outil permettant d'aborder une diversité de thèmes, ce que souligne Denise Escarpit lorsqu'elle évoque le foisonnement actuel de la littérature dédiée à la jeunesse, avec une diversité de thèmes abordés :

« Reflet d'une époque et d'une société, elle aborde frontalement des thèmes jusque-là tabou, ou qui n'étaient effleurés que très indirectement ; l'album se fait un miroir privilégié de cette évolution, en la montrant à travers l'image. ». (op.cit., p. 316)

Ces thèmes peuvent être sociaux (la différence, l'égalité fille-garçon, l'amitié...), historiques (la shoah, la colonisation...), familiaux ou intimes voire tabou (les questions sensibles de l'inceste, la maltraitance, la mort...). Citant Thierry Lenain, auteur pour la jeunesse, Denise Escarpit souligne que : « « Les auteurs d'aujourd'hui ne cherchent plus seulement à distraire ou à apprendre. [Ils] suggèrent aux enfants un regard sur l'existence qui leur permette de mieux la comprendre et l'appréhender pour en devenir véritablement acteurs. » » (op.cit. p.319)

La littérature a donc bien des vertus sociales.

1.1.6.3 La dimension imaginaire

A ces dimensions morale, sociale et culturelle, s'ajoute bien entendu la dimension non négligeable de l'imaginaire, souvent renforcée par le visuel apporté par l'illustration. En effet, la littérature dédiée à la jeunesse est une littérature où l'image joue un rôle essentiel dans la

compréhension. L'illustration est souvent indispensable pour que les enfants, surtout les plus jeunes, puissent entrer dans la compréhension du récit. Au point que les auteurs s'interrogent sur la nature de l'album de jeunesse, afin de savoir s'il faut en faire un genre à part entière. « La définition de l'album pose problème. Comment le qualifier ? S'agit-il d'un genre, d'un simple support, d'une forme d'expression particulière ? » (Escarpit, 2008, p .304).

Au delà de l'illustration, la dimension imaginaire de la littérature est accentuée par le travail mené sur l'interprétation de textes, sur l'émission des hypothèses préalables à la lecture, sur les horizons d'attente que l'on met en place lorsque l'on découvre un texte. L'activité cognitive qu'implique la lecture fait donc appel à une large part d'imaginaire.

1.1.7 Les différentes structures narratives de la littérature de jeunesse : l'exemple de la structure répétitive

L'approche de Denise Escarpit, pour parler du processus du récit, est intéressante à plusieurs égards et nous souhaitons la reprendre ici :

« Raconter une histoire, c'est d'abord relater une succession d'actions qui se déploient dans une double temporalité, celle de l'histoire elle-même et celle de la narration. Le récit implique un rapport au temps. L'image, de son côté, représente un espace ; mais, par toutes sortes de stratégies, elle va chercher à s'inscrire dans le temps et créer du mouvement. » (op.cit., p.307).

Ainsi, il existe différentes manières de faire le lien entre les dimensions spatiale et temporelle du récit, de construire la narration. Cette structure narrative est d'ailleurs étudiée en classe et son analyse est en jeu dans le processus de compréhension. Si Denise Escarpit parle du rôle essentiel de l'illustration dans la construction du récit, nous pouvons ajouter que la structure narrative joue elle aussi un rôle essentiel dans le rythme du récit.

Parmi les ouvrages dédiés à la jeunesse et en particulier les récits, nous retrouvons une diversité de structures narratives. La forme répétitive et cumulative est une forme intéressante pour travailler avec des enfants. Le conte de randonnée est une forme particulière du conte, il comporte une structure cumulative, parfois répétitive, avec ajout d'un personnage à chaque étape de la quête.

L'intérêt de cette forme d'ouvrages est qu'ils permettent une compréhension plus aisée du récit. Ils ont une forme prévisible clairement identifiable (tant que la quête n'est pas résolue, le personnage est susceptible de rencontrer à chaque fois de nouveaux personnages.)

1.1.8 La littérature et le développement de l'empathie

Parmi les effets qu'elle produit chez le lecteur, la fréquentation des textes suscite parfois des

réactions émotionnelles, sensorielles. Selon Umberto Eco, les capacités d'empathie et d'identification aux personnages, facilitent la compréhension du texte et permettent un travail de coopération texte-lecteur efficace et riche.

Ainsi, on retrouve de plus en plus d'ouvrages de littérature de jeunesse où le personnage principal est un enfant, permettant à l'enfant de s'identifier davantage.

Réciproquement et outre l'identification aux personnages, la fréquentation des œuvres littéraires développe le sentiment d'empathie chez les élèves : comprendre le problème d'un personnage et se mettre à sa place, comprendre son raisonnement et les pensées qui régissent ses actions. Citant Emery Jocelyne Giasson le formule de cette manière :

« La lecture peut amener les enfants et les adolescents à comprendre les qualités humaines véhiculées dans les histoires, à élargir leurs perspectives sur les autres, à devenir plus tolérants. » (op.cit. , p. 8)

D'autres auteurs développent le concept d'empathie fictionnelle : dans son article consulté en ligne « l'empathie fictionnelle et écriture du « je » fictif », Véronique Larrivé écrit :

« Lire, c'est se faire une représentation mentale d'un univers fictionnel puis imaginer les actions et les pensées des personnages dans cet univers. Le lecteur doit donc se représenter les personnages « en train de vivre » dans le monde de la fiction, c'est-à-dire en train d'agir, de penser et de ressentir. On peut donc se demander si, imaginant les actions et les pensées des personnages, le lecteur met en jeu des phénomènes d'échoïsation corporelle et de simulation incarnée identiques à ceux mis en jeu dans le monde réel pour comprendre ses pairs. » (Larrivé, 2015)

Ainsi l'empathie fictionnelle est indispensable à la construction de la compréhension en lecture.

L'empathie fictionnelle fait non seulement appel à des compétences en lecture, mais également à des compétences éminemment sociales. Elle trouve résonance dans les pratiques sociales avérées, dans les relations entre individus, dans l'empathie réelle. Elle permet de comprendre le récit en se mettant dans la peau des personnages, en tentant de comprendre ses actions. L'empathie sociale répond aux mêmes formes de mécanismes, c'est ce que nous allons voir ensuite.

1.2 L'EMC, le vivre-ensemble en classe : quels enjeux, quels intérêts ?

1.2.1 La classe, entité sociale et de socialisation par excellence

La classe est le lieu où se construit la relation à l'autre. En contact les uns avec les autres, les élèves ont à évoluer en développant leur sensibilité, leur individualité propre, tout en tenant compte de l'individualité d'autrui. Ce paradoxe du soi au sein du groupe peut être à l'origine de nombreuses difficultés, notamment de l'ordre de la sensibilité, car, dans ses relations à l'autre, l'enfant doit accepter la frustration de n'être pas au centre de l'attention et ainsi gérer, canaliser ses émotions.

Le rôle de l'enseignant et, de façon plus générale, de l'ensemble des adultes de la communauté éducative est d'aider l'enfant à gérer ses émotions : être capable de les identifier, de les verbaliser, mais aussi être capable de se mettre à la place de l'autre, de comprendre ce que l'autre peut ressentir.

Omar Zanna (2015, p.67), avance l'idée que pour permettre de développer chez les élèves un sens de l'autre, une prise en compte de l'altérité, il est nécessaire de leur proposer des actions, des jeux, dans lesquels ils sont amenés à faire « comme si », à se mettre dans la peau d'un autre. Il s'agit là non plus de développer une empathie fictionnelle mais de travailler sur une forme réelle d'empathie.

Daniel Gayet définit la socialisation de l'enfant comme double, elle « désigne à la fois les modalités de son insertion à un groupe (sens actif) et son image au sein de ce groupe (sens passif). » (1998, p. 279).

Il a pour principe élémentaire celui selon lequel « L'enfant est lui-même acteur de sa socialisation » (op.cit. p. 34). C'est par ses expériences avec l'autre qu'il développe des compétences sociales.

L'enjeu de la socialisation au sein de l'école est donc de permettre à chacun de jouer un rôle positif au sein du groupe (qu'il soit meneur ou suiveur), d'y trouver une place reconnue par tous, donc d'éviter les processus d'exclusion afin que chacun puisse trouver dans les activités scolaires une source d'épanouissement.

D'ailleurs, Daniel Gayet souligne en citant Perrenoud, qu'à l'école on ne développe pas que des compétences exclusivement scolaires : « On ne peut pas contester que les enfants font à l'école l'apprentissage de comportements sociaux qui n'ont rien de spécifiquement scolaires. » (op.cit., p.34)

Il souligne de surcroît l'importance du rôle des pairs dans la socialisation de l'enfant.

L'enseignant doit tenir compte du double effet de la socialisation dont parle Daniel Gayet (celle de

l'enfant dans le groupe d'enfants et celle institutionnelle de l'enfant et de l'adulte au sein d'une entité sociale) ceci, tout en régulant les processus d'exclusion, fréquents dans la construction des groupes sociaux à l'école.

Ajoutons que l'école est un lieu qui accueille des profils d'élèves issus de milieux différents, parfois de mondes qui ne se côtoieraient en dehors des espaces institutionnels dans le cadre de la scolarité obligatoire. L'école fait se rencontrer ces mondes et doit leur permettre non une simple cohabitation, mais un partage de valeurs propres à une entité qui les dépasse, celle d'une culture commune.

1.2.2 Les grands axes des programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) à l'école

Les nouveaux programmes et le socle commun de compétences et de connaissances pour l'école soulignent l'importance de l'éducation à la sensibilité.

Les programmes de 2015 invitent l'enseignant à « propose[r] des situations de travail qui mettent en jeu l'objectif d'apprendre ensemble pour vivre ensemble, qui font travailler le rapport à soi et aux autres. » (Fiche Eduscol EMC au quotidien, p.4).

Dans le domaine de la formation de la personne morale et du citoyen, le socle commun avance objectif :

« L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation.[...] Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. » (domaine 3, p.5)

Cet apprentissage participe d'un processus qui s'inscrit dans la continuité de la scolarité des élèves, du cycle 1 au cycle 4.

1.2.3 Un ensemble d'activités en EMC pour travailler la sensibilité

De tous ces propos découle l'idée qu'il faut mettre en place des situations de classe qui permettraient aux élèves de conscientiser le rapport à l'autre. Les programmes recommandent le recours à un ensemble de dispositifs favorisant un climat de classe positif (messages clairs, conseils de classe, débats argumentés ou réglés). Par ces dispositifs, l'idée est d'amener l'élève à prendre conscience de l'autre, de sa sensibilité, en échangeant avec lui, en se rendant compte de la diversité des émotions ou des réactions possibles dans diverses situations.

Nous trouvons dans un texte publié par Eduscol « Agir sur le climat scolaire à l'école

primaire » (2013) une grille présentant les différentes modalités d'apprentissage favorisant le climat de classe : « projets de groupe », « recherches, projets, exposés... individuels ou avec une tâche précise au sein du groupe », « Pratique de la coopération, du tutorat et de l'aide entre élèves. » (p. 24)

Il s'agit bien de confronter l'élève à l'altérité en l'incitant à travailler avec l'autre. Pour l'enseignant, tenir compte des programmes et de ce qu'ils avancent en matière de sensibilité, de conscience de l'autre et de vivre-ensemble, implique d'affiner son approche de la pédagogie et de penser des modalités de travail où les élèves pourront mettre à l'épreuve leurs compétences sociales.

1.2.4 Penser les modalités d'apprentissage : inciter les élèves à coopérer

Les programmes soulignent l'importance de travailler l'EMC en tant que discipline à part entière, mais ils encouragent également à traiter les thèmes de façon transversale.

Ainsi, l'EMC apparaît dans les modalités et dispositifs d'apprentissage. Ses intérêts portent sur différents aspects.

L'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) souligne que

« La coopération modifie les relations dans l'apprentissage et le climat de la classe. Elle met l'autonomie et la solidarité au cœur des apprentissages et permet à l'élève un apprentissage actif de la vie civique. » (Non daté, p. 9).

Célestin Freinet l'avait présagé et en avait même fait le fondement de sa pédagogie : la pédagogie de projet comme pédagogie coopérative.

1.2.4.1 Pour développer des habiletés cognitives et sociales

Les apports du travail coopératif sont collectifs : Le travail coopératif permet un meilleur fonctionnement du groupe classe, il fait appel aux compétences « interpersonnelles » comme le souligne Diane Arcand. Elle ajoute que

« Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et ainsi les acquérir. » (Arcand, non daté)

De nombreux documents proposés par Eduscol évoquent l'intérêt du travail en groupe, du travail coopératif entre élèves.

Le socle commun évoque l'importance de la coopération :

« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. » (domaine 2, p.4) .

1.2.4.2 Pour développer de la confiance en soi

Les apports du travail coopératif sont aussi individuels : Ce travail en équipe permet à l'élève de devenir responsable, de s'épanouir et de prendre confiance en lui.

Des enseignants ayant expérimenté de nouvelles modalités de travail dans le cadre des expérimentations mises en ligne par Eduscol voient dans le travail de groupe la possibilité d'

« apprendre à se connaître soi-même, pour une meilleure confiance en soi, pour une prise de parole sans crainte, pour développer la personnalité et instaurer la parole en tant que moyen de résolution des conflits, pour apprendre à écouter les opinions des autres et les prendre en compte, pour améliorer la créativité, l'originalité et pour améliorer l'esprit d'équipe. » (fiche n°12011, non daté)

1.2.4.3 Pour mutualiser les savoirs

Le travail en groupe est par définition une organisation qui permet aux élèves de se mobiliser en vue de l'atteinte d'un but commun. Cette disposition les incite à faire ensemble, donc à échanger leur points de vue. Il s'agit de développer des compétences sociales : l'écoute, la prise en compte de l'autre, de son point de vue. Comprendre que le travail réalisé en commun est plus riche car il est riche des apports de chacun.

Le socle commun évoque l'importance de la coopération :

« L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration. » (domaine 2, p.4).

Ce travail de coopération est donc un lieu de construction de l'individu, grâce au collectif.

1.2.5 Exploiter la littérature comme support à l'EMC et à la coopération

1.2.5.1 Grâce aux thèmes

De ces idées découle le fait que la littérature jeunesse, parmi d'autres champs disciplinaires est une entrée intéressante pour traiter les thèmes choisis. Et ce selon deux axes : la découverte des idées contenues dans le texte et les situations d'interaction entre élèves auxquelles les textes servent de support, de point de départ.

Nous avons vu que la littérature contemporaine propose une diversité de thèmes destinés à faire réfléchir la jeunesse sur la place et la participation de chacun dans la société. Comment ne pas voir dans ce foisonnement des ressources tout à fait intéressantes à exploiter dans le cadre du parcours citoyen de l'élève ?

D'ailleurs, nous observons que les documents d'accompagnement aux programmes proposent de nombreux modèles de séances d'EMC ayant pour point de départ un album (en particulier pour ce qui est de la discussion à visée philosophique).

1.2.5.2 A travers un vécu commun

Nombreux sont les ouvrages qui proposent des exploitations de textes allant bien au delà de la simple compréhension : la mise en voix, le jeu de rôle, les activités d'écriture.

Toutes ces activités présentent l'intérêt de faire éprouver aux élèves un vécu commun et de développer chez eux le sentiment d'appartenir à un groupe, à une communauté bienveillante dans laquelle ils pourront s'épanouir.

Selon Jocelyne Giasson, l'objectif du travail littéraire en classe est de se forger « une histoire, une culture, des références communes et [de faire en sorte que] le groupe [devienne] une communauté. » (op.cit. p. 21)

Par les thèmes qu'elle permet d'introduire, la littérature est un support pertinent pour l'éducation au vivre-ensemble. Grâce aux activités détachées que cette littérature favorise, les élèves saisissent l'occasion d'expérimenter, de mettre à l'épreuve les compétences qui ont émergé des discussions suscitées par les lectures (empathie, amitié, entraide, solidarité...). Ils transforment leurs réflexions théoriques en compétences sociales, induites par des situations de confrontation au travail collectif et coopératif.

1.3 Présentation de la problématique

Nous avons vu que la littérature par son statut sociologique particulier est un terrain d'exploration des états du monde et de la société.

Nous avons également constaté que le plaisir du texte et sa compréhension passe entre autres par un mécanisme d'identification aux personnages et d'écho entre le vécu du lecteur et le texte lu. Nous avons observé que chez l'apprenti-lecteur, ce mécanisme est d'autant plus important qu'il permet de travailler et d'échanger avec les élèves sur des textes variés et relevant d'une culture à partager.

Citoyen en construction et acteur à part entière de la société, l'enfant apprend à l'école, en plus des connaissances fondamentales, les rouages du corps social et du fonctionnement d'une société où il doit coexister avec l'autre. La classe est une entité de socialisation où se jouent les rapports interindividuels et la construction de soi dans le groupe.

Alors, lorsque l'on est confronté à une classe où la cohésion s'avère difficile, où les règles du fonctionnement du groupe ne sont pas ou peu respectées, nous posons la question :

Dans quelle mesure le travail en lecture et en littérature, par les thèmes abordés et la culture commune qu'il sous-tend, permet-il à une classe de trouver une meilleure cohésion?

De cette question en découlent d'autres : comment est-il possible d'exploiter le travail en littérature en réponse à un besoin de cohésion et de consolidation des relations entre élèves ? De quelle manière assurer le transfert de réflexions théoriques (à partir des textes lus) à de véritables aptitudes sociales ? Comment permettre aux élèves de s'approprier les propos tenus lors des échanges pour en faire de véritables compétences sociales ?

Nous partons de l'hypothèse suivante : si la littérature favorise le développement de compétences en termes d'expertise en lecture, elle permet aussi de cultiver des compétences sociales et empathiques. Il est alors possible, à partir de l'exploitation d'œuvres littéraires en classe, d'effectuer un glissement vers des aptitudes sociales.

Il convient d'étudier dans quelle mesure et à quel degré elles le permettent.

Dans la seconde partie de ce mémoire, il sera fait état de l'expérimentation menée pour vérifier cette hypothèse et tenter de répondre aux questions soulevées.

2. Expérimentation

Introduction à la seconde partie

Dans la partie qui suit, je présente le contexte d'exercice ayant mené à mon expérimentation. Ce contexte et le contexte de classe ont déterminé la nécessité de travailler sur les relations entre élèves et la cohésion du groupe classe. Ainsi, j'ai souhaité vérifier si le travail en littérature pouvait améliorer la cohésion de mon groupe-classe et dans quelle mesure les élèves s'appropriaient les compétences développées au cours des lectures (solidarité, entraide et coopération).

J'ai souhaité mettre en œuvre des situations de travail favorisant le développement d'interactions plus apaisées entre les élèves. Ainsi, j'ai proposé de faire suivre un travail sur des textes traitant de la solidarité et de l'entraide par un travail de production où les élèves sont confrontés à la nécessité de coopérer, de s'entraider, de produire ensemble. Je présente ci-après la mise en œuvre de ma réflexion et ses aboutissements.

2.1 Contexte d'exercice

J'ai cette année été en poste au sein d'une classe de CE2, à Annecy, à l'école des Romains. Il s'agit d'une école de ville rattachée à un groupe scolaire, accueillant en élémentaire 312 élèves répartis dans 13 classes.

Cette école anciennement située en "zone sensible" accueille un public réputé plutôt « difficile », et issu de milieux socioculturels hétérogènes. Coexistent donc des élèves issus de cultures différentes. La culture de certains est éloignée de celle, institutionnelle de l'école. Les familles de certains alimentent culturellement leurs enfants, d'autres non. Certaines familles accompagnent la scolarité de leur enfant, d'autres non.

L'école ayant participé à une évaluation d'école menée par l'Inspecteur et les conseillères pédagogiques de circonscription, le bilan de cette évaluation traduit le contexte dans lequel on se trouve :

« Beaucoup d'élèves sont issus d'une famille dont le français n'est pas parlé à domicile. Les difficultés sociales et économiques de certaines familles les amènent bien souvent à se désintéresser de la vie scolaire de leurs enfants. L'investissement des familles est vraiment très limité. »

Le projet d'école souligne un besoin en termes d'enrichissement de la culture commune des élèves, d'enrichissement du vocabulaire et un travail sur le vivre-ensemble.

Cette hétérogénéité constatée est source d'un climat général assez tendu, avec de nombreux conflits entre élèves lors des récréations, voire parfois au sein des classes. Ma classe d'exercice est un échantillon de ce contexte particulier, je la présente dans la partie suivante.

2.2 Participants

2.2.1 Le profil des élèves

J'enseigne dans une classe de CE2, avec 25 élèves de 8 à 9 ans. Trois d'entre eux bénéficient d'un PAP (plan d'accompagnement personnalisé), cinq d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative).

Les élèves sont d'origine sociale et culturelle assez hétérogène, certains avec des problématiques sociales difficiles, d'autres issus d'un milieu plutôt favorisé. Ce contexte socioculturel sous-tend une hétérogénéité des profils d'élèves en termes d'apprentissages : une habitude de travail et un rapport positif à l'école entretenus par les familles génèrent un profil d'élèves disposés à entrer dans les apprentissages. Un rapport plus distant à l'école pour des raisons parfois culturelles (parents non francophones notamment) génère davantage de difficultés chez les élèves.

J'observe depuis le début de l'année des relations conflictuelles entre les élèves, pouvant parfois aller jusqu'aux atteintes physiques. Je suis régulièrement amenée à interrompre ma classe en raison d'une altercation entre deux ou trois élèves qui conduit les autres élèves à prendre part au conflit. Par ailleurs j'ai cinq élèves perturbateurs qui sont régulièrement punis, envoyés dans d'autres classes.

L'agressivité est fréquente entre les élèves, mais elle peut aussi être dirigée à l'encontre des adultes avec des formes d'insolence, voire de défi, allant parfois jusqu'à la diffamation (une élève a en effet accusé mensongèrement ma binôme de l'avoir frappée).

2.2.2 Un questionnaire pour identifier le ressenti des élèves

Pour avoir une lecture plus fine des relations entre élèves au sein de la classe et parce que les perceptions sont subjectives, j'ai proposé aux élèves un questionnaire qui leur permettrait de façon anonyme d'exprimer leur ressenti sur le climat de classe.

Ce questionnaire a été distribué aux élèves en décembre, avant de mener le travail en littérature. Il m'a fourni un diagnostic plus précis des relations entre élèves et de leur ressenti au sein de la classe.

Le questionnaire soumis aux élèves est rassurant car malgré les difficultés et certaines situations problématiques rencontrées régulièrement en classe, la plupart des élèves (20 sur 25) sont contents de venir à l'école. Voici les réponses des élèves concernant leur ressenti en classe :

Tableau 1: Le sentiment des élèves au sein de la classe.

Questions posées	Toujours/souvent		Rarement/jamais		Pas de réponse
Es-tu content de venir à l'école?	11	9	3	2	
Te sens-tu à l'aise en classe?	9	10	2	4	
Te sens-tu écouté par tes camarades?	9	7	8	1	
Te sens-tu embêté par d'autres élèves?	6	7	7	3	2
Te sens-tu gêné dans tes apprentissages?	2	4	9	10	
Te sens-tu en sécurité dans la classe?	18	5	0		2
As-tu déjà eu l'impression qu'on se moquait de toi dans la classe?	2	3	10	10	
Te sens-tu mis à l'écart?	4	3	8	10	
As-tu parfois peur en classe?	1	5	9	10	

Je craignais que les élèves ne se sentent en insécurité en classe, étant donné le niveau d'agressivité de certains élèves et le monopole d'attention nécessaire à l'évitement de comportements inadaptés, or je constate au vu des résultats de ce tableau que tous les élèves se sentent en sécurité en classe, néanmoins, les réponses à ce questionnaire montrent qu'il y a des éléments nécessaires à faire évoluer, en particulier concernant l'ambiance de la classe.

Bien que 16 élèves sur 25 se sentent écoutés par leurs camarades (plus de la moitié), 9 élèves se sentent embêtés par leurs camarades, ce qui représente une part non négligeable du groupe.

La majorité (19 élèves) ne se sent pas gêné dans ses apprentissages. Ce phénomène contraste avec ma perception et celle des 6 élèves ayant conscience que ce climat de classe n'est pas propice aux apprentissages. D'ailleurs, la partie du questionnaire évoquant l'ambiance de la classe et le ressenti des élèves témoigne de dysfonctionnement que j'avais perçus et auxquels il était nécessaire de remédier par le biais du travail en littérature.

Voici leur ressenti concernant l'ambiance de la classe :

Tableau 2: Comment les élèves jugent-ils l'ambiance de la classe.

Questions posées « En classe:	Toujours/souvent		Rarement/jamais		Pas de réponse
On peut facilement communiquer entre nous.	6	10	8	1	
Il y a de la violence entre certains élèves	12	10	3	0	
Il y a trop de bruit pour se concentrer	9	8	7	1	2
Certains élèves se moquent d'autres	6	10	8	1	
Les règles sont respectées	2	11	9	3	
L'ambiance de la classe est bonne	9	5	9	2	
On peut avoir des points de vue différents	8	14	0	3	
Tout le monde s'écoute	3	3	16	3	
Certains élèves perturbent les cours	4	15	6	0	

On constate que malgré le fait que 23 élèves se sentent en sécurité en classe, il n'en reste pas moins certains problèmes sur lesquels il me semble nécessaire d'agir pour améliorer les relations entre élèves, en particulier le fait que certains élèves se moquent d'autres (16 sur 25), que l'on s'écoute rarement voire jamais (19 sur 25).

Ce qui est étonnant c'est que la moitié considère que les règles de la classe sont respectées (13 sur 25), mais la plupart estime que tout le monde ne s'écoute pas (19 élèves). Cela signifie peut-être que le fait d'écouter les camarades lorsqu'ils parlent et le respect de la parole de l'autre ne sont pas considérés comme des règles importantes, alors qu'elles sont le fondement de l'organisation d'un groupe-classe.

Par ailleurs, on constate que la plupart des élèves (19 élèves) ont identifié certains élèves perturbateurs dont les interventions dérangeaient le cours.

Un indicateur tout à fait alarmant est la réponse à la question « il y a de la violence entre certains élèves » où la majorité des élèves (22 élèves) trouve qu'en effet il y a des comportements violents entre les élèves. J'ai effectivement constaté en début d'année une grande agressivité entre élèves. C'est ce qui m'a décidée à agir sur la relation entre les élèves en tentant d'inverser la tendance, en les aidant à prendre conscience de l'autre et à apprendre à faire avec l'autre plutôt que de faire « contre » l'autre.

A partir des observations que j'ai pu mener depuis le début de l'année sur le climat de classe et les relations conflictuelles constantes entre élèves, j'ai proposé une remédiation à travers un

protocole d'expérience. Je suis partie de l'hypothèse citée dans ma problématique que le travail en littérature peut permettre d'améliorer les relations entre les élèves. La partie suivante développe le déroulement de ce protocole.

2.3 Présentation du protocole

2.3.1 La première étape

J'ai choisi de travailler en littérature sur le thème de l'entraide et de la solidarité. J'ai souhaité travailler en lecture suivie sur deux ouvrages à structure répétitive et cumulative dans la mesure où cette forme permet un accès aisé au sens, est aisément identifiable et sert de point d'appui aux étapes suivantes. Les ouvrages choisis sont *Le navet* de Rascal et *Le grain de riz* d'Alain Gausse.

Ces séances de lecture donnent un aperçu des pré-requis des élèves concernant ces thématiques. Elles sont l'occasion d'y réfléchir, d'échanger et de se les approprier. Elles sont aussi l'occasion de proposer aux élèves des situations de travail collectif, qui me permettront d'observer les attitudes de chacun dans cette démarche, et qui me serviront de modèle dans le travail de réinvestissement en coopération.

2.3.2 La seconde étape

Le second temps de mon expérimentation consiste à effectuer un glissement du « théorique » au « pratique », c'est la mise à l'épreuve de toutes les notions abordées au cours de nos lectures, pour faire endosser le rôle des personnages aux élèves et vérifier leur capacité à faire appel à des compétences sociales et empathique dans une activité de coopération.

Le support choisi est l'invention collective d'une histoire sur le modèle des textes lus (un personnage principal avec une problématique et une aide apportée par chaque personnage rencontré).

2.3.3 Les indicateurs

Au cours des deux séquences de lecture suivie, en plus du travail de compréhension en lecture, j'ai souhaité observer et analyser les réflexions des élèves sur le thème abordé, à partir de questionnaires papier et de grilles d'analyse des échanges oraux.

Au cours de la séquence d'écriture de l'histoire, j'analyserai la manière dont les élèves acceptent la notion de travail coopératif et collectif, puis, à partir de grilles d'observation, j'analyserai la manière dont les groupes ont fonctionné.

Enfin j'analyserai les réponses des élèves à la question réflexive « Pourquoi la maîtresse vous a-t-elle fait travailler ensemble ? »

L'enjeu de ce travail est d'amener les élèves, dans leur manière d'être ensemble à prendre en compte le point de vue de l'autre et à l'accueillir sans animosité. Ce qui nous intéressera ici sera

donc essentiellement le processus de construction de l'esprit collectif plutôt que le produit final (la production écrite de l'histoire imaginée).

2.4 Résumé des deux séquences de lecture suivie

2.4.1 Choix des ouvrages étudiés

J'ai choisi de travailler sur des ouvrages où les élèves pouvaient expérimenter les questions de l'entraide, de la solidarité, de la coopération, non de façon directement explicite et didactique mais à travers l'analyse des actions et réactions des personnages. Dans chacun de ces deux ouvrages, un personnage principal se trouve avec une problématique qu'il ne peut résoudre seul. Dans *Le navet*, Puce a besoin d'aide pour planter sa graine, dans *Le grain de riz*, le jeune homme n'a pas de quoi faire cuire son grain de riz. La résolution de ce problème intervient dans chaque histoire grâce à des agents extérieurs, personnages rencontrés qui se joignent au personnage principal (forme d'accumulation). La quête, la résolution du problème permet aux personnages de tisser des liens (d'amitié dans *Le navet*, de solidarité dans *Le grain de riz*). Au final, les liens tissés par l'atteinte d'un but commun fournissent un résultat d'une richesse qui transcende la simple résolution du problème de départ.

Nous trouvons dans ces deux textes, les valeurs de l'entraide, de la solidarité, du partage, de l'amitié et de la coopération.

Les ouvrages à structure répétitive et cumulative semblaient intéressants à exploiter compte tenu de la forme tout à fait caractéristique qu'ils présentent. Ils ont servi de modèle à l'activité de production coopérative prévue en deuxième étape du protocole.

J'ai choisi des ouvrages qui jouaient sur l'effet de surprise afin de susciter des réactions franches chez les élèves, et de les confronter à leurs horizons d'attentes. Je propose un résumé de ces deux ouvrages en annexes.

2.4.2 Déroulement des séquences

L'objectif général de ces deux séquences était double ; dans un premier temps, il était question de familiariser les élèves avec la forme littéraire de type "conte à structure répétitive", dans un second temps, ces séquences étaient l'occasion de s'interroger sur le thème de l'amitié et de la solidarité, de s'interroger sur l'intérêt d'aider l'autre et sur la contrepartie éventuelle. Ainsi, sur six séances ayant eu lieu de janvier à février pour *Le navet* et cinq séances de mars à avril pour *Le grain de riz*, les élèves ont pu s'interroger et échanger sur ce thème à travers des discussions, des activités d'oralisation de la lecture et des productions d'écrits.

Les structures de ces séquences étaient semblables, elles sont détaillées en annexes, elles sont découpées de la manière suivante :

Séance 1 : constitution d'un horizon d'attentes à partir du paratexte (illustrations, titre...)

Séances 2 à 5 ou 6 : Découverte des textes, discussions et productions d'écrits permettant de mettre en valeur les hypothèses des élèves (quel est le prochain personnage rencontré ? Quelle aide va-t-il leur apporter ? Que font les personnages ensuite?) , lecture oralisée et jouée des textes par les élèves.

2.5 Résumé de la séquence d'écriture

2.5.1 Séance préalable

Au cours de la séquence sur *Le navet*, j'ai proposé aux élèves un travail d'écriture à réaliser en groupes de quatre à cinq élèves. Les élèves devaient imaginer la rencontre de Puce et ses amis avec les personnages suivants. Là, l'objectif était d'observer leur aptitude à travailler en groupe et à s'organiser, dans le but d'anticiper les éventuels obstacles lors de la mise en œuvre du projet d'écriture final. A partir de ces observations de départ, j'ai pu voir les axes qui allaient certainement poser difficultés par la suite.

2.5.2 Écriture coopérative de l'histoire

Le projet d'écriture de l'histoire a été découpé en cinq séances. Mon objectif n'était pas tant la qualité de la production finale (bien qu'elle soit révélatrice de la capacité des groupes de travail à coopérer), que la capacité des élèves à construire ensemble, à être à l'écoute de l'autre ou force de proposition dans un groupe, la capacité également à percevoir le travail coopératif comme une source d'enrichissement plutôt que comme une contrainte.

Le déroulé des séances a été le suivant :

Séance 1 : Présentation par l'enseignante du projet d'écriture et écriture individuelle par les élèves du personnage principal et de son problème.

Séance 2 : Choix collectif du personnage principal après discussion. Puis, par groupes de quatre élèves, écriture d'un personnage qui pourrait l'aider.

Séance 3 : Planification, choix collectif des différentes étapes de l'histoire et des rencontres avec les personnages.

Séance 4 : Écriture en groupe de la rencontre du personnage principal avec les personnages choisis.

Séance 5 : Finalisation de l'écriture en améliorant et approfondissant l'écrit (révision avec les commentaires)

3. Résultats

3.1 Ma posture

Sans être directive, j'ai souhaité guider les élèves et les accompagner dans leur réflexion en les invitant à l'approfondir le cas échéant. L'idée était de prendre appui sur les textes pour faire parler les élèves de ce qu'ils pensaient, de ce que les textes renvoyaient comme notions à s'approprier et à discuter.

Au terme de ces deux séquences, ce que j'ai choisi d'évaluer n'est pas la capacité à écrire, mais la capacité à produire ensemble, à s'impliquer, à accepter de travailler avec les pairs et surtout à se répartir les rôles de façon collective, tout en acceptant que chacun tienne un rôle.

Le travail en lecture suivie a été mené de façon à permettre aux élèves de développer un sens du questionnement, une curiosité à l'égard du texte mais également une forme d'empathie fictionnelle.

3.2 Les échanges sur la solidarité : évaluation des aptitudes des élèves

Les séances menées en lecture sont des séances de discussions plutôt que des réponses à des questions de compréhension (certaines retranscriptions sont en annexes). A cette occasion, les élèves ont pu exprimer leurs émotions, leur avis, échanger, mais également émettre des hypothèses sur la suite.

3.2.1 Séances sur *Le navet de Rascal*

Afin de recueillir les représentations des élèves, je leur ai soumis, à différentes étapes de la lecture (en séance 2, et séance 5 et en séance finale, séance 6), des questionnaires sur le comportement des personnages aux élèves. L'analyse des réponses porte sur l'évolution du sentiment d'empathie chez les élèves aux différentes parties du récit. J'ai évalué les réponses selon leur orientation : tournées vers l'empathie ou au contraire tournées vers soi.

Voici dans ce tableau la répartition des réponses des élèves :

Tableau 3 : Réponse des élèves aux différentes questions de réflexion

Typologie des réponses sur 25	Réponses portées vers l'empathie	Réponses portées vers soi	Pas de réponse / Réponse sans interprétation
Questions posées			
Séance 2 : Pourquoi les personnages acceptent-ils d'aider Puce ?	7	10	5 et 3
Séance 2 : A leur place, qu'aurais-tu fait ?	6	14	5
Séance 5 : Quelle est maintenant la relation entre les personnages?	13	8	4
Séance 6 : Que font les personnages maintenant ? (à la fin de l'histoire)	18	5	2

En séance 2, les typologies des réponses se répartissent selon la graduation suivante en termes de référence à l'empathie et la relation à l'autre :

- Laisser les personnages se débrouiller seuls (3 réponses « je l'aurais laissée se débrouiller toute seule, comme une grande »)
- Les aider pour en tirer un bénéfice personnel (11 réponses « je les aurais aidés pour avoir à manger, j'aurais fait pareil comme ça je travaille peu et j'ai à manger »)
- Les aider de façon désintéressée avec la satisfaction d'avoir tissé des liens d'amitié grâce au travail commun. (7 réponses « je les aurais aidés pour devenir amis »)

En séance 5, à ce stade les élèves sont familiarisés avec les personnages, ceux-ci ont planté leur graine et s'en occupent avec attention afin qu'elle devienne un beau légume. Je souhaitais voir si les élèves avaient perçu que le travail commun avait fait évoluer les relations des personnages en une solide amitié. La question posée (« quelle est maintenant la relation entre les personnages? ») a été mal comprise par certains élèves. Néanmoins, j'ai réparti les réponses obtenues selon la typologie suivante toujours en référence à la relation à l'autre:

- Pas de référence à l'amitié, pour les élèves, les personnages ont simplement observé une graine pousser (8 réponses)
- Référence au lien d'amitié créé grâce à la satisfaction du travail commun (13 réponses : « ils sont amis », « leur relation est forte »...)

Enfin, en séance 6, après avoir goûté la purée de navet, les compères s'aperçoivent qu'ils n'aiment pas cela. J'ai alors fait écrire les élèves sur la suite possible à l'histoire, « que font les

personnages à présent ? ». Les réponses sont classées selon la référence au lien d'amitié.

- Les personnages en veulent à Puce et se séparent, repartent chacun de leur côté. (5 réponses)
- Les personnages restent amis et ont un nouveau projet de travail en commun pour rester ensemble. (18 réponses).

En conclusion, on voit une évolution de l'individualisme « centré vers soi » vers le partage, le travail en commun et l'amitié. Soulignons que bien que la chute de l'histoire soit décevante (les amis détestent le navet), les élèves gardent majoritairement l'amitié construite à force d'efforts communs comme valeur essentielle. La plupart considère que malgré la déception de la purée de navet ratée, le plus important est de s'être fait de nouveaux amis.

3.2.2 Séances sur *Le grain de riz* d'Alain Gausse

Pour *Le grain de riz* les échanges ont eu lieu oralement, je les ai enregistrés à chaque séance afin de garder une trace des réflexions des élèves.

J'ai recueilli de la même manière leurs propos et remarques, à l'oral.

- Les hypothèses de départ sur la perspective du texte :

En première séance, dès la prise de contact avec le livre (couverture, illustrations, titre), j'ai demandé d'émettre des hypothèses sur l'histoire. Beaucoup d'élèves évoquent des animaux comme personnages, certains ont même évoqué exactement les mêmes personnages que dans l'histoire précédente.

Ensuite, après première lecture, les élèves ont relevé les liens qui existent entre *Le navet* et ce premier extrait du *grain de riz* « ça parle tous les deux de nourriture », « c'est un gros travail d'équipe », ils ont aisément pu anticiper la suite immédiate : « Il va aller demander de l'aide, comme dans *Le navet* ».

Ensuite, ils ont émis des questionnements sur la pauvreté du personnage. Cette discussion a été révélatrice des représentations des élèves sur le fait qu'un personnage ait besoin d'aide, soit pauvre.

- Les discussions autour de l'entraide entre les personnages :

Le thème qui se dégage de cet ouvrage (mini-roman) est le thème de la pauvreté. Les élèves se demandent comment cela se fait que le personnage soit démuné. La question revient à plusieurs reprises « Pourquoi il n'a plus d'argent ? Pourquoi il n'a pas utilisé l'argent des casseroles ? Comment ça se fait qu'il n'ait plus d'argent alors qu'il a tout vendu ? »

En séance 3, j'ai demandé aux élèves de réfléchir au sens de l'aide, en imaginant à l'oral une situation où ils avaient eu besoin d'aide. Les élèves ayant raconté une anecdote où ils en ont eu

besoin ont tous évoqué l'intervention d'un professionnel de l'aide (pompiers, sauveteurs, maître-nageurs). Certains élèves admettent difficilement avoir déjà eu besoin d'aide, d'autres élèves associent le besoin d'aide avec la pauvreté. En revanche, aucun n'évoque l'aide au quotidien que l'on peut s'apporter (prêt de stylo, aide à la compréhension des camarades, aide apportée à un élève qui s'est blessé...)

- Pourquoi aide-t-on ?

Suite à ce travail oral, je leur ai proposé à l'écrit d'imaginer une situation où quelqu'un pourrait avoir besoin d'aide. Les réponses que j'ai obtenues sont réparties de cette façon :

- Une réponse faisant intervenir des personnages fictifs
- La plupart des réponses où l'aide est incarnée par un professionnel
- Deux réponses où les élèves sont acteurs de l'aide apportée

Lors du travail de réflexion sur l'aide entre les personnages dans *Le navet*, les élèves ont souligné la contrepartie en jeu dans l'aide apportée (le partage de nourriture), dans *Le grain de riz*, ils ont été plus enclins à évoquer les paramètres d'une situation où une personne se trouve en situation de faiblesse et où l'aide est apportée par quelqu'un de plus compétent.

En revenant au *grain de riz* les élèves ont conclu que si les personnages aidaient le jeune homme, c'était probablement aussi parce qu'ils se sentaient seuls et l'aide les faisait se sentir utiles ; c'était plus riche de partager avec des convives que de se retrouver seuls.

- Que ressentent les personnages à la fin de l'histoire ?

Enfin, lors de la dernière séance de lecture, de la même manière que pour *Le navet*, j'ai demandé aux élèves pourquoi finalement les personnages n'en voulaient pas au jeune homme de les avoir dupés. Dans un premier temps, ils avaient émis l'hypothèse selon laquelle le jeune homme serait embarrassé et les autres personnages lui en voudraient de la duperie. L'effet de surprise final a permis de s'interroger sur les raisons du pardon. Au début de la discussion de la dernière séance, il y a eu une forme de retournement de la situation. Les élèves ont d'abord été surpris du fait que personne n'en veuille au jeune homme, l'effet de groupe a joué, les élèves abondant dans le sens du premier ayant parlé « je l'aurais mis dehors ! » « je serais parti » « j'aurais été vexé ». Puis, une élève est intervenue pour dire que le plus important est qu'ils aient fait un bon repas ensemble, en rappelant que la vieille fermière avait préféré donner sa dinde que de la manger toute seule. D'autres élèves ont alors abondé dans ce sens. Nous avons fini la séance en étant d'accord sur le fait que c'est plus riche de construire ensemble et de partager.

Néanmoins, si j'ai observé que les élèves avaient compris ces thématiques et valeurs (entraide, amitié, solidarité et travail en commun) en les associant à des personnages fictifs, la

question a été de savoir s'ils pouvaient se l'appliquer à eux mêmes, confrontés à une activité de production d'écrit, ce qui est exposé dans la partie suivante.

3.3 Le glissement du théorique au pratique : les séances d'écriture

3.3.1 Travail préalable : les comportements observés

Lors de la troisième séance sur *Le navet*, mon objectif était de préparer les élèves à un projet d'écriture collective. Je leur ai demandé d'imaginer le personnage suivant rencontré par les personnages de l'histoire, avec lesquels les élèves avaient pu se familiariser. Dans un premier temps, et de façon individuelle, chaque élève avait à imaginer un personnage et l'aide qu'il allait pouvoir apporter aux compères. Dans un second temps et en concertation en groupe de trois ou quatre, les élèves devaient sélectionner l'un des personnages imaginés par leurs pairs et écrire la suite de l'histoire ce, en respectant la structure répétitive.

Au cours de cette séance, j'ai pu observer différents comportements :

- Une forme de réticence à travailler avec l'autre, avec celui qui n'est pas un ami, manifesté par des remarques du type « Je ne veux pas travailler avec elle/lui »
- Une difficulté à s'organiser manifestée par des remarques du type « Je suis le (la) seul(e) à écrire, les autres ne veulent pas travailler. », « On n'arrive pas à se mettre d'accord. », « C'est lui (elle) qui écrit, et c'est lui (elle) qui choisit tout tout(e) seul(e). », « Ils (elles) ne m'écoutent pas, je suis obligé de faire comme ils (elles)veulent. ».

Certaines de ces situations ont été régulées par les élèves eux-mêmes, qui ont trouvé des solutions : « On a fait un vote pour se mettre d'accord. », « On écrit une phrase chacun. »

Les comportements que j'ai relevé dans chaque groupe de travail peuvent se classer de la manière suivante :

- Le groupe où un élève très performant veut tout écrire sans que cela ne dérange les autres : ce qui aboutit à un texte écrit à une seule main.
- Le groupe où personne ne veut travailler ensemble et les élèves bâclent alors la tâche parce qu'ils ne sont pas avec la personne qu'ils ont choisie.
- Ceux qui n'arrivent pas à se mettre d'accord sur le contenu et qui laissent un élève déçu.
- Ceux qui parviennent à s'entendre et ont trouvé une solution pour que personne ne soit lésé.

J'ai déduit de ces premières observations que pour que les élèves parviennent à s'entendre et à évoluer au sein d'un groupe de travail, il était nécessaire d'être attentive aux micro-conflits de personnes (ce n'est pas mon copain, je ne l'aime pas), aux micro-conflits d'idées (on n'arrive pas à se mettre d'accord) et aux micro-conflits liés à l'organisation (c'est lui qui veut tout faire...) tout en

continuant à inciter les élèves à travailler ensemble.

3.3.2 Le projet de coopération

- Présentation du projet aux élèves :

Lors de la présentation du projet coopératif d'écriture d'une histoire, les élèves ont été enthousiastes et contents d'être amenés à construire une histoire ensemble. Néanmoins, j'ai entendu dès le départ des remarques excluant d'autres élèves du type « lui, il ne participera pas » que j'ai dû réguler immédiatement. De même, certains élèves ont dès le départ manifesté leur réticence à ne pas travailler avec leurs copains.

J'ai insisté sur le fait que nous allions construire ensemble et que cette dimension serait enrichie par les contributions de chacun.

- Le choix du personnage principal :

Dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves d'imaginer de façon individuelle le personnage principal qu'ils souhaitaient voir dans l'histoire. Ensuite, chaque élève est venu au tableau présenter son personnage à la classe. J'ai affiché une liste au tableau. Ensuite, en fonction de la pertinence des personnages proposés, les élèves ont voté pour le personnage qu'ils préféreraient.

Les résultats du vote ont posé difficultés, dans la mesure où certains élèves ont vu le personnage qu'ils avaient choisi refusé par les autres élèves. De plus, le personnage finalement retenu était le personnage de l'élève qui pose particulièrement difficulté dans la classe. Certains élèves en conflit avec lui n'ont pas accepté le vote, non parce qu'ils n'étaient pas d'accord avec l'idée, mais parce qu'ils n'aimaient pas l'élève qui avait proposé cette idée. Le choix du personnage a donc été perçu comme la victoire d'un élève par rapport aux autres, ce qui a exacerbé une forme de rivalité qu'il a fallu canaliser.

A cet effet, j'ai posé les questions suivantes afin d'intégrer toutes les propositions : « Comment peut-on construire ensemble si on n'est pas tous d'accord ? Faire rencontrer à notre personnage les autres personnages imaginés par les autres élèves. » « inventer de nouveaux personnages. » « qui est-ce qui pourrait aider notre personnage ? De quoi aurait-il besoin ? Un son, un paysage, du matériel. » c'est ce qui a conduit à la séance de construction des personnages secondaires.

- Le choix des personnages secondaires :

En groupe de quatre à cinq élèves, les élèves ont imaginé la carte d'identité des personnages secondaires et l'aide qu'ils allaient apporter au personnage principal. Ce travail a été moins conflictuel que le précédent, car la réflexion avait permis de mettre un terme aux conflits de personnes. Suite à cela nous avons pu commencer la rédaction du récit.

- Les séances de travail de conception de l'histoire

La première séance :

Afin d'observer de façon objective le travail des élèves, j'ai conçu des grilles d'observation individuelles et collectives qui me permettraient ensuite de recouper les éléments observés. Voici la grille d'observation de la séance :

Tableau 4 : Grille d'observation individuelle – résultats lors de la première séance de travail collectif (Les données grisées correspondent à des critères supplémentaires que j'ai ajoutés pour quelques élèves spécifiques)

	Oui	Non
Propose des idées	15	10
Argumente ses idées (explique pourquoi il est d'accord ou pas)	12	13
Accèpte de coopérer avec tous les membres du groupe	11	14
Accèpte les idées de ses camarades	15	10
(Ne prend pas le travail du groupe au sérieux)	4	
Comportement anarchique et dominateur dans le groupe	1	
Ne prend pas part au travail collectif	2	
N'accèpte pas de ne pas travailler avec son ami(e)	4	

En recoupant mes résultats, j'ai réparti les données selon la typologie des élèves. J'ai identifié quatre profils d'élèves :

- 1- Ceux qui proposent des idées et acceptent celles des autres (8 élèves)
- 2- Ceux qui proposent des idées mais n'acceptent pas celles des autres (7 élèves)
- 3- Ceux qui ne proposent pas d'idées mais qui acceptent celles des autres (7 élèves)
- 4- Ceux qui ne proposent pas d'idées et n'acceptent pas celles des autres (3 élèves)

La répartition de ces élèves était équivalente dans chaque groupe.

J'ai observé les groupes où les difficultés avaient été insurmontables, à savoir, ceux qui n'avaient pas réussi à obtenir une production correspondant aux attendus. Seuls deux groupes sur les cinq ont réussi à surmonter ces difficultés à travailler ensemble en s'organisant et en organisant un arbitrage des choix (vote, répartition des rôles). Les trois autres groupes sont restés sur une vision désagréable et contraignante du travail en groupe avec les mêmes remarques au final (il ne veut pas m'écouter, on n'arrive pas à se mettre d'accord, il m'a dit que mon idée était nulle...)

J'ai ainsi déterminé trois sources de difficultés dans le travail en groupe : les difficultés d'ordre relationnel, les difficultés d'ordre idéal et les difficultés d'ordre organisationnel. Si certaines s'avèrent surmontables, d'autres sont plus délicates à canaliser.

Cette séance a néanmoins abouti à une trame grossière des différentes rencontres du personnage principal.

La seconde séance :

Au cours de la seconde séance et afin de permettre aux élèves de mieux évoluer en groupe, j'ai demandé à ceux pour qui le travail avait fonctionné, de donner des conseils aux autres groupes afin qu'ils parviennent à s'entendre. Ils ont suggéré que pour s'entendre il fallait que chacun présente son idée et qu'ensuite le groupe vote pour l'idée qui lui semblait la meilleure. La seconde suggestion a été de bien s'expliquer, de bien argumenter. Ces propositions portent sur les difficultés d'ordre organisationnel et idéal. En revanche, aucune proposition n'a été proposée pour celles d'ordre relationnel.

Afin que les groupes ne soient pas trop ralentis par ces dernières difficultés, j'ai organisé une refonte de certains groupes, en changeant trois élèves de groupe. De la même manière, ayant observé des élèves perturbateurs ne parvenant pas à travailler avec leurs camarades dans un groupe, je leur ai proposé un autre travail, en lien avec l'histoire afin qu'ils soient également partie prenante du projet. Ils ont eu à faire les illustrations d'une scène, ils se sont alors canalisés.

Ensuite et afin que le travail soit moins conflictuel et plus clair, je l'ai restructuré. J'ai proposé aux élèves de reprendre par étapes les rencontres du personnage principal et l'aide apportée par les personnages secondaires à chaque étape. Nous avons repris les personnages imaginés par les groupes et tenté de nous mettre d'accord.

J'ai observé des élèves véritablement au travail et en réflexion sur le rôle de leur groupe. Certaines mésententes ont perduré, mais elles ont été plus faciles à canaliser dans la mesure où la cible, le but commun était mieux identifié. La plupart des groupes ont adopté les propositions de leurs camarades : s'organiser en se répartissant les rôles, faire un vote pour choisir des idées. Voici le résultat de la grille d'observation individuelle lors de cette seconde séance d'écriture coopérative :

Tableau 5 : Grille d'observation individuelle – résultats lors de la seconde séance de travail collectif

	Oui	Non
Propose des idées	17	6
Argumente ses idées (explique pourquoi il est d'accord ou pas)	15	8
Accèpte de coopérer avec tous les membres du groupe	19	4
Accèpte les idées de ses camarades	16	8
Effectue le travail différencié sans perturber les camarades	2	////////

De la même manière que pour la séance 1, j'ai identifié les profils d'élèves selon les quatre axes et j'ai noté une évolution des comportements :

- 1- Ceux qui proposent des idées et acceptent celles des autres (12 élèves)
- 2- Ceux qui proposent des idées mais n'acceptent pas celles des autres (5 élèves)
- 3- Ceux qui ne proposent pas d'idées mais qui acceptent celles des autres (4 élèves)
- 4- Ceux qui ne proposent pas d'idées et n'acceptent pas celles des autres (2 élèves)

Les élèves sont plus nombreux que la fois précédente (12 contre 8) à proposer des idées et à accepter aussi celles des autres. Ils sont plus nombreux également à proposer des idées (17 contre 15).

Cela permet de constater qu'ils sont parvenus à trouver une forme de consensus dans leur organisation et à accepter de coopérer.

Ayant agi sur les trois niveaux de difficultés, le travail produit a été plus efficace et plus intéressant, malgré encore quelques micro conflits.

Globalement, ce travail de production en coopération n'est pas tout à fait satisfaisant, malgré les évolutions observées dans le comportement des élèves. Je m'attendais à ce que les élèves se saisissent mieux des notions vues au cours de nos lectures.

3.3.3 Le retour réflexif

Afin de m'assurer de la compréhension par les élèves de l'enjeu de l'activité que je leur avais proposée, je leur ai demandé de réfléchir par écrit à la raison pour laquelle je les avais fait travailler ensemble. Nombreuses sont les réponses qui portent sur l'aspect relationnel (aspect le plus difficile à canaliser) « Pour s'entendre » « pour créer un lien d'amitié » « pour voir si on ne se bagarre pas » (12 réponses sur 20). Les autres réponses portent sur l'aspect idéal « pour mettre en commun les idées d'autres élèves et les siennes, pour apprendre grâce aux autres » « Pour qu'on puisse réfléchir en groupe, pour trouver plus d'idées » (6 réponses sur 20) et enfin, une réponse d'ordre cognitif « Pour que le travail soit bien compris ».

Les enfants ont donc compris l'enjeu de l'exercice. Nous retrouvons aussi dans les réponses certaines bribes de tous les échanges que nous avons eus au cours de nos lectures, la richesse du collectif par rapport à l'individuel, la co-construction et la bonne entente. Néanmoins, les constats que j'ai pu faire pendant l'activité de production montrent que ces notions sont difficiles à éprouver par les élèves.

4 Discussion et perspectives d'amélioration

4.1 Sur les lectures suivies

4.1.1 Les points positifs

On a créé une communauté de lecteurs, bâtie sur l'enthousiasme des élèves à découvrir les textes. Les lectures y ont véritablement fait référence, on l'a vu lors de la découverte du conte *Le grain de riz* qui a immédiatement appelé chez les élèves des références à l'ouvrage précédemment étudié. On l'a également constaté dans les propositions des élèves qui se sont inspirés des personnages des textes lus pour la construction du personnage principal de leur histoire. Grâce à leurs échanges suscités par la fréquentation des textes, les élèves ont pris part à la communauté ainsi constituée.

J'ai observé un véritable investissement de l'ensemble des élèves dans ces échanges. Ils se sont réellement engagés dans la découverte progressive des textes.

J'ai constaté que les élèves ont peu à peu développé des qualités d'écoute que je n'observais pas lors des premières séances. Ainsi, lors des discussions sur *Le grain de riz*, les élèves ont rebondi sur les propos des autres, ce que je n'observais pas au début.

J'ai vu une évolution dans les réponses des élèves, orientées progressivement vers l'empathie et le lien d'amitié entre les personnages. Les élèves ont compris que le travail commun des personnages conduit à un renforcement du lien qui les unit. Les réponses que j'ai pu relever au cours de la progression vont dans le sens de la compréhension de la notion d'entraide et de solidarité. J'ai constaté ici l'intérêt du travail en littérature pour fédérer une classe, grâce à la richesse des échanges, à l'attention de tous les élèves envers les textes découverts et un réel engouement pour la découverte de la suite du texte. Tous ces éléments ont servi de points d'appui aux questionnements sur l'entraide et la solidarité.

4.1.2 Les pistes d'amélioration

Certaines activités de réflexion ont manqué de clarté sur les attendus, en particulier lorsqu'il s'agissait d'extrapoler sur les situations d'aide à des situations plus générales.

Afin de formaliser en actes les conclusions aux discussions, il aurait certainement été plus judicieux de proposer un affichage-outil classant les propos tenus en une synthèse d'actions. C'est cet outillage réflexif qui me semble-t-il a manqué lors du passage à l'écriture coopérative.

Il doit être développé.

4.2 Sur l'activité de production coopérative

4.2.1 Les points positifs

Les élèves ont été très enthousiastes à l'idée de construire un écrit commun et à la découverte de cette modalité de travail nouvelle pour eux.

J'ai constaté une évolution du travail en groupe, notamment au niveau des régulations des conflits, les groupes ont majoritairement réussi à réguler leurs conflits sans mon intervention lors de la seconde séance d'écriture du récit.

Ce travail coopératif a d'ailleurs abouti à une production dont les élèves ont été satisfaits.

4.2.2 Les pistes d'amélioration

Cette modalité de travail nouvelle pour les élèves impliquait la nécessité de les guider et de structurer le travail de façon à limiter la tentation de transformer ce temps de travail collectif en récréation.

Les divers dysfonctionnements que j'ai observés lors de la première séance d'écriture du récit étaient dus au fait que les attendus n'étaient pas suffisamment clairs. Une meilleure structuration du travail est essentielle pour que les élèves comprennent ce qu'on attend d'eux.

J'ai pu éprouver la difficulté d'évaluer la capacité coopérative, à travers un comportement fluctuant des élèves et variant selon la constitution des groupes de travail ou la teneur des activités.

Dans un prochain travail de ce type, il faudrait envisager de tester différentes modalités de constitutions de groupes (selon affinités, selon un tirage au sort...) afin de permettre aux élèves et à l'enseignante d'observer et d'analyser dans quelle mesure cela conditionne la qualité du travail.

Tous les élèves ne sont pas investis au même niveau. Autant un élève qui posait souvent des problèmes de comportement s'est investi, a voulu être écouté, entendu, autant, deux autres élèves n'arrivant par ailleurs pas à donner du sens à leur rôle d'élève, ne se sont pas impliqués dans le projet commun, J'ai dû adapter la tâche pour qu'ils y aient tout de même un rôle.

Il faut bien sûr tenir compte des processus de développement d'enfants de 8 ans et accepter que les comportements agressifs et parfois inadaptés soient un paramètre fréquent quand il s'agit d'évoluer au sein d'un groupe ; le travail du pédagogue est de veiller à la régulation de ces comportements.

4.3 Sur ma posture

- Ma posture quant au travail coopératif :

Il est indispensable de prendre en compte les élèves pour qui la tâche est trop difficile. Ainsi, deux

élèves en grande difficulté ont eu lors des premières séances du mal à s'intégrer au groupe de travail. J'ai exploité d'autres compétences, pour qu'ils puissent tout de même prendre part au projet collectif.

Compte tenu des résultats, j'en ai déduit que ma formulation des consignes n'était pas suffisamment explicite ; les élèves ne comprenaient pas forcément où je voulais en venir.

Par rapport aux conflits, j'ai pris des distances, je n'intervenais pas immédiatement afin de permettre aux élèves de trouver des solutions par eux-mêmes. J'ai ensuite proposé une réflexion sur les conflits et leur résolution.

- Ma posture quant au choix des personnages :

J'ai souhaité être la plus objective possible, ainsi j'ai permis aux élèves d'avoir un choix argumenté et lorsqu'ils étaient capables d'expliquer leur choix, je n'ai pas refusé leur proposition. Ainsi, certains élèves voulaient faire intervenir un personnage un peu mystérieux (l'horloge magique), cela me semblait peu cohérent, mais l'argument a été défendu par les élèves et a emporté leurs suffrages, alors j'ai laissé apparaître ce personnage dans le récit.

4.4 Perspectives

Ce travail, mené ponctuellement à un temps donné de l'année, devrait faire l'objet d'un travail poursuivi sur le long cours et s'inscrire dans un projet plus global de socialisation de l'élève dans toutes les disciplines (EPS, sciences, résolution de problèmes, etc.)

Le travail s'est arrêté à une production collective d'écrit pour mettre à l'épreuve la capacité à coopérer des élèves. L'idée, pourrait être ensuite de dépasser l'œuvre fictionnelle et de travailler sur les compétences réelles des élèves, et organiser ce que Freinet appelait un marché de connaissances, où les élèves auraient à proposer leur expertise dans un domaine au choix, à leur autres camarades.

En partant de ce que les élèves savent, ce type de dispositif favorise l'estime de soi et la participation de tous.

Pour la régulation des conflits, il faudrait proposer aux élèves une analyse réflexive de ces dysfonctionnements. En pointant du doigt qu'il est normal de se disputer, d'autant plus que la réaction émotionnelle est proportionnelle à l'investissement dans le projet (on veut que ses idées soient retenues), que les adultes encore se disputent pour des idées (exemple en politique). Il faudrait amener les élèves à réfléchir à la façon de surmonter les conflits, d'apprendre à les canaliser, de les gérer. S'y ajoute l'apprentissage de l'argumentation.

4.5 Quelle validation des hypothèses ?

Il est impossible de donner une évaluation chiffrée et totalement objective de l'évolution des capacités coopératives des élèves. Cette évolution est cependant perceptible : l'engouement pour les textes a permis de développer chez les élèves des capacités d'écoute. Le travail en groupe s'est ensuite avéré de plus en plus efficace et structuré. Les conflits entre élèves sont néanmoins toujours présents, il est donc indispensable de continuer ce travail sur l'empathie et de faire du travail coopératif une habitude pour développer des compétences sociales solides chez les élèves.

Ainsi, en reprenant l'hypothèse de départ, nous pouvons dire que la littérature permet effectivement d'éveiller chez les élèves des aptitudes sociales par l'intermédiaire de l'empathie fictionnelle, même s'il est difficile d'évaluer à quel degré elle le permet.

Conclusion

A la lumière d'un éclairage théorique nous avons identifié l'intérêt d'exploiter les œuvres de littérature en classe pour développer des compétences sociales des élèves. En effet grâce à son statut particulier, la littérature fait appel à des compétences de lecteur certes mais elle touche aussi au vécu de ce dernier et agit donc sur son rapport au monde.

Nous avons montré qu'elle était un support de choix pour travailler en enseignement moral et civique avec les élèves, en particulier le domaine des émotions et de l'empathie.

C'est le support que nous avons choisi pour remédier à un contexte de classe difficile en raison des relations fréquemment conflictuelles entre les élèves.

Passer de la lecture d'ouvrages pour mettre en exergue des valeurs sociales chez les élèves, à un réinvestissement de ces valeurs dans une activité d'écriture coopérative, telle était l'ambition de ce travail.

L'écriture coopérative, par les mises en situation qu'elle provoque, les sentiments qu'elle fait naître, qu'elle permet d'analyser, par les perspectives d'ouverture sur le monde extérieur est tout à fait adaptée à l'EMC.

Les écueils portent sur l'organisation du travail en groupe et la gestion de l'expression spontanée des émotions d'enfants de 8 ans.

Le processus de socialisation est un processus long. Il nécessite pour l'enseignant de multiplier et de varier les situations de travail collectif afin d'offrir aux élèves de nombreuses occasions d'être en contact avec l'autre.

Chaque occasion de groupe, de travail en coopération, traversée de conflits, de défis à relever, d'émotions, de bouillonnements est une occasion de convoquer ses compétences sociales, de les mettre à l'épreuve, de les développer.

Bibliographie

ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985

ESCARPIT, Denise, *La littérature de jeunesse: itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Bordeaux, Magnard, 2008

GAYET, Daniel, *Ecole et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998

GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Paris, Gaëtan Morin Editeur, 2000

JAUSS, Hans, Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1990

LELEUX, Claudine, ROCOURT, Chloé, *Apprentis citoyens : former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans*, De Boeck, Louvain-La-Neuve, 2015

ZANNA, Omar, *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Dunod, Mayenne, 2015

Documents consultés en ligne et sitographie :

Eduscol, *Affiner sa pensée : Les liens entre le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le programme de français de cycle 2 et l'enseignement moral et civique*

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/86/4/02->

[RA16_C2_FRA_2_planche_2_affiner_sa_pensee_637864.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/86/4/02-RA16_C2_FRA_2_planche_2_affiner_sa_pensee_637864.pdf)

Eduscol, *Tâches et activités pour comprendre et interpréter les textes en articulant production et réception*

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/87/2/05->

[RA16_C2_FRA_2_planche_5_tache_activite_comprendre_637872.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/87/2/05-RA16_C2_FRA_2_planche_5_tache_activite_comprendre_637872.pdf)

Eduscol, documents d'accompagnement des programmes.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/9/ress_emc_gestes_pro_464019.pdf

Eduscol, "Agir sur le climat scolaire à l'école primaire"

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

Eduscol Fiches "Expérithèque"

Communication et travail de groupe: <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12011.pdf>

Eduscol: "Socle commun de compétences, de connaissances et de culture"

http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie, THOMAZET, Serge, "Enseigner la compréhension: principes didactiques, exemples de tâches et d'activités" Consulté sur

http://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_en_seigner_comprehension_115544.pdf

LARRIVÉ, Véronique, « *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif* », Repères [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 02 mars 2017.

<http://reperes.revues.org/913> ; DOI : 10.4000/reperes.913

Office Central de la Coopération à l'Ecole, brochure :

http://www.occe.coop/~ad69/IMG/pdf/La_cooperation_a_l_Ecole_Extrait_Brochure_occe.pdf

Site Internet sur le travail coopératif, ARCAND, Diane, Consulté le 02/04/2017

http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor416815

Références des ouvrages étudiés en classe:

Rascal, CHATELLARD, Isabelle, *Le navet*, Paris, Lutin de poche de l'école des loisirs, 2002

GAUSSEL, Alain, *Le grain de riz*, Paris, Mini Syros, 2006

ANNEXES

Annexe 1: Questionnaire posé aux élèves en fin de Période 2

Voici un petit questionnaire pour connaître tes impressions sur la classe et tes camarades, cela me permettra de connaître les difficultés que vous rencontrez et d'essayer d'améliorer l'ambiance de la classe.

Comment tu te sens dans la classe.

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Es-tu content(e) de venir à l'école?	11	9	3	2
Te sens-tu à l'aise en classe?	9	10	2	4
Te sens-tu écouté par tes camarades?	9	7	8	1
Te sens-tu embêté par d'autres élèves?	6	7	7	3
Te sens-tu gêné dans tes apprentissages?	2	4	9	10
Te sens-tu en sécurité dans la classe?	18	5		
Tu as déjà eu l'impression que l'on se moquait de toi dans la classe?	2	3	10	10
Tu te sens mis(e) à l'écart	4	3	8	10
Tu as parfois peur en classe?	1	5	9	10

L'ambiance dans la classe. Selon toi, en classe:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
On peut facilement communiquer entre nous.	6	10	8	1
Il y a de la violence entre certains élèves.	12	10	3	
Il y a trop de bruit pour se concentrer.	9	8	7	1
Certains élèves se moquent d'autres.	6	10	8	1
Les règles sont respectées.	2	11	9	3
L'ambiance de la classe est bonne.	9	5	9	2
On peut avoir des points de vues différents.	8	14		3
Tout le monde s'écoute.	3	3	16	3
Certains élèves perturbent les cours.	4	15	6	

Annexe 2 : Résumés des ouvrages étudiés

Le navet de Rascal: résumé:

Puce est le personnage principal de l'histoire, elle trouve une grosse graine, mais ne peut la déplacer toute seule. Elle rencontre un personnage, Léopard, à qui elle demande de l'aide, Léopard accepte de l'aider à déplacer sa graine en échange de la promesse de partager le fruit de leur récolte. Mais ils doivent encore planter leur graine, ils rencontrent alors Canard, équipé d'une bêche, qui accepte de les aider à condition de partager leur récolte (la perspective d'une subsistance à vie réduit au fil des rencontres). Il leur reste à arroser leur graine, et rencontrent Chèvre qui justement revient de la source et accepte de les aider en échange du partage de la récolte. Les quatre personnages prennent alors soin de leur graine, et partagent le même enthousiasme à l'idée de la voir grandir et se développer. La graine pousse, devient un navet, les compères l'extraient du sol, il leur reste à la cuisiner. Ils rencontrent alors Ours qui accepte de les aider à préparer le navet en échange du partage de la récolte. À la fin, les amis sont assis face à leur assiette pleine d'une belle purée de navet, ils portent ensemble la cuillère à la bouche, et réagissent de concert : "BEEEEEEEEURK".

Le grain de riz d'Alain Gausser : résumé :

Un jeune homme très pauvre est chez lui, seul un soir de Saint Sylvestre. Il n'a plus rien, il se demande ce qu'il va bien pouvoir manger. Il fouille dans sa cuisine, rien. Il fouille dans son tiroir, et y trouve un grain de riz. Il se dit alors qu'il va faire cuire son grain de riz, mais il n'a pas de casserole. Il se rend chez son voisin pour lui demander une casserole, son voisin imagine qu'il a une grande quantité de riz, alors il accepte en échange d'une invitation à dîner. Le jeune homme n'a pas d'eau, alors il va chez sa voisine lui demander de l'eau, elle accepte en se faisant également inviter. Pareil pour le bois, les allumettes et le papier, Pierre, Michel et Jacques lui en prêtent en échange d'une invitation à dîner. Là le jeune homme commence à s'inquiéter, il se demande comment il va pouvoir nourrir tout le monde avec un seul grain de riz. Il trouve une ruse et va voir le fermier en lui faisant imaginer qu'il a une grande quantité de riz à faire cuire pour le dîner et que ce dernier est invité s'il le souhaite. Il l'avertit que comme ce sont de pauvres gens, ils mangent le riz sec, sans accompagnement. Le fermier accepte l'invitation et lui répond qu'il ne peut pas venir les mains vides, alors il lui offre une poule. Le jeune homme fait la même chose avec la fermière, le pâtissier, l'épicier... et finalement les amis se retrouvent avec un véritable festin, mais pas de riz !! Finalement, le jeune homme leur avoue tout et tout le monde rit !

Annexe 3 : Tableaux synoptiques des séquences

Séquence de lecture "Le navet" De Rascal et Isabelle Chatelard

Séance	Objectifs spécifiques	Contenu
1	-Constituer un horizon d'attentes à partir du paratexte. -Émettre des hypothèses à partir des éléments constitutifs d'un ouvrage de littérature jeunesse.	-Découverte du livre à partir des éléments du paratexte (illustrations, titre, nom de l'auteur...) -Émission d'hypothèses sur le contenu -Lecture du texte 1 (jusqu'à la rencontre avec Lézard) -Confrontation avec les hypothèses de départ.
2	-Prendre conscience de la structure répétitive. -Emettre des hypothèses sur la suite	-Rappel de la séance précédente (personnages, récit) , « De quoi va avoir besoin Puce ensuite ? » Discussion -Lecture jouée du texte 1 -Découverte du texte 2 (jusqu'à la rencontre avec Canard) -répondre par écrit à la question de savoir « pourquoi les personnages acceptent-ils d'aider Puce ? » -Discussion à partir des réponses d'élèves : est-ce qu'ils aident Puce simplement pour profiter de la récompense finale, ou y a-t-il une raison autre, qui tient plus du relationnel ?
3	-Comprendre les réactions des personnages, leurs émotions. -Développement de l'empathie fictionnelle	-Rappel de la séance précédente. -Émission rapide d'hypothèses sur la suite. -Découverte du texte 3 (jusqu'à la rencontre avec Chèvre) -Répondre par écrit à la question « Quelle est maintenant la relation entre les personnages ? ». -Discussion à partir des réponses des élèves sur la relation entre les personnages : Ils ont travaillé ensemble alors ils sont devenus amis.
4	-Écrire en binôme la suite de l'histoire : émettre des hypothèses par écrit sur la prochaine rencontre des personnages. -Coopérer pour inventer la suite de l'histoire	-Rappel de la séance précédente. -Lecture jouée des 3 premiers textes -Consigne : « vous allez imaginer le prochain personnage rencontré par les amis. »
5	-Réfléchir sur le vocabulaire du texte (« leur petite protégée » , « les amis »...)	-Lecture des productions des élèves. Retour sur les difficultés rencontrées dans le travail en groupe. -Découverte du texte 4 -Discussion sur les relations entre les personnages : chaque personnage apporte quelque chose au collectif dans un but commun. Ils sont contents et s'occupent de la plante en devenir. Ils sont fiers, ils sont unis.
6	-Découvrir et comprendre la fin du texte. -Émettre des hypothèses sur les réactions des personnages à la fin.	-Rappel des séances précédentes avec lecture jouée de l'intégralité des textes lus jusqu'à maintenant. -Découverte du texte 4 (dernier texte) et de la chute. -Discussion sur la réaction des personnages, que ressentent-ils ? Pourquoi ? Sont-ils déçus ? Sont-ils contents ? -Par écrit, imaginer la suite de l'histoire : que font les personnages maintenant ?

Séquence de lecture "Le grain de riz d'Alain Gausse"

Séance	Objectifs spécifiques	Contenu
1	<ul style="list-style-type: none"> -Constituer un horizon d'attentes à partir du paratexte. -Émettre des hypothèses à partir des éléments constitutifs d'un ouvrage de littérature jeunesse. 	<ul style="list-style-type: none"> -Découverte du livre à partir des éléments du paratexte (illustrations, titre, nom de l'auteur...) -Émission d'hypothèses sur le contenu -Lecture du texte 1 (jusqu'à la rencontre avec le voisin) -Confrontation avec les hypothèses de départ.
2	<ul style="list-style-type: none"> -Prendre conscience de la structure répétitive. -Développer une forme d'empathie fictionnelle en se mettant dans la peau des personnages -Emettre des hypothèses sur la suite 	<ul style="list-style-type: none"> -Rappel du début du texte (les personnages, leur rôle) -Imaginez ce que se disent les personnages, et venez jouer les situations au tableau. -Découverte du texte 2 (jusqu'à « il réfléchit, réfléchit » après avoir eu du bois, des allumettes et du papier)
3	<ul style="list-style-type: none"> -Réfléchir sur l'aide. Prendre conscience de l'importance de l'aide et de la relation à l'autre -Faire le lien entre l'aide apportée par les personnages et des situations réelles d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> -Rappel de la séance et des textes précédents. Réflexions sur la relation entre les personnages : ils ont en commun d'apporter de l'aide au jeune homme. -Réflexion à l'oral sur les situations où les élèves pourraient avoir besoin d'aide. -Par écrit, imaginer une situation où l'on pourrait avoir besoin de l'aide d'un tiers.
4	<ul style="list-style-type: none"> -Se mettre dans la peau d'un personnage pour comprendre sa réaction. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rappel du contenu des textes précédents. -Découverte du texte 3 (jusqu'à la rencontre avec la fermière). -Jouer le texte 3. -Discussions : « Pourquoi la fermière accepte-t-elle de donner une dinde ? » : La perspective d'un dîner partagé est plus forte que l'aspect lucratif de la dinde.
5	<ul style="list-style-type: none"> -Emission d'hypothèses sur la fin de l'histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> -Réflexion morale sur l'issue possible de l'histoire : Que va faire le jeune homme, dire la vérité ? Les personnages vont-ils en vouloir au jeune homme ? -Découverte de la fin de l'histoire. - Discussion : que font les personnages ? Comment réagissent-ils ? Et vous, qu'auriez-vous fait à la place ?

Séquence d'écriture: écrire ensemble un conte à structure accumulative

Séance	Objectifs spécifiques	Contenu
1	<ul style="list-style-type: none"> -Prendre part à une réflexion collective pour construire un personnage. -Imaginer un personnage qui aurait besoin d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> -Présentation du projet d'écriture collective : « Nous allons écrire une histoire sur le modèle des textes que nous avons lus » -Écrire individuellement le personnage que l'on imagine pour l'histoire, et imaginer son problème.
2	<ul style="list-style-type: none"> -s'impliquer dans le choix des personnages. -Argumenter. -Accepter la décision collective. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mise en commun des personnages imaginés par les élèves, sélection des 3 personnages les plus pertinents avec discussion. -Définition des modalités de choix (vote) -Vote. -En groupes 4 élèves imaginer un personnage qui pourrait aider notre personnage principal.
3	<ul style="list-style-type: none"> -s'impliquer dans le choix des personnages. -s'impliquer dans le travail de groupe. -Argumenter. -Tenir compte des propos de ses camarades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mise en commun des personnages secondaires imaginés. -Planification des étapes des différentes rencontres du personnage principal. « qui rencontre-t-il d'abord, ensuite, et encore après ? » discussion en groupe-classe et répartition des tâches. -Début de l'écriture de la rencontre.
4	<ul style="list-style-type: none"> -s'impliquer dans le choix des personnages. -s'impliquer dans le travail de groupe. -Argumenter. -Tenir compte des propos de ses camarades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Écriture en groupe de 4 élèves du paragraphe correspondant à la rencontre entre le personnage
5	<ul style="list-style-type: none"> -Réviser et améliorer l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> -Avec les annotations apportées, rectifier et améliorer les écrits. -Illustrer les différentes étapes.

Annexe 4 : Productions exemples : réactions par écrit sur *Le navet* de Rascal

Séance 2

Réponses tournées vers soi

Donne ton avis:
A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?
pour nourrir manger

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?
à la place de puce je me débrouillera tout comme un grand

Donne ton avis:
A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?
Puce qui ils sont la elle mange de cher plus que la pour puce tout seul alors qu'il un peu de travail et après ils sont récompensés.

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?
J'aurais fait pareille que ça comme ça de travail qui leur et à la fin je suis récompensé.

Donne ton avis:
A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?
pour qu'il on de qu'on manger

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?
je lui aurai éde pour que j'ai de qu'on manger

Réponses tournées vers l'empathie

Donne ton avis:

A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?

parce que elle et petit de chez petit et elle n'est pas la force

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?

J'aurais fait comme de tout les animaux parce que je n'en ai pas bien aider

Donne ton avis:

A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?

parce que il est gentil

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?

je n'aurais jamais donner un peu d'eau j'aurais pu aider à manger.

Donne ton avis:

A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?

parce que après il vont les partager

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?

partager avec les autres pour devenir amie

Donne ton avis:

A ton avis pourquoi Léopard, Canard et Chèvre acceptent-ils l'un après l'autre d'apporter leur aide à Puce?

peut être parce qu'il veut être l'amie de Puce et peut être qu'il veut avoir aussi à manger

A leur place, qu'est-ce que tu aurais fait?

si moi j'étais le léopard j'aurais accepté sans égo

Séance 5

Sans référence à l'amitié

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

Il faut sortir la graine

Pourquoi ? Qu'est-ce qui les réunit?

pour sortir la graine

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

Ils ont attendu longtemps pour que la graine pousse.

Pourquoi ? Qu'est-ce qui les réunit?

Se qui les réunit c'est que le manet a poussé.

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

ils sont contents de avoir leur travail comme ça ils se fatigueront plus parce que ils ont pas besoin de aller aller partout pour attendre de de leur manger.

Avec référence à l'amitié

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

Elle est forte.

Pourquoi ? Qu'est-ce qui les réunit?

ils sont amis parce que ils ont travaillé ensemble longtemps et ont vécu une vie.

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

C'est leur amitié qui est inséparable et ils sont heureux d'avoir travaillé ensemble.

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

Ils sont devenus amis.

Pourquoi ? Qu'est-ce qui les réunit?

C'est qui les a réunis c'est que ils ont fait un travail d'équipe ils se sont connus d'accord et ils sont heureux.

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

Ils sont attendus longtemps pour que ça arrive.

Pourquoi ? Qu'est-ce qui les réunit?

Se qui les réunit c'est que le moment de possibilité.

Donne ton avis:

Quelle est maintenant la relation entre tous les personnages?

- heureux d'avoir travaillé ensemble - contents de leur travail
- ils sont devenus amis.

Annexe 5: Retranscriptions d'échanges au cours des séances de lecture suivie.

Retranscription de la séance 4 sur *Le grain de riz* :

Discussion après lecture du texte 4 : se mettre dans la peau des personnages : pourquoi acceptent-ils d'aider le jeune homme ?

E. : Enseignante

Initiales : l'élève qui a la parole.

E.: Alors quelle solution a-t-elle trouvée le jeune homme pour que tout le monde puisse manger ce soir ? Quelle est sa stratégie? Quelle est sa petite ruse là? Il. ?

Il. : Il va lui dire on est pauvre ils va leur proposer de manger chez lui. Il lui parle de sa poule. Et après il va commencer comme lui demander mais il lui demande pas.

E.: Est-ce qu'il lui demande clairement "est-ce que tu peux nous donner une poule" ?

Il.: Non. Non il lui parle, c'est tout, il lui parle juste de sa poule, il lui dit qu'on ne mange que du riz sec et sans viande. Et après le fermier il lui dit de prendre une poule.

E.: Pourquoi le fermier lui dit ça?

Il.: Il va pas manger que du riz sec.

E.: Mais pourquoi ils acceptent de lui donner une poule? Lu. qui lève la main.

Lu.: Comme ça il peut la manger en compagnie avec eux. Oui, Naw. ?

Naw.: Parce qu'il est généreux.

E.: Oui, peut-être. Mé.

Mé.: Il est poli.

E.: oui, peut-être il ne veut pas arriver les mains vides. Quoi d'autre? An.

An. : oui mais il est pas très honnête, c'est un peu une ruse. Il leur fait croire qu'il a beaucoup de riz alors qu'en fait il n'en a qu'un.

E.: Oui, et alors et la vieille dame pourquoi est-ce qu'elle accepte d'après vous? oui Mou.

Mou.: Parce qu'elle est seule?

E.: Oui, mais pourquoi plus précisément? Dze.?

Dze.: Parce que c'est la première fois qu'elle pourra manger une de ses dindes. Et en plus elle sera en compagnie.

E.: oui, elle est contente de pouvoir enfin manger une dinde en compagnie. Et vous qu'est-ce que ce que vous auriez fait à la place du fermier et de la vieille dame? Et.

Et.: Moi je lui donnerais.

E.: Pourquoi?

Et.: Pour pas la manger tout seul.

E.: Et toi Ma. ?

Ma.: Moi, ça m'embêterait un petit peu, mais je donnerais quand même.

E.: Pourquoi?

Ma.: Parce que à mon avis il serait gentil donc je donnerais, mais je me douterais quand même.

E.: D'accord, tu te méfierais. qui d'autre donnerait? Naw.

Naw.: Si j'étais fermier j'aurais des dindes et des poules et si le jeune homme venait me demander, je lui donnerais toutes mes dindes et mes poules.

E.: Tout?

Naw.: Bah oui. Je m'en fiche si j'ai pas à manger.

E.: D'accord. Et Mou.

Mou.: Moi je suis d'accord avec Naw.

E.: Au début tu disais que tu ne donnerais pas toi,

Mou.: Oui, j'ai changé d'avis.

E.: Tu as changé d'avis, pourquoi?

Mou.: Parce que c'est bien, comme ça on ferme le magasin et on mange les dindes ensemble.

Dze.: on profite tous ensemble!

E.: Lou.?

Lou.: Moi je sais pas trop parce que c'est dur de se mettre à la place des personnages comme on sait déjà que ce qu'il se passe.

E.: C'est à dire, par rapport au fermier?

lou.: C'est dur de se mettre dans la peau du fermier, parce qu'on sait déjà ce qu'il a dit et on sait aussi ce qu'il y a dans la tête du jeune homme.

E.: Et alors, d'après vous, le fermier et la vieille dame ils vont lui en vouloir? Il.

Il.: moi je voulais dire que je penserais qu'il essayait de m'avoir avec un petit manège.

E.: Et tu donnerais quand même ou pas?

Il.: Oui, quand même mais... J'aurais l'impression de me faire un peu avoir

E.: alors pourquoi tu donnerais quand même ?

Il.: Parce que au moins je mange avec eux. Il y a quelqu'un avec moi.

E.: Donc que tu donnerais pour ne pas être seul. La question suivante c'est est-ce qu'ils vont lui en vouloir?

Ant.

Ant.: Non moi je voulais donner mon avis. Moi je donnerais pour ne pas être seul.

E.: Donc souvent vous donneriez pour ne pas être seul. Pour avoir de la compagnie.

Ant.: Moi je donnerais aussi par solidarité parce qu'ils sont pauvres.

E.: D'accord, et toi Chay. ?

Chay.: Bah moi j'aurai pas donné, parce que il a qu'à dire directement la vérité. Qu'il n'a un qu'un seul grain de riz.

E.: Toi tu pense qu'il ne mérite pas parce qu'il n'est pas honnête. Al.

Al.: Bah moi je donnerais parce qu'ils sont pauvres, pour partager.

Fat.: Bah quand il vont venir chez lui, il va devoir continuer de mentir.

Ana.: Moi je serais honnête et je lui dirais la vérité

E.: Que donc toi si tu étais le jeune homme tu dirais la vérité.

Ana.: oui.

E.: Et alors, ils lui en voudrait ou pas?

Ana.: Oui un peu mais comme il lui dirait la vérité, il ne lui en voudrait plus longtemps.

Retranscription de la séance 5 sur *Le grain de riz* :

Les élèves ont d'abord émis des hypothèses sur la réaction des convives. Ils ont ensuite découvert le dernier texte, ils formulent ainsi leurs réactions.

E. : Enseignante

Initiales : l'élève qui a la parole.

E.: Alors faites moi vos remarques. Al.

Al.: Moi je pensais qu'ils allaient dire: " tu as menti pour le riz"

E.: Tu pensais qu'il allait se faire gronder!

Hu.: Oui, moi aussi.

E.: Qui d'autre pensait qu'il allait se faire gronder? Ma.

Ma.: moi j'ai été surprise parce que il n'a même pas été un petit peu rouspété, ça s'est finalement bien passé.

E.: toi tu pensais que ça se terminerait mal. Qui se serait fâché à la place des autres personnages? Toi, Mou., Lu. aussi, d'accord, Eth. ou la la vous êtes nombreux!

Mou.: Moi je l'aurais mis à la porte!!

E.: Tu l'aurais carrément mis à la porte?

Naw.: Oui, moi aussi!

E. : Et.

Et.: moi je l'aurais mis à la porte aussi.

E. : Et Lu.

Lu. : Moi aussi, parce qu'il a menti.

E.: Comme Et. tu l'aurais mis à la porte aussi parce qu'il a menti? Ard. ?

Ard.: Ils auraient dû être fâchés car ils ont tous donné quelque chose.

Ad.: Oui, ils se sont fait avoir par le jeune homme.

E.: Oui, peut-être ? Ya.

Ya. : Mais ils ne peuvent pas les mettre dehors puisque c'est sa maison

E.: mais toi, tu l'aurais mis dehors?

Ya.: Oui! Je serais fâché

Ant. : Moi je ne suis pas d'accord avec Et. et Naw. C'est parce que c'est chez lui que ça se passait.

Et.: Si c'était chez eux, moi je l'aurais mis à la porte.

Ant. : non tu serais parti. tu ne peux pas le mettre à la porte, c'est chez lui quand même.

E.: Donc vous n'êtes pas d'accord avec la fin? Alors, justement pourquoi ils réagissent comme ça? In.?

In.: Parce qu'ils sont amis.

E.: Ah tiens, pourquoi ils sont amis maintenant? An.

An.: Parce qu'ils se sont bien entendus, ils ont fait un bon repas ensemble.

He.: moi je l'aurai pas mis dehors parce que c'est mieux d'avoir des gâteaux, de la viande

E.: D'accord. Oui, Ma. ?

Ma.: Moi je pense que le plus important c'est quand même qu'il soit amis et qu'ils aient fait un bon repas.

E.: D'accord, qui est d'accord avec cette idée? Ant. ?

Ant. : Comme dans le navet! Moi j'aurais fait pareil avec mes amis et moi je voudrais qu'on reste amis, je voudrais pas qu'on se fâche.

Hu.: et puis ils ont bien partagé et ils se sont aussi régalé.

E.: Oui, finalement ils ont tous bien mangé.

He.: Et ils ont rigolé à la fin.

Annexe 6 : Production d'élèves lors du travail collectif

Exemple d'un groupe qui est parvenu à trouver un mode d'organisation : chacun propose un personnage et les élèves votent ensuite.

petite fille de 8 ans qui s'appelle violetta elle est très riche c'est une princesse!
AN

Une horloge magique qui écope ^à ~~se~~ ~~voit~~ rigolote

MA

un garçon riche qui ne sait pas gérer son argent qui s'appelle : Marc.

ya

rich

qui s'appelle jonh

un producteur de disc ~~son~~ lui rendait visite pour leur donner des idées Magique

MO

armoire magique qui amène dans un autre monde

SA

②

je ne sais pas voter!

Je ne sais pas quoi voter!

je ne sais pas quoi voter!!!

③

Autre exemple de répartition des rôles : chacun écrit une idée.

~~Prénom: Tomas~~ | un clip pour le chanteur

Il s'appelle Tomas.
Il est blond avec les yeux bleus.

Il aime beaucoup chanter le DJ.

Il aime chanter depuis qu'il est tout petit et il va
prêter quelque un clip pour le chanteur.

Et cette chanson ^{avait} ~~avait~~ plus de 10000 vues sur
le net. Il pourra alors finir son clip ^{qui} s'appelle Para d'axx.

A' ^{revenir} / D'z
Mél / Mou

Annexe 7 : Le texte écrit par les élèves

Un jour, un chanteur voulait faire un nouveau clip. Mais ils se dit : « Je n'ai pas d'idée, ni d'instruments, ni de paroles. » Alors, il va voir Léo et Léa qui vendent des instruments de musique sur le trottoir.

- Bonjour Léo et Léa, j'ai un clip à faire, est-ce que vous pouvez me prêter des instruments de musique pour faire ma mélodie s'il vous plaît ?
- D'accord, mais on fait le clip avec toi.
- D'accord quand il y a de la place pour un il y a de la place pour trois.

Le chanteur avait besoin d'un lieu pour son clip. Il alla voir Théo qui prenait des photos sur son terrain, sur la plage de Marseille.

- Bonjour, peux-tu me prêter ton terrain pour faire mon clip ?
- Oui, mais je joue dans le clip avec vous.
- D'accord tu peux jouer dans mon clip, quand il y a de la place pour trois, il y a de la place pour quatre.

Le chanteur n'avait pas de matériel pour son clip, alors, il alla voir un DJ.

- Bonjour, comment vous appelez-vous ?
- Je m'appelle Maxime.
- Pouvez-vous me prêter du matériel pour faire mon clip ?
- Oui, mais en échange, je joue dans ton clip.
- D'accord, quand il y a de la place pour quatre il y a de la place pour cinq.

Les amis vont dans une cabane abandonnée, à l'intérieur ils trouvent une horloge. Ils se rendent compte que l'horloge parle et qu'elle exhause des vœux. Elle leur demande ce qu'ils veulent plus que tout, les amis répondent qu'ils veulent être célèbres. Alors l'horloge réalise leur vœu et le clip a plus de 100 millions de vues.

Annexe 8 : exemples de retours réflexif

Jou Pour mettre en commun les idées de différents élèves et les bienment et pour apprendre, grâce au maître et ses la maîtresse.

Aut Mardi 11 avril 2017

Pourquoi a-t-on écrit ensemble?
Pour voir comment on travaille en groupe si on ne se bagarre pas.

Ans Pourquoi a-t-on écrit une histoire ensemble?
C'est parce que il faut qu'on s'entende bien aussi pour créer un lien d'amitié. Quand tu ne pas pas te crier sur les autres et ça fait des histoires aussi tu ne faire des bagarre.

Pourquoi a-t-on écrit ensemble?
C'est pour bien s'entendre parce que dans cette classe y'a beaucoup de dispute et de bagarre y'en a qui insulte les autres cherche la bagarre, y'en a même qui respect rien voir qui elle essaye de nous faire.

Pour s'entendre et pour être en classe (plus) progresser et pour qu'on cherche dans la tête tout se ensemble

et pour apprendre le travail
pour que le travail soit bien compris

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : Exploiter les textes littéraires pour agir sur le climat de classe en incitant les élèves à coopérer

Auteur : Cécilia Aubry

Résumé : Comment exploiter la littérature pour améliorer les relations entre élèves?

La littérature permet d'aborder en classe une pluralité de thèmes, notamment ceux amenant à une réflexion sur l'empathie, l'amitié et la solidarité.

Les échanges entre élèves suscités par la lecture de textes sélectionnés favorisent l'émergence de leurs compétences sociales. L'objectif sera de les aider à réinvestir et par là à poursuivre le développement de ces aptitudes sociales, en les plongeant dans la réalité d'une activité d'écriture coopérative.

Mots clés : Coopération, empathie, climat de classe, littérature jeunesse

Summary : How can literature be used to improve relationships between pupils ?

Literature provides a wide range of themes to work on in class, especially those leading to a reflexion on empathy, friendship and solidarity.

The interactions between pupils aroused by the selected texts favor the emergence of their social skills. The aim will be to help them reinvest and thereby develop their own abilities, by immersing them in the reality of an active cooperative writing.

Key words : Cooperation, empathy, class climate, youth literature