



HAL
open science

Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de littérature de jeunesse

François Hocquaux

► **To cite this version:**

François Hocquaux. Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de littérature de jeunesse. Education. 2017. dumas-01653306

HAL Id: dumas-01653306

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01653306>

Submitted on 19 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

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention *Premier degré*

*Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de
littérature de jeunesse.*

Présenté par **François Hocquaux**

Écrit scientifique réflexif encadré par Madame **Sylvie Farré**

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e), François HOCQUAUX,

auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE intitulé

Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de littérature de jeunesse,

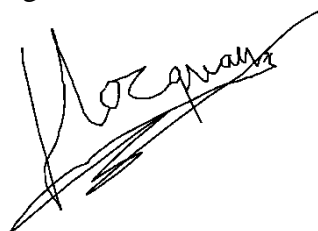
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 3 mai 2017

Signature de l'étudiant



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné François Hocquaux, auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de littérature de jeunesse.

agissant en l'absence de toute contrainte, **autorise** **n'autorise pas**

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 écrit.
- 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 3 mai 2017

Bon pour accord.

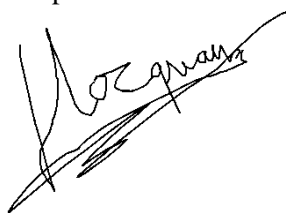


Table des matières

I. Introduction -----	6
II. Etat de l'art -----	7
1. <i>Développement de l'enfant et rôle de l'école élémentaire</i> -----	7
1.1 Le développement de l'enfant en élémentaire-----	7
1.1.1 Le développement général de l'enfant-----	7
1.1.2 Construction de l'identité et de l'altérité chez l'élève en élémentaire-----	7
1.2 Rôle et enjeu de l'école élémentaire dans ce développement-----	8
1.2.1 L'école, lieu de sociabilité et d'ébauche du « vivre-ensemble »-----	8
1.2.2 Ce que disent les programmes de l'école élémentaire-----	9
1.2.3 Développer les échanges entre élèves au sein de l'école :-----	9
2. <i>La littérature de jeunesse à l'école élémentaire</i> -----	10
2.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?-----	11
2.1.1 Des signes distinctifs certes mais dans un univers non limité-----	11
2.1.2 Quelles valeurs sont attribuées à ces littératures de jeunesse ?-----	11
2.2 Rôle de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire-----	13
2.2.1 Le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015-----	13
2.2.2 Le site Eduscol-----	14
2.3 L'album de littérature jeunesse, support privilégié pour échanger-----	14
2.3.1 Qu'est-ce qu'un album de littérature de jeunesse ?-----	14
2.3.2 Les différents types d'illustrations-----	14
2.3.3 Le lien texte-images : objet d'étude en classe-----	15
3. <i>Les outils au service de la lecture-compréhension/interprétation au cycle 3</i> -----	16
3.1 La lecture oralisée-----	16
3.1.1 La lecture oralisée, point d'appui à la compréhension du texte-----	16
3.1.2 L'élaboration de critères de réussite pour la lecture à haute voix-----	16
3.2 Le questionnaire de compréhension-----	17
3.2.1 L'utilité du questionnaire pour vérifier la compréhension des élèves-----	17
3.2.2 L'importance des questions fertiles-----	17
3.3 Le débat interprétatif-----	18
3.3.1 Un débat pour et par les élèves-----	18
3.3.2 Un outil citoyen-----	18

3.4 Les écrit pour réfléchir -----	19
3.4.1 Des productions écrites pour réfléchir sur sa propre situation -----	19
3.4.2 L'écriture d'une fiction commune à la classe -----	19
III. Problématique -----	20
IV. L'expérimentation -----	20
1. <i>Participants</i> -----	20
2. <i>Matériels</i> -----	21
2.1 Les questionnaires -----	21
2.2 Les albums de littérature de jeunesse choisis -----	22
3. <i>Description des séances</i> -----	24
V. Résultats -----	25
1- <i>Evolution des réponses des élèves au questionnaire A</i> -----	25
2- <i>Evolution des réponses des élèves au questionnaire B (après les phases 1, 2 et 3)</i> -----	29
3. <i>Compte-rendu d'un échange ayant suivi la lecture d'album dans les classes</i> -----	32
VI. Discussion et conclusion -----	33
1. <i>Des résultats qui valident les hypothèses</i> -----	33
1.1 La libération de la parole par l'appui de la littérature de jeunesse -----	33
1.2 La littérature de jeunesse améliore la conception des élèves sur l'autre. -----	34
2. <i>Limites et perspectives de cette étude</i> -----	36
Bibliographie -----	38
Annexes -----	39
Annexe 1 : questionnaire A (évaluation diagnostique et finale) -----	39
Annexe 2 : questionnaire B (relatif à l'album <i>Le Chat qui est chien</i>) -----	40
Annexe 3 : extrait de l'ouvrage <i>Le garçon qui parlait avec les mains</i> -----	41

I. Introduction

L'amélioration du climat scolaire est aujourd'hui devenue un enjeu important de l'école de la République. Mais le bon climat scolaire au sein d'un établissement ne provient pas seulement de l'addition du bien-être individuel de chaque élève. Ainsi, considérer également cette thématique du vivre-ensemble sous un angle plus large permet de percevoir que le climat scolaire dépend aussi d'éléments collectifs : des relations nombreuses et bienveillantes entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, agissent en ce sens.

Le thème de l'altérité, de la considération de l'autre, dans ses différences mais aussi ses ressemblances, est l'un des sujets sensibles à l'école qui, s'il est travaillé en profondeur avec les élèves et les enseignants, peut améliorer le climat dans l'école. Mais avec quels moyens ? La littérature de jeunesse peut-être, prônée par les programmes de l'école primaire, et dotée de nombreuses plumes de talent capables de coucher sur le papier des ressentis parfois difficilement exprimables par les enfants.

Cette étude va donc s'évertuer à essayer de mesurer en quoi et jusqu'à quel point la littérature de jeunesse - et plus particulièrement l'album de littérature de jeunesse -, peut contribuer à améliorer la considération de l'autre chez les élèves de l'école élémentaire.

Après, une présentation du développement de l'enfant à l'école élémentaire, du potentiel offert par la littérature de jeunesse et des modalités de mise en œuvre de cette matière littéraire en classe, sera expliquée la démarche expérimentale conçue et appliquée à une classe de 27 élèves de CM1-CM2 de Chambéry, puis analysés et mis en perspective les résultats émanant de cette étude.

II. État de l'art

1. Développement de l'enfant et rôle de l'école élémentaire

Le travail de recherche que je mène concerne des élèves de cycle 3 et plus généralement évoluant à l'école élémentaire. Je vais par conséquent m'attacher à présenter ce qu'il en est du développement de l'enfant à cette période de sa scolarisation, notamment les questions d'identité et d'altérité. Puis, je vais montrer en quoi l'école est un lieu véritablement dédié à ce développement social et affectif.

1.1 Le développement de l'enfant en élémentaire

1.1.1 Le développement général de l'enfant

Comme le précise Agnès Florin lors d'une conférence en 2013, le développement d'une personne est un « processus de changements et de continuité, de la vie fœtale à la mort ». L'enfant vit notamment des variations dans ses conduites et comportements, dans sa relation aux autres. Ce développement apparaît comme le fruit d'interactions entre la biologie, la culture, l'éducation et les expériences personnelles (Florin, 2013).

Différents stades de développement ont pu être évoqués concernant les élèves évoluant à l'école élémentaire, entre 6 et 10-11 ans. Jean Piaget (1896-1980) a conceptualisé le passage, vers 7 ans, « de la pensée intuitive à celle des opérations concrètes » (Florin, 2013 : p. 43). Henri Wallon a parlé lui de stade catégoriel. C'est aussi vers cet âge que se développent les débuts de la théorie de l'esprit (Florin, 2013). De nombreux psychologues voient en cette théorie « la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales » (Dortier, 2005). Les enfants de l'école élémentaire sont donc progressivement plus enclins à se décentrer, à accepter d'autres représentations, à tendre vers l'amitié, à accepter l'idée de réciprocité.

1.1.2 Construction de l'identité et de l'altérité chez l'élève en élémentaire

La question de l'identité et de l'altérité pour les enfants évoluant à l'école élémentaire ne peut se comprendre que si nous mesurons le chemin parcouru depuis la naissance. Comme l'évoquent Beaumartin et Laterrasse (2004) le bébé vit tout d'abord dans « un état d'indifférenciation totale ». Il ne fait pas de distinction entre lui et le monde. Mais de plus, il ne se distingue pas comme un

élément uni. Les différentes parties qui le constituent ne forment pas un tout (Beaumartin et Laterrasse, 2004 : p. 16). À ce stade, le seul « autre » est le parent adulte. Le bébé a une relation de dépendance, de fusion avec lui. Il est le seul point d'appui à sa propre construction. Plus tard, c'est dans cette séparation progressive avec le parent fusionnel que l'enfant va pouvoir se construire lui-même, en tant que personne à part entière. Mais cette construction d'une identité propre, ce sentiment d'être un sujet à part entière ne peut s'envisager sans une relation à l'autre. L'enfant « va progressivement percevoir des différences entre lui et l'autre » (Beaumartin et Laterrasse, 2004 : p. 20). Ce qui va lui permettre d'identifier son propre corps, ses propres conceptions. L'entourage, la famille constituent au départ cet autre. Puis rapidement, l'école devient le théâtre de cette construction de l'identité par le prisme de l'altérité. Une fois entré à l'école élémentaire, l'élève doit donc composer avec le besoin de s'affirmer, d'affirmer une identité propre, tout en prenant en compte l'autre, car c'est seulement par contraste ou effet miroir avec cet autre qu'il pourra se constituer en tant que sujet singulier.

1.2 Rôle et enjeu de l'école élémentaire dans ce développement

1.2.1 L'école, lieu de sociabilité et d'ébauche du « vivre-ensemble »

À l'école, l'enfant est entouré d'autres élèves souvent différents par leur âge, leur sexe, leur milieu social, leurs habitudes de vie. Une nouvelle sociabilité se crée alors. « Toute la vie de l'enfant peut être ainsi transformée et les acquis familiaux remaniés » (Beaumartin et Laterrasse, 2004 : p. 10). L'enfant en élémentaire a donc cette volonté de se faire sa place, de recréer un équilibre socio-affectif, qu'il atteint parfois en fin de scolarité élémentaire. Mais cela passe par une compréhension de l'autre, des rôles de chacun, une capacité à se décentrer d'un certain égocentrisme pour mieux s'intégrer à un groupe, accepter le partage, la coopération. Si bon nombre d'enfants se forment assez rapidement ce nouvel équilibre socio-affectif, fruit d'échanges diversifiés et nombreux avec leurs camarades, d'autres peuvent rencontrer des difficultés avec notamment une incapacité à se décentrer, ou bien une totale dissolution de leur singularité au sein d'un groupe d'élèves. L'école, lieu de sociabilité *a minima*, doit pouvoir être aussi un révélateur du vivre-ensemble. Pour ce faire, elle peut être à l'origine d'actions collectives permettant à la fois d'améliorer l'intégration de tous les élèves, mais aussi de renforcer la singularité de chaque élève en mettant en avant les qualités de chacun.

1.2.2 Ce que disent les programmes de l'école élémentaire

L'Éducation Nationale, par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, insiste sur le nécessaire développement de la créativité chez les élèves. Les projets artistiques, et plus généralement d'ouverture à la culture, au patrimoine culturel peuvent en effet amener l'élève à s'intégrer dans une culture tout en ayant la possibilité de montrer sa singularité créative, de découvrir ce qu'ont fait les autres (les artistes, ses propres camarades) et de se positionner en tant que sujet singulier par ses propres travaux.

De plus, l'éducation à la citoyenneté, possible par le biais de toutes les matières enseignées mais en particulier par l'enseignement moral et civique (EMC), peut aussi participer à la structuration de l'identité de l'élève et au développement de sa compréhension de l'autre. Ainsi, l'Éducation Nationale, par le biais du Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, précisant les programmes pour les différents cycles de l'école primaire, mentionne concernant l'EMC plusieurs thématiques importantes : « La sensibilité : soit et les autres ». Celle-ci a pour objectifs de rendre l'élève capable « d'identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ; de s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; de se sentir membre d'une collectivité » (Éducation Nationale, 2015, p. 166). S'ajoutent les thématiques « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres » et « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres » (Éducation Nationale, pp. 167 et 168).

Enfin, la culture littéraire peut permettre elle aussi d'améliorer la considération de l'autre et une meilleure connaissance de soi chez l'élève, par le biais de textes qui amènent à s'interroger sur ses propres conceptions. Les programmes inscrits au Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 mentionnent ainsi l'intérêt des récits d'apprentissage « mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux » et qui permettront à l'élève de « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres » (Éducation Nationale, 2015, p. 123).

1.2.3 Développer les échanges entre élèves au sein de l'école :

Comme le mentionne Aurore Faïren, dans un travail de recherche mené en 2005 sur l'intérêt de l'interaction entre les élèves de même niveau (interaction symétrique) ou de niveaux différents (interaction dissymétrique), de nombreux pédagogues ont de tout temps défendu l'idée que si un élève échange, explique, apprend à un autre élève (de niveau différent), il maîtrisera lui-même

d'autant mieux ses connaissances. Ainsi, « des procédés pédagogiques de coopération, d'entraide, de guidage entre élèves sont présents chez Dewey, Decroly, Clarapède, Freinet ou encore Montessori pour qui la coéducation et l'entraide sont de nature à impulser le développement de l'enfant » (Fairen, 2005, p. 9).

Mais nous pouvons alors penser que ces échanges peuvent avoir aussi un intérêt pour les élèves dans leurs relations aux autres et leur propre considération en tant que sujet singulier. Des élèves de même niveau qui débattront de tel sujet de société pourront mesurer les différences, les rapprochements de leurs positions et ainsi mieux se situer. Ils pourront être amenés, à l'écoute des autres, à comprendre pourquoi d'autres élèves pensent différemment d'eux.

Dans le cas d'un échange entre des élèves n'ayant pas le même niveau (entre des CM2 et des CE1 par exemple), l'effet positif pourra être double. Tout d'abord avec l'amélioration du climat scolaire : les plus jeunes seront rassurés d'être considérés par les plus grands, d'être quelque part leur égal ; les plus grands se sentiront quant à eux valorisés d'avoir à apporter un savoir à de plus jeunes qu'eux. Ensuite, par l'échange avec des plus jeunes, chaque élève plus âgé pourra prendre connaissance de ce qu'il a pu penser et être quelques années auparavant, mesurer le chemin parcouru et ainsi, mieux se connaître lui-même.

Enfin, des échanges entre les élèves de différentes classes peuvent également amener les élèves à mieux se connaître, à mieux comprendre les attentes des uns et des autres, ce qui permettra d'améliorer le climat scolaire, notamment dans la cour de récréation. Une camaraderie entre élèves de différents niveaux peut également apparaître. Ce qui peut être une richesse alors que l'on observe bien souvent que les élèves évoluent parfois exclusivement avec ceux de leur âge, voire uniquement entre filles ou garçons de leur âge.

2. La littérature de jeunesse à l'école élémentaire

Après avoir constaté l'importance des questions de l'identité et de l'altérité chez l'enfant, et le travail qui peut être mené sur ces thématiques à l'école, je vais maintenant me centrer plus précisément sur la littérature de jeunesse, la place et le rôle qui lui est attribuée à l'école, dans les programmes, et plus particulièrement l'importance que peut revêtir l'étude des albums de littérature de jeunesse lorsque l'on veut travailler sur l'identité, sur l'altérité.

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

2.1.1 Des signes distinctifs certes mais dans un univers non limité

Pour ma part, je considère comme assez difficile de définir la littérature de jeunesse. Elle ne peut être considérée comme un genre littéraire à part entière (Isabelle Nières-Chevrel, 2009). En effet, cela supposerait une unité dans la forme des textes, ce qui n'est pas le cas. Par ailleurs, si nous souhaitons définir une éventuelle littérature de jeunesse par contraste avec une supposée littérature adulte, il n'est pas certain que nous arrivions à des certitudes pour chaque livre nous permettant de dire de quel côté il se situe. En effet, comme le souligne Nathalie Prince « [ces évidences] se gommant lorsque les ouvrages qui restent destinés à la jeunesse peuvent être lus par des adolescents ou des pré-adultes, voire s'oblitérent totalement lorsque les enfants eux-mêmes se plaisent à parcourir avec plus de plaisir des livres d'adultes. » (Nathalie Prince, 2010, p. 10).

La littérature de jeunesse a cela de particulier qu'elle ne se définit pas par rapport à un thème, un univers, mais par rapport à un élément extérieur : le lecteur. L'autre difficulté réside dans la définition du destinataire : qu'est-ce que la jeunesse ? Quelles en sont les étapes ? Où serait-elle supposée se terminer ? Autant de questions qui brouillent les pistes d'une éventuelle définition générale de cette littérature.

Qui plus est, cette littérature revêt des formes plurielles : roman grand format ou poche, album avec ou sans texte, livre animé, livre tissu, livre-objet... mais aussi des contenus pluriels : aventure, petite histoire pour grandir, imagier, enquête, conte, comptine, livre d'activités, documentaire, premières lectures, bandes dessinées, etc. Suivant l'intitulé exact d'une formation en Master édition spécialisée dans la littérature de jeunesse (Master en création éditoriale des littératures de jeunesse – Université de Clermont-Ferrand), nous pensons en effet qu'il serait plus juste de parler des littératures de jeunesse : une multitude de formes, de contenus, mais aussi de publics (littérature pour les bébés, pour la petite enfance, l'âge de raison, l'adolescence... mais aussi littérature pour petites filles, pour préadolescents, etc.).

2.1.2 Quelles valeurs sont attribuées à ces littératures de jeunesse ?

Les littératures de jeunesse apparaissent méprisées depuis longtemps par les élites culturelles. Hier ce furent des philosophes, des penseurs à l'image de Benedetto Croce, qui considérèrent que l'art

littéraire pour les enfants demeurait trop pauvre, sommaire, minimaliste et donc qu'il se révélait inférieur à une supposée vraie littérature, celle des adultes. (Nathalie Prince, 2010, p. 24).

Aujourd'hui, ce sont parfois des auteurs qui refusent d'écrire pour les enfants sous prétexte de perdre leur aura et d'autres qui préféreront utiliser des pseudonymes afin de ne pas trop se compromettre dans un pan jugé mineur de la création littéraire. Nous pouvons aussi citer l'exemple de certains grands éditeurs généralistes ayant une tendance à la condescendance envers leurs collections jeunesse, alors même que ces dernières les font vivre. En effet, s'il existe aujourd'hui un secteur éditorial qui se porte mieux que les autres c'est celui du livre pour la jeunesse. Cette bonne santé économique est due à la fidélité du jeune lectorat, à sa propension à se passionner rapidement pour les héros de la littérature jeunesse, mais aussi à la meilleure résistance de ce secteur face à la dématérialisation numérique. L'enfant a toujours besoin de toucher des livres animés, s'émerveiller des grands formats de certains albums illustrés... etc., et la tablette n'y changera rien.

Cependant, nous pouvons aussi constater la considération croissante du milieu universitaire pour la littérature de jeunesse. De nombreuses formations en édition jeunesse ont vu le jour depuis les années 1990 (université du Maine, université Paris XIII Villetaneuse, université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand), de nombreux travaux de recherches portent sur les littératures de jeunesse, avec par exemple ceux de Sophie Van der Linden, Isabelle Nières-Chevrel, Nelly Chabrol-Gagne ou encore Nathalie Prince.

Une autre ligne de partage opère dans le monde des littératures de jeunesse et porte sur la valeur de celles-ci. Le but du livre pour la jeunesse est-il plutôt d'instruire ou d'amuser les enfants ? Pendant des siècles, l'objectif de ces livres tendus aux enfants a été que ces derniers s'instruisent en lisant. En effet, l'idée qui dominait était que le lecteur de ce type d'ouvrages demeurait un être en formation. Le plaisir de la lecture était ainsi relégué au second plan. Aussi à la suite de Nathalie Prince, nous pouvons nous interroger « sommes-nous dans la littérature, quand la lourdeur est privilégiée à la légèreté, l'explication à la suggestion, le didactisme à l'art ? » (Nathalie Prince, 2010, p. 24).

À l'inverse, aujourd'hui, nous pouvons nous demander si nous sommes toujours dans la littérature lorsque nous constatons la publication de nombreuses séries d'ouvrages, notamment pour les adolescents, aux contenus plutôt pauvres qualitativement (faible profondeur de l'histoire,

vocabulaire utilisé assez limité, peu de matière à l'interprétation) et poussées par des visées mercantiles.

Dans l'un comme dans l'autre des cas, il paraît difficile à l'école de se satisfaire de cette production éditoriale. Entre des livres qui, certes intéressants, rebutent les élèves et cassent les ambitions de développement de la lecture chez les plus jeunes, et d'autres qui peuvent attirer les élèves mais sans véritablement les nourrir en terme de développement du vocabulaire, d'ouverture au monde, de traitement de questions importantes.

Malgré tout, de nombreuses maisons d'édition, de nombreux auteurs réussissent aujourd'hui cette alchimie : intéresser les enfants sans pour autant niveler vers le bas la qualité de leurs écrits. Nous pouvons citer le cas des livres de Bernard Friot, de Susie Morgenstern, de Daniel Pennac. Il faut également mentionner le travail éditorial des éditions Talents Hauts, luttant contre toutes les formes de sexisme, mais aussi celui des éditions Gulf Stream pour la qualité de leurs ouvrages documentaires, ou encore les éditions Thierry Magnier ou du Rouergue pour l'ouverture qu'elles proposent sur le monde et sur des questions de société.

2.2 Rôle de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire

2.2.1 Le Bulletin Officiel n° 11 du 26 novembre 2015

Pour ce qui concerne le cycle 3, ce Bulletin explique clairement la nécessité de présenter aux élèves des genres, des formes d'expression littéraire variées afin d'aborder différents thèmes, comme celui du héros, de la morale, du merveilleux, de l'aventure, de l'ouverture au monde et à l'autre. Le roman de littérature de jeunesse est convoqué explicitement, tout comme les contes et récits mythologiques adaptés au jeune public, des pièces de théâtre de la littérature de jeunesse, des albums de jeunesse, des bandes dessinées. Des listes d'ouvrages de référence sont fréquemment éditées par l'Éducation Nationale. Dans ces listes, des « Classiques » de la littérature, adaptés pour les élèves comme *L'Homme qui plantait des arbres* de Giono ou *L'Arbre qui chante* de Clavel, côtoient des œuvres patrimoniales à l'image des contes d'Andersen ou de Grimm, mais aussi des textes de littérature de jeunesse d'auteurs contemporains tels *Moi et rien* de Kitty Crowther ou *Rendez-vous n'importe où* de Thomas Scotto.

2.2.2 Les recommandations du site Eduscol

Le site Internet Eduscol tenu par l'Éducation Nationale complète les programmes en ce qui concerne la littérature de jeunesse. Il insiste sur le fait « de confronter fréquemment et régulièrement les élèves à des textes, des œuvres susceptibles de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et développer leurs connaissances et leur culture. » (Éducation Nationale, 2015, site Eduscol, chapitre Littérature au cycle 3). Il est stipulé que la littérature de jeunesse permet également d'alimenter les activités d'écriture et de développer des compétences d'interprétation.

Eduscol mentionne par ailleurs que « les œuvres de littérature pour la jeunesse, qu'elles soient classiques, patrimoniales ou contemporaines, sont des ressources précieuses pour aborder les principes et les valeurs de la vie en société. » (Éducation Nationale, 2015, site Eduscol, chapitre « Enseignement moral et civique : programme et ressources »). Ce site donne également une liste d'ouvrages de la littérature jeunesse susceptibles d'aborder telle ou telle thématique d'EMC. Ainsi l'ouvrage *Révolution*, signé Sara, aux éditions Rue du monde, qui traite de la liberté d'expression.

2.3 L'album de littérature jeunesse, support privilégié pour échanger

2.3.1 Qu'est-ce qu'un album de littérature de jeunesse ?

Le terme « album » est souvent associé dans l'usage courant à l'idée d'un cahier destiné à recevoir des images, des photos, des dessins. Sophie Van der Linden s'étonne ainsi qu'aucun dictionnaire généraliste ne renvoie le terme « d'album » aux albums de littérature de jeunesse tels qu'elle les définit : « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images. » (Van der Linden, 2006, p. 24).

L'album de littérature de jeunesse est donc à différencier de nombreux autres ouvrages jeunesse, ayant pourtant pour certains des images : les livres illustrés et les livres de premières lectures avec cette fois la place dominante du texte ; mais aussi les bandes dessinées par la caractéristique du compartimentage de la page ; ou encore les livres animés, les livres-objets, les livres d'activités...

2.3.2 Les différents types d'illustrations

Les illustrations que nous retrouvons dans les albums de littérature de jeunesse sont extrêmement variées, que cela soit par les techniques d'illustrations et leur disposition dans l'album.

Sophie Van der Linden recense quelques-unes de ces techniques fréquemment empruntées par les illustrateurs. Hors les albums sans texte, le dessin seul est peu fréquent, mais la combinaison d'un tracé au crayon et d'une mise en couleur (à l'aquarelle, l'encre ou même au crayon de couleur) est souvent utilisée ; tout comme l'usage de la peinture et des pastels. Nous trouvons également de nombreux travaux d'illustrateurs à partir d'images photographiques, de collages. Enfin, les logiciels de dessin numérique offrent aujourd'hui de nouvelles possibilités (Van der Linden, 2006, pp. 34-36).

La disposition de l'image dans l'album de jeunesse peut elle aussi être variée. Ainsi, des images peuvent être isolées les unes des autres et même isolées du texte. Il n'y aura pas de lien au sein de la double page. Chaque image sera alors autonome dans sa composition et sa signification. D'autres images seront dites séquentielles car, dans la même idée que celles présentes dans la bande dessinée, elles ne peuvent être prises de façon isolée et sont dépendantes des autres pour que nous puissions les comprendre. Souvent cependant, les images des albums de jeunesse sont dans un entre-deux : elles auront une continuité plastique ou sémantique. Mais ensuite, elles pourront aussi présenter une cohérence interne qui les rendra indépendantes des autres images. Nous parlerons alors d'images associées (Van der Linden, 2006, p. 44-45)

2.3.3 Le lien texte-images : objet d'étude en classe

Le grand intérêt de l'étude de l'album de littérature de jeunesse en classe réside dans la façon dont sont associés ou dissociés le texte et les images. Parfois le texte est cloisonné à une page, avec une illustration en regard, mais sans jamais que les deux univers ne s'interpénètrent. Cependant, de nombreux détails peuvent être étudiés : la typographie utilisée, la taille des caractères, les couleurs de typographie choisies, la disposition du texte (verticale, horizontale, oblique, etc.), mais aussi la quantité de texte car parfois certains textes se résument à quelques mots, suffisamment forts et bien choisis pour être source d'évocation pour les élèves.

Dans d'autres albums, à l'inverse, la mise en page se révèle associative. « Le texte tend alors à faire partie de l'image » (Van der Linden, 2006, p. 98). Cette disposition abolit aussi la frontière de la double-page. À ce moment, il n'y a donc plus véritablement d'espace dédié au texte ou aux images. Sophie Van der Linden en vient à considérer que dans ce cas précis le texte et les images « ne peuvent être appréhendés comme des unités » (Van der Linden, 2006, p. 98).

Nous pouvons également citer le cas des albums dans lesquels le texte préfigure ce qui va se passer lorsque nous allons tourner la page. Un effet qui se révèle intéressant à observer avec des élèves, pour comprendre avec eux comment susciter la curiosité du lecteur, sa frénésie à tourner la page. Nous pouvons aussi mentionner les albums qui, du point de vue du message transmis, présentent des images à l'exacte opposée du texte associé. Si nous travaillons avec des élèves ce type d'album, nous pouvons leur faire percevoir la dose d'humour ou d'ironie, de décalage en tout cas, que peuvent vouloir distiller auteur et illustrateur d'un album de jeunesse.

3. Les outils au service de la lecture-compréhension/interprétation au cycle 3

Enfin, dans ce troisième temps, nous souhaitons revenir sur les différents outils, les différentes mises en œuvre pédagogiques que l'on peut décider de mener pour travailler la lecture compréhension/interprétation au cycle 3.

3.1 La lecture oralisée

3.1.1 La lecture oralisée, point d'appui à la compréhension du texte

La lecture oralisée, à haute voix, s'avère être un outil primordial. Au-delà, de la pratique de l'action de déchiffrage et du travail sur la langue, elle suppose que l'élève qui lit à haute voix un texte ait une bonne compréhension première de celui-ci afin d'en restituer les premiers éléments importants, les principales nuances. La lecture oralisée ne sert plus seulement à vérifier que techniquement l'élève a bien déchiffré, mais elle est un instrument de première compréhension du texte. Mais pour pouvoir être efficace ultérieurement pour la compréhension d'un album de littérature de jeunesse par exemple, la pratique de la lecture oralisée doit être travaillée pour elle-même (Eduscol, cycle 2, langage oral, 2016). En effet, il faudra guider l'élève vers le développement de réelles capacités de lecture mais aussi d'analyse pour que son auditoire récolte les justes effets du texte lu. Il convient d'amener les élèves à forger leurs propres critères de réussite quant à cette lecture oralisée. Ces critères seront d'autant mieux suivis par les élèves qu'ils viendront d'eux.

3.1.2 L'élaboration de critères de réussite pour la lecture à haute voix

L'action de l'enseignant devra donc être minimale dans cette phase d'élaboration des critères de réussite pour une bonne lecture à haute voix. Chaque élève doit par écrit réfléchir à une action qui

lui semble importante pour bien lire à haute voix. Une mise en commun avec le groupe-classe permettra à de nombreux élèves de présenter leurs critères au tableau. Puis l'enseignant pourra guider les élèves en leur demandant de classer ses critères, et en opérant un premier tri entre les critères à suivre en amont du jour de la lecture devant le public et ceux qu'il est important de suivre le jour même de la lecture. Même si les critères peuvent être exposés différemment selon les élèves, il convient tout de même que les critères suivants ressortent de la discussion : les jours avant la lecture : lire plusieurs fois silencieusement puis à haute voix, déchiffrer attentivement les mots qui posent une difficulté ; puis le jour de la lecture : ne pas buter sur les mots (décodage), volume suffisant, rythme, articulation, respect de la ponctuation, changement de voix en fonction des personnages, regarder le public (Éducation Nationale, 2011, site Internet Eduscol, chapitre « Lire un texte à haute voix »).

3.2 Le questionnaire de compréhension

3.2.1 L'utilité du questionnaire pour vérifier la compréhension des élèves

L'utilisation du questionnaire de compréhension est une activité récurrente à l'école. De nombreux manuels, dans toutes les disciplines, proposent très souvent de nombreuses questions permettant de vérifier que les élèves ont bien compris. Mais avoir compris tel texte, ne veut pas forcément dire que l'élève sait comment apprendre à comprendre de manière générale des textes littéraires. Avec certains types de questionnaires, l'élève cherche uniquement des solutions à des questions, mais ne développe pas forcément de stratégies de lecture pour comprendre et interpréter plus vite et plus en profondeur.

3.2.2 L'importance des questions fertiles

L'utilisation d'un questionnaire peut être intéressante si ce dernier amène une réflexion des élèves et si le dispositif de questions est réellement forgé après l'analyse des particularités du texte. En somme, il faut un questionnaire sur-mesure et fertile, comme le conceptualise Catherine Tauveron. Selon elle, un dispositif de questionnement des textes se révèle fécond quand « il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève, et bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte » (Tauveron, 2002, p. 94). Il convient donc de créer des questionnaires qui provoquent des méprises, illusions de lecture afin que celles-ci incitent les élèves à développer des stratégies et des comportements de

lecture approfondis. Il faut ainsi tailler des obstacles dans la compréhension du texte car c'est la condition d'une bonne lecture littéraire. Pour reprendre les propos de Bertrand Gervais « la lecture ne devient littéraire que si l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris. [...] Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée ». (Gervais, 1998, p. 32). Le questionnaire doit donc amener aussi les élèves à être dans une logique d'interprétation. Certains textes pouvant être résistants, n'acceptant pas de livrer un seul sens, il convient de pousser l'élève à réfléchir sur une possibilité, une lecture possible, à faire des hypothèses. Ce questionnement des élèves sur un texte demeure l'un des meilleurs moyens de le comprendre, c'est l'un des « cinq capteurs de sens » développés par Adrienne Gear (Gear, 2007, p. 14). Le questionnaire peut concrètement aider à cela, notamment si l'on intègre à des questions fermées le choix « possible » à côté du « oui » et du « non ».

3.3 Le débat interprétatif

3.3.1 Un débat pour et par les élèves

Le débat interprétatif en littérature est une autre mise en œuvre pédagogique qui permet un réel travail en profondeur sur la compréhension et l'interprétation d'un texte. Cependant, comme la lecture à haute voix, cet exercice du débat doit dans un premier temps se travailler pour lui-même et les règles de son exercice doivent être forgées par les élèves eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant doit se limiter à guider les critères de réussite d'un bon débat évoqués par les élèves. Puis, lorsque l'on rentre de plain-pied dans le débat interprétatif d'un texte, l'enseignant doit au maximum laisser faire les élèves. Son rôle reste cependant important puisqu'il se doit d'être le « garant des droits du texte » (Tauveron, 2002, p. 96) et ainsi veiller à ce que chaque argument d'élève soit confirmé par un retour sur le texte et, s'appuyant sur lui, une explication de l'élève sur ce qui l'a poussé à penser cela. L'enseignant doit également faire fructifier toute amorce d'argumentation maladroitement amenée par un élève, en demandant aux autres, s'ils ne l'ont pas encore fait, de rebondir sur ce que vient de dire leur camarade.

3.3.2 Un outil citoyen

Le débat interprétatif est l'un des plus intéressants outils en classe pour amener le développement d'une citoyenneté. Il peut aussi bien se développer dans le cadre de l'étude d'un texte de littérature jeunesse, qu'être un appui pour amorcer une réflexion sur des notions inscrites au programme de

l'EMC. Si les règles du débat sont bien respectées, son utilisation permet aux élèves de faire état de leur point de vue, de le justifier, de le nuancer éventuellement ; des compétences que l'école cherche à travailler.

3.4 Les écrits pour réfléchir

3.4.1 Des productions écrites pour réfléchir sur sa propre situation

Le passage par la production d'écrits peut permettre également d'affiner la compréhension des élèves sur un texte ou une thématique. Dans le cadre d'un travail sur l'altérité, il semble intéressant de mettre en réussite tous les élèves. Ainsi, certains élèves, moins à l'aise à l'oral, dans le cadre d'un débat interprétatif par exemple, pourront plus facilement s'exprimer à l'écrit. De plus, réfléchir sur sa propre expérience, sur ce qui peut avoir un lien dans notre quotidien avec la thématique traitée en classe, peut améliorer la compréhension de cette même thématique car elle s'illustrera, avec les témoignages des élèves, de nombreux exemples.

Ainsi l'étude d'album de littérature de jeunesse sur un thème précis peut constituer une sorte de levier, d'élément déclencheur d'une réflexion sur soi-même, et qui sera d'autant plus structurée qu'elle sera posée par écrit. En retour, cette réflexion par écrit permettra d'approfondir le travail de compréhension de l'album de littérature de jeunesse étudié.

Il paraît donc important de lier une démarche de compréhension de texte avec une pratique écrite variée. Il pourra y avoir des écrits personnels, mais aussi la création d'une fin à un texte qui n'en a pas vraiment, ou encore l'écriture « à la manière de ».

3.4.2 L'écriture d'une fiction commune à la classe

L'idée d'écrire en commun une histoire au sein de la classe a comme premier intérêt de positionner les élèves dans une dynamique de projet. Le projet implique un enjeu et par conséquent engage et stimule l'élève. De plus, l'écriture d'une fiction commune à la classe portant sur une thématique déjà travaillée en classe par le biais de textes (par exemple, la question de l'acceptation de l'autre) est une manière de réinvestir les connaissances, les acquis, les positionnements possibles, entrevus précédemment. Cela permet ainsi de vérifier la bonne imprégnation des élèves quant à la thématique traitée en classe, et de constater si leurs points de vue ont changé, si cela est plus clair en eux, etc.

Par ailleurs, le projet de réaliser une histoire du début jusqu'à la fin place véritablement les élèves dans une position d'auteurs ; une position valorisante et qui va leur permettre de percevoir que le fait d'écrire a un objectif précis, qu'écrire peut permettre de s'insérer dans un tissu social, que l'écriture est un instrument de pensée en même temps qu'un moyen d'investigation du réel. «On écrit pour entrer en communication, pour parler de soi, pour faire écho, pour informer, pour argumenter, jouer, faire rêver, émouvoir, agir sur le monde, construire sa pensée. » (Béal, Lacour, Maïaux, 2004, p. 18)

III. Problématique

Au regard de cet état de l'art, nous pourrions partir de l'hypothèse selon laquelle la rencontre avec l'album de jeunesse permettrait aux élèves d'échanger, de mettre des mots sur une expérience qu'ils ont pu vivre ou vivent encore et de l'exprimer. Nous pourrions également partir du postulat selon lequel la rencontre avec la littérature de jeunesse permettrait aux élèves de mieux considérer l'autre et d'aller vers lui. Aussi nous nous demanderons en quoi l'album de littérature de jeunesse peut-il permettre de faire progresser les élèves sur la thématique de l'altérité.

IV. L'expérimentation

1. Participants

Même si tous les élèves de l'école ont pu être, à un moment donné, concernés par le projet que j'ai voulu développer autour de la littérature de jeunesse et de l'altérité, l'expérimentation proprement dite, afin de mesurer une possible évolution des élèves sur le thème de l'altérité, a surtout été organisée autour des élèves de ma classe de CM1-CM2.

Cette classe se compose comme suit :

	Filles	Garçons	Total
CM1	6	6	12
<i>Élèves en difficulté sur la lecture-compréhension</i>	2	3	5
<i>Élèves avec culture littéraire développée</i>	3	1	4
<i>Nouveaux dans l'école</i>	0	2	2
CM2	7	8	15
<i>Élèves en difficulté sur la lecture-compréhension</i>	0	1	1
<i>Élèves avec culture littéraire développée</i>	1	1	2
<i>Nouveaux dans l'école</i>	0	1	1

Composée de 8 classes, l'école se situe dans un quartier résidentiel de Chambéry. Le milieu social de la classe demeure variable selon les élèves. C'est le fruit de la grande mixité sociale présente dans l'établissement. Malgré une proportion importante de bons lecteurs dans la classe observée, de nombreux élèves ne présentent pas de réelle culture en matière de littérature de jeunesse.

2. Matériels

Pour réaliser cette expérimentation, j'ai décidé de m'appuyer sur des questionnaires et sur des albums de jeunesse choisis pour leur lien avec l'altérité, la considération et le respect l'autre, les points communs et les différences entre les êtres humains, ce que peut apporter le fait d'être ouvert aux autres, etc.

2.1 Les questionnaires

Afin de mesurer les potentiels progrès, ou tout au moins évolution, des élèves sur les thématiques en lien avec l'altérité travaillées grâce aux albums de littérature de jeunesse, j'ai décidé d'utiliser le questionnaire. Deux questionnaires aux fonctions bien distinctes ont été distribués aux élèves.

* Un premier questionnaire A distribué en guise d'évaluation diagnostique avant tout travail sur les albums de littérature de jeunesse, afin de permettre d'avoir une vision des conceptions initiales des élèves. Ce même questionnaire A, sans aucune modification, a été donné de nouveau à compléter par les élèves à la toute fin de l'expérimentation, afin de mesurer l'évolution dans le cheminement des élèves sur cette thématique de l'altérité.

* Un second questionnaire B portant davantage sur la compréhension et l'interprétation d'un album de littérature de jeunesse travaillé en groupe-classe (*Le chat qui est chien*) et qui a été redonné à trois reprises au cours de l'étude minutieuse de cet album. Ainsi, ce questionnaire a été distribué juste après une première séance de découverte du texte après une lecture silencieuse des élèves puis une lecture à haute voix du maître (phase 1) ; puis à la suite d'une seconde séance, pendant laquelle les élèves, par petits groupes, ont réalisé une lecture théâtralisée de l'album puis ont répondu à des questions fertiles de compréhension (phase 2) ; enfin à l'issue d'une troisième séance au cours de laquelle un débat interprétatif sur l'album étudié a été mené en groupe-classe (phase 3).

Ces deux questionnaires sont présentés en annexes 1 et 2.

2.2 Les albums de littérature de jeunesse choisis

Les élèves de la classe ont travaillé en groupe-classe sur un album de littérature de jeunesse sorti en octobre 2016 aux éditions du Rouergue : *Le chat qui est chien*, d'Alex Cousseau sur des illustrations originales de Charles Dutertre. Cet album, qui raconte le cheminement physique et moral d'un chat qui ne se sent pas chat mais chien et d'un roi qui ne se sent pas roi mais ours, permet d'aborder la thématique de l'acceptation des différences émanant de l'autre. Cet autre, qui d'apparence est comme nous, mais qui en réalité ne se sent pas totalement comme faisant partie intégrante d'une communauté dans laquelle, de prime abord, nous aurions tendance à le placer. C'est aussi un album sur la capacité à rester soi-même contre vents et marées.



Puis, les élèves ont été placés par petits groupes de quatre individus. À chaque groupe a été demandé un travail (décrit plus loin) à partir d'un des sept albums proposés. Voici la liste des albums avec à chaque fois un court descriptif du message évoqué par l'auteur.

Titre de l'album	Auteur / illustrateur / éditeur/ parution	Message
Le crocodile de l'école	Christine Naumann-Villemin Marianne Barcion Ecole des loisirs - 2016	Aider quelqu'un de nouveau peut nous apporter beaucoup...
Tous pareils	Edouard Manceau Milan - 2008	On est tous pareils mais on a le droit à la différence
Tout allait bien	Franck Prévot Le buveur d'encre - 2009	Tout le monde peut être un jour confronté à une phase d'intégration au sein d'un groupe.
L'étrange « é »	Grégoire Aubin Roxanne Bee Amaterra - 2016	Intégration d'une communauté de lettres « é » parmi une communauté de « e » d'abord réfractaire puis ouverte d'esprit.
Dans la cour de l'école	Christophe Loupy Milan - 2007	Histoire de ronds dans une cour d'école entre acceptation et rejet, harmonie et rupture.
La grande inconnue	Pog Maurèen Poignonec Maison Eliza - 2016	Une histoire de barrière infranchissable d'abord, d'une inconnue qui fait peur, de frontières qui s'écroulent finalement.
L'oizochat	Rémi Courgeon Mango jeunesse – 2014	Un inconnu débarque dans une forêt. Sera-t-il accepté par les différents animaux ?

3. Description des séances

L'expérimentation proprement dite s'est déroulée sur huit séances. Voici la chronologie de cette expérimentation :

séance	durée	déroulé	date
1	30'	Introduction du thème de l'altérité sous l'angle du nouveau venu avec un extrait du texte (en annexe 3) « Le garçon qui parlait avec les mains » (Sandrine Beau, édition Alice jeunesse, 2015). Distribution du questionnaire A et réponse des élèves	6 janvier
2	45'	Découverte collective de l'album <i>Le Chat qui est chien</i> : fiche d'identité du livre + lecture silencieuse des élèves + lecture à haute voix de l'enseignant + questionnaire B à l'issue de cette phase 1.	13 janvier
3	45'	Lecture théâtralisée de l'album de jeunesse + réponse à un questionnaire de compréhension + questionnaire B à l'issue de cette phase 2.	20 janvier
4	45'	Analyse des illustrations + débat interprétatif + questionnaire B à l'issue de cette phase 3.	27 janvier
5	30'	Travail par groupe autour de la lecture, de l'étude, de la préparation à la présentation d'un album de littérature jeunesse.	3 février
6	30'		10 février
7	40'	Passage des groupes dans les autres classes de l'école : lecture de l'album puis échange autour de celui-ci.	17 février
8	45'	Bilan de notre travail puis questionnaire A à remplir par les élèves pour visualiser leur potentielle évolution sur le thème.	10 mars

V. Résultats

1- Évolution des réponses des élèves au questionnaire A

Fig 1a. Quand tu étais nouveau quelque part, t'es-tu déjà senti seul ?
(début d'expérimentation)

■ oui beaucoup ■ oui un peu ■ non

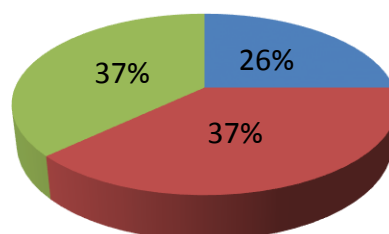
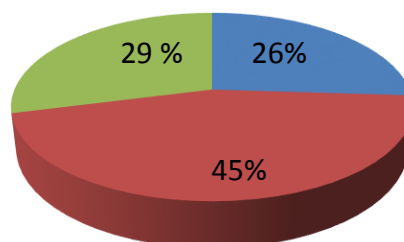


Fig 1b. Quand tu étais nouveau quelque part, t'es-tu déjà senti seul ?
(fin d'expérimentation)

■ oui beaucoup ■ oui un peu ■ non



Avant l'expérimentation, il peut être observé que 63 % des élèves de la classe ont déjà ressenti de la solitude lorsqu'ils se sont trouvés nouvellement quelque part. Le plus souvent, l'exemple pris par les élèves a été l'école. Nous voyons ce taux monter à 71 % après l'expérimentation. Nous constatons que 8 % des élèves ayant initialement répondu « non » semblent avoir changé d'avis sur leur ressenti.

Fig 2a. Quand tu étais nouveau quelque part, **as-tu fait quelque chose pour améliorer ta situation ?**
(début d'expérimentation)

■ oui beaucoup ■ oui un peu ■ non

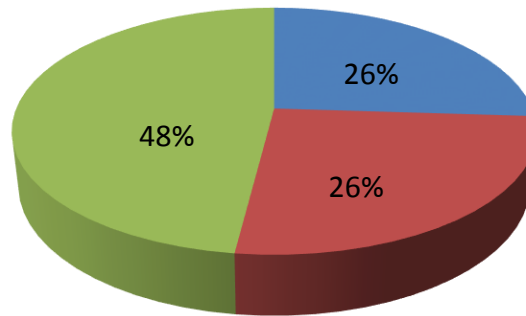
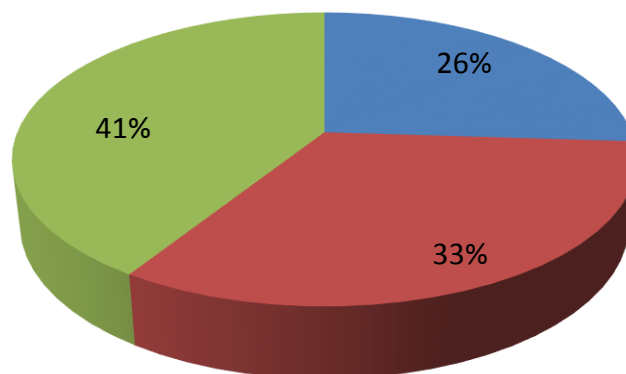
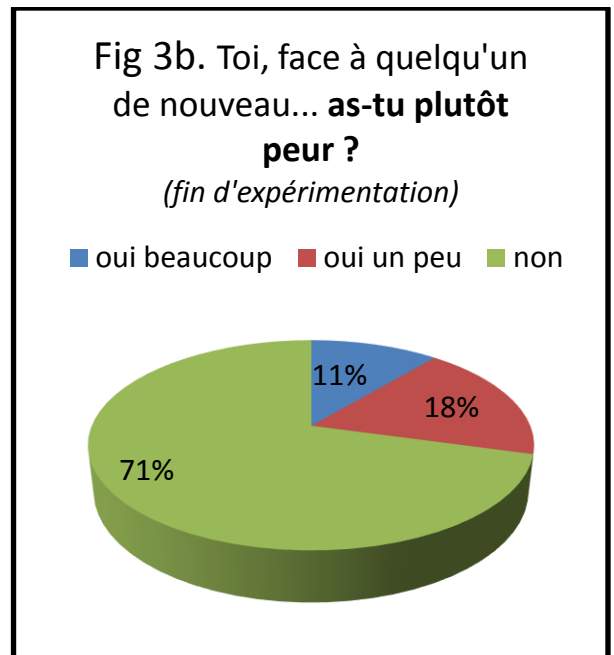
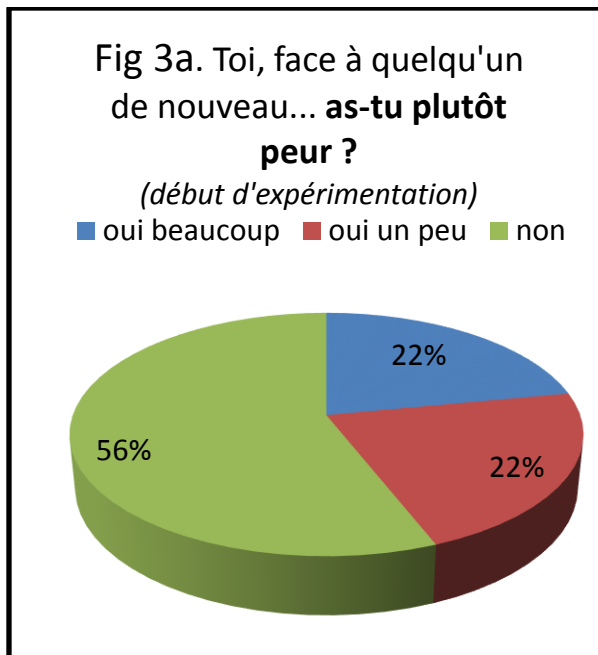


Fig 2b. Quand tu étais nouveau quelque part, **as-tu fait quelque chose pour améliorer ta situation ?**
(fin d'expérimentation)

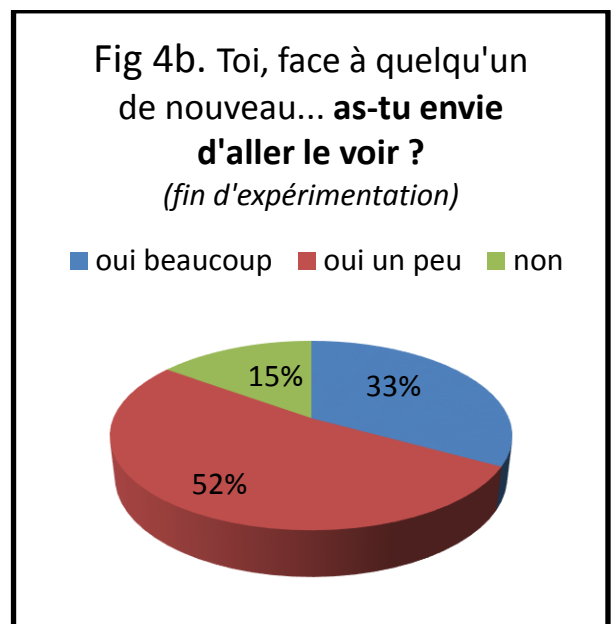
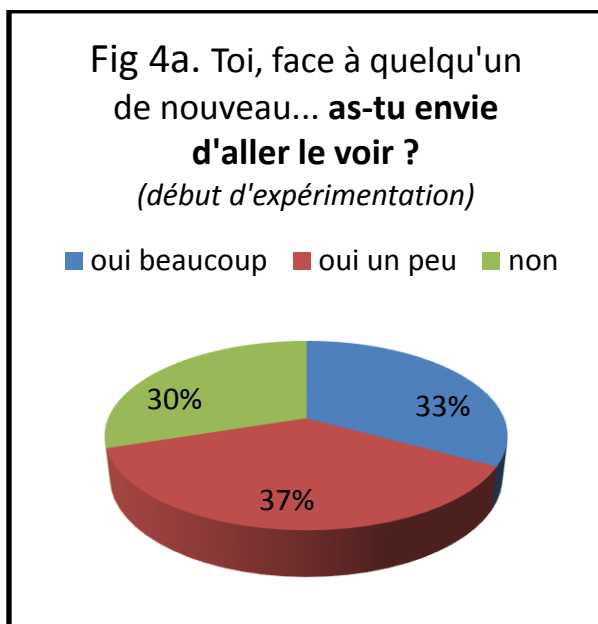
■ oui beaucoup ■ oui un peu ■ non



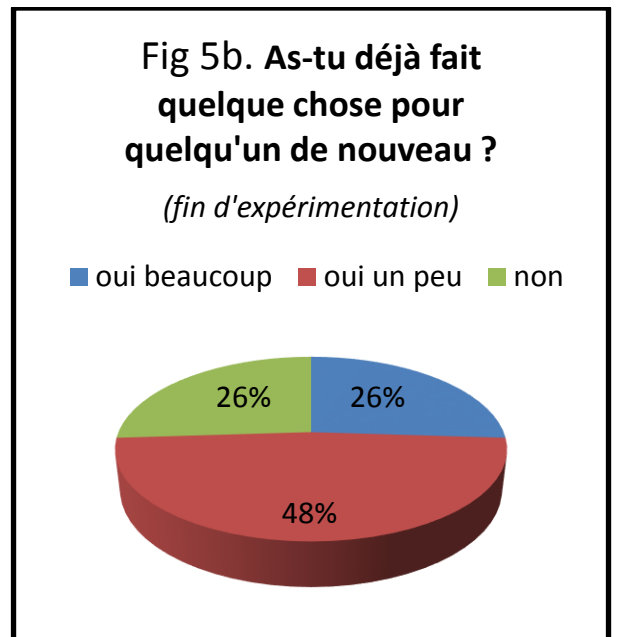
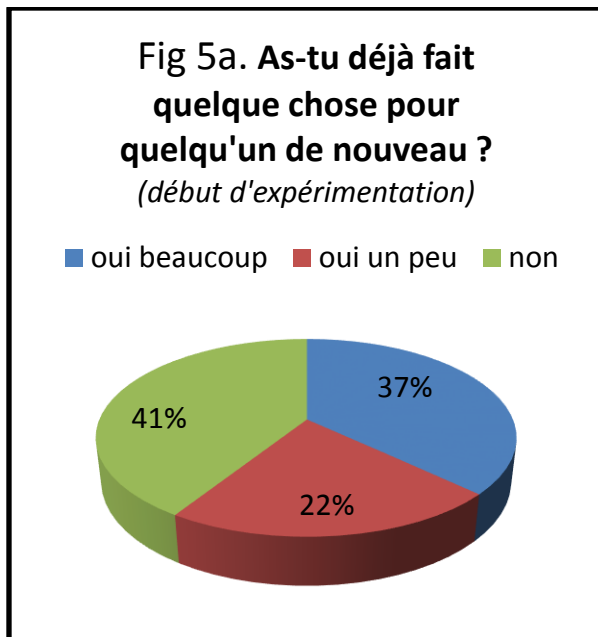
Comme le montre la figure 2a, près de 50 % des élèves pensent ne jamais agir pour améliorer leur situation lorsqu'ils se trouvent nouveaux quelque part. Ce taux a tendance à baisser à la fin de l'expérimentation, passant de 48 % à 41 % au profit de la catégorie des élèves agissant « un peu » dans ce genre de situation.



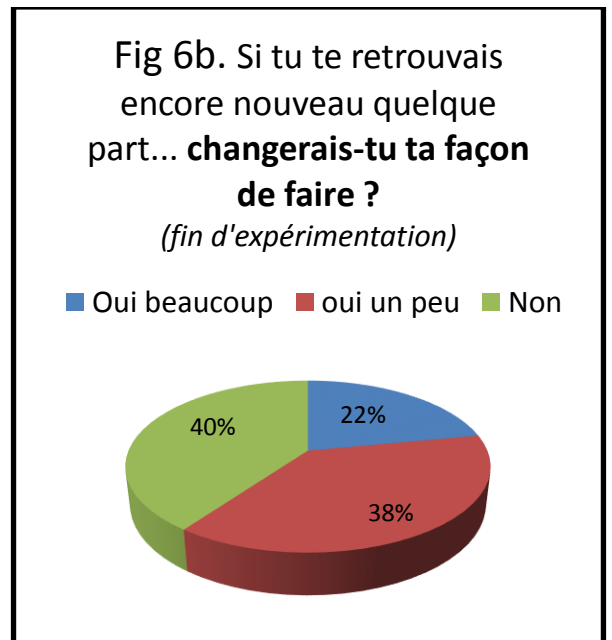
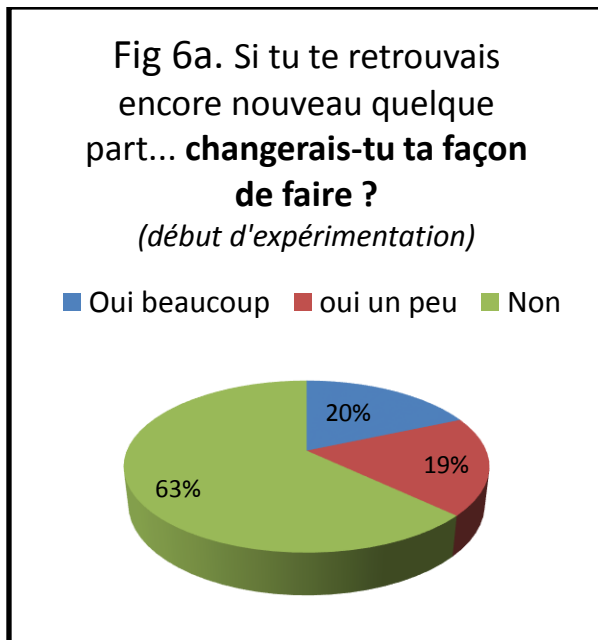
L'évolution entre le début et la fin de l'expérimentation est assez importante sur cette question de la peur de l'autre, et spécialement quand il est nouveau. Nous passons de 56 % à 71 % d'élèves n'ayant aucunement peur. De plus, la proportion d'élèves ayant « beaucoup peur » a chuté de moitié, passant de 22 % à 11 %.



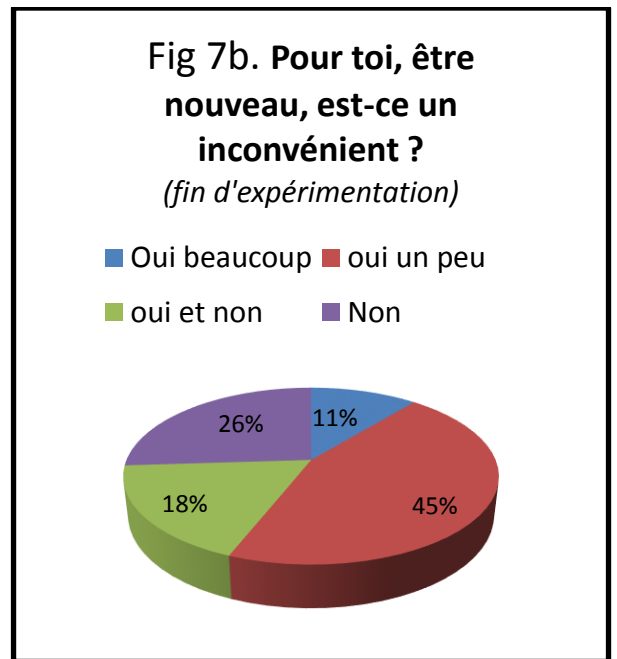
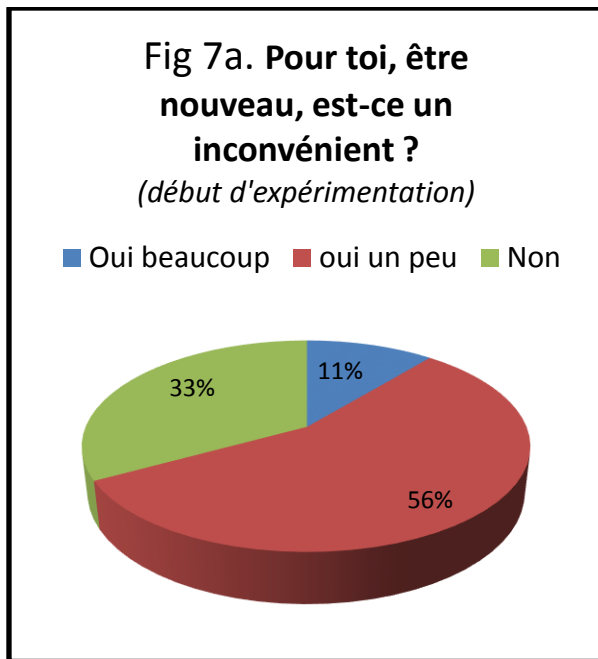
L'élan vers l'autre semble s'accroître entre le début et la fin de l'expérimentation. En effet, nous constatons la diminution de moitié des élèves « n'ayant pas envie d'aller voir [l'autre] » mais aussi le maintien du tiers d'élèves ayant fortement envie d'aller vers l'autre.



Comme le montre l'évolution entre les deux figures 5a et 5b, plus d'élèves semblent considérer qu'ils ont fait des choses pour quelqu'un de nouveau. Mais, entre les deux phases, il s'opère une nette reconsidération du niveau d'investissement pour l'autre. En effet 11 % des élèves ayant initialement choisi « oui beaucoup » ont requalifié leur action en « oui un peu » voire en « non ».

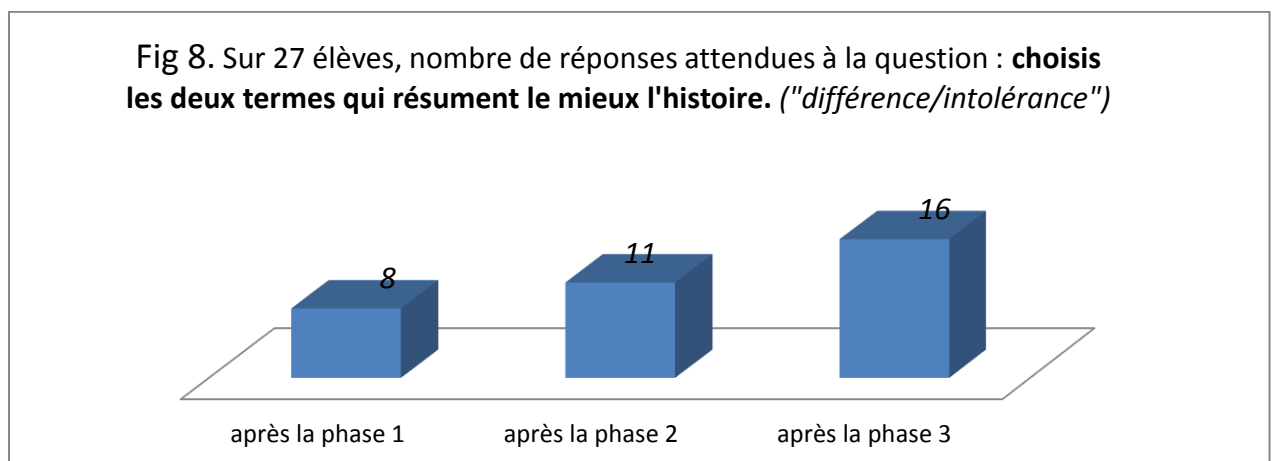


Si la figure 6a montre que 63 % des élèves n'envisagent pas de changer de façon de faire en « terrain nouveau », nous observons une nette diminution de cette affirmation dans la figure 6b (40 %). La part des élèves estimant qu'il faudrait quelque peu changer passe de 19 % à 38 %. Nous pouvons imaginer un report massif des « non » vers le « oui un peu » voire le « oui beaucoup ».



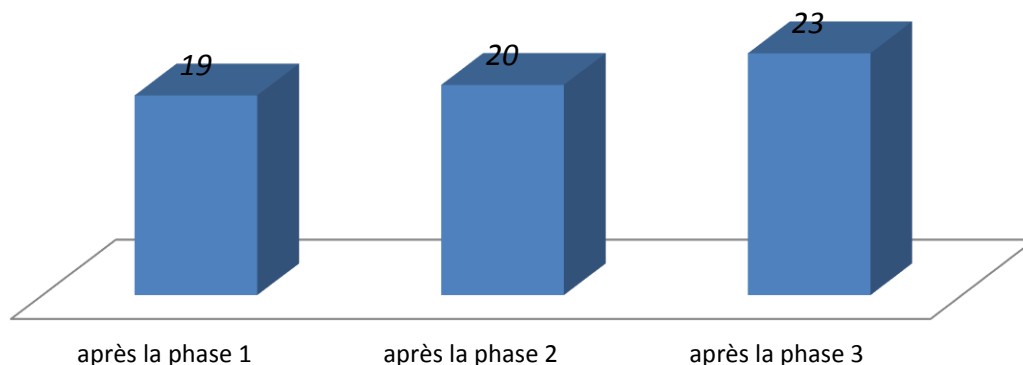
Comme l'indique la figure 7a, 67% des élèves considèrent le fait d'être nouveau comme un inconvénient. Sur la figure 7b, le propos se nuance en fin d'expérimentation avec l'introduction d'une nouvelle catégorie à la demande des élèves : « oui et non ». Une catégorie qui va recueillir le choix de 18 % des élèves et qui vient amoindrir les catégories « oui un peu » et « non ».

2- Évolution des réponses des élèves au questionnaire B (après les phases 1, 2 et 3)



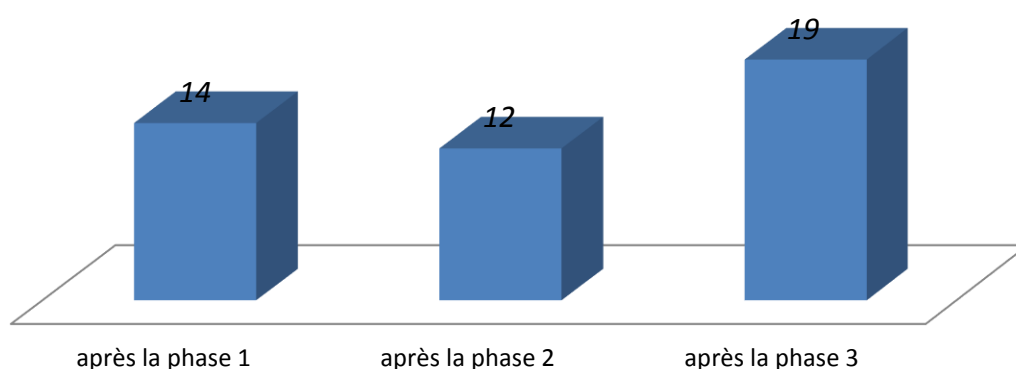
Cette question cherchait à voir si les élèves avaient perçu, au-delà des péripéties, les thèmes sous-jacents à l'histoire de l'album *Le Chat qui est chien*. Nous voyons que le nombre de bonnes réponses est en progression constante. Il est multiplié par deux entre les phases 1 et 3.

Fig 9. Sur 27 élèves, nombre de réponses attendues à la question : **quelle est la grande différence entre le chat et le roi ?** ("il sait qu'il peut être ce qu'il ressent")



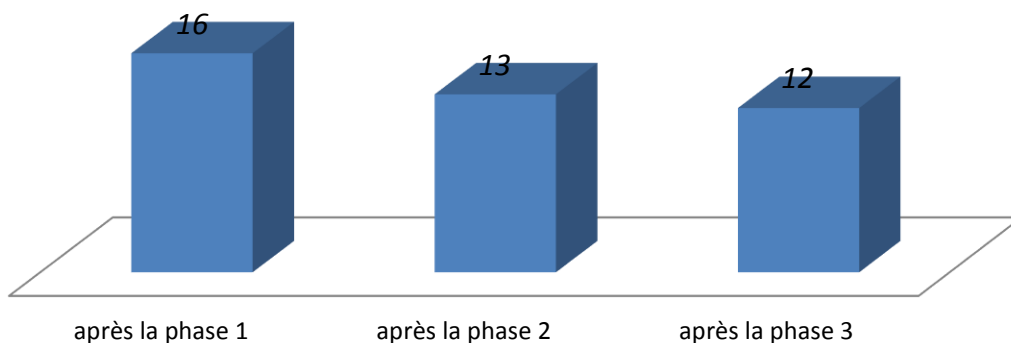
La question visait là à mesurer le degré de compréhension fine des élèves quant à cette thématique de la différence et de la gestion de celle-ci en milieu hostile. Dès la première phase, les bonnes réponses sont largement majoritaires. Elles augmentent encore un peu durant les phases 2 et 3.

Fig 10. Sur 27 élèves, nombre de réponses attendues à la question : **que représente la grenouille ?** ("une personne qui, pour devenir quelqu'un d'autre, attend quelqu'un qui n'arrivera pas.")



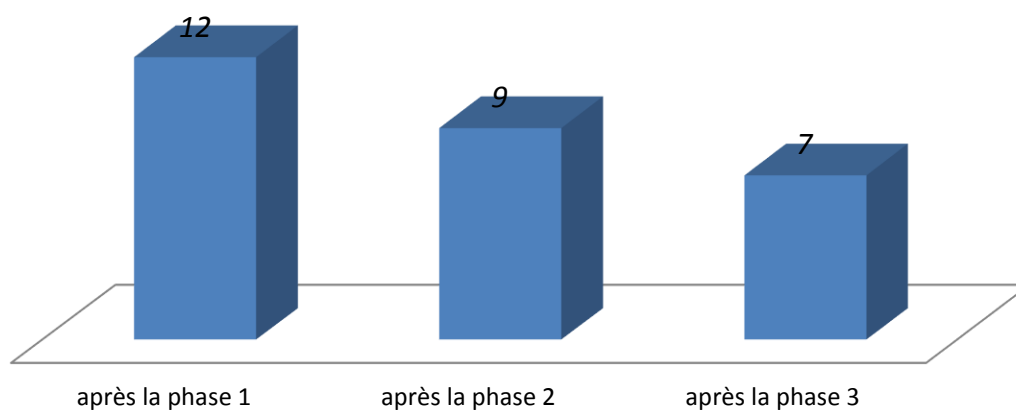
Cette question souhaitait entrevoir les capacités d'interprétation des élèves et la comparaison qu'ils pouvaient ou non établir entre un animal et ses attributs, transposables aux humains. Pour moitié, les élèves avaient la bonne réponse dès la phase 1. Après une baisse du niveau de bonnes réponses en phase 2, la progression a été nette en fin de phase 3.

Fig 11. Sur 27 élèves, à la question "**que ferais-tu à la place du chat**", nombre d'élèves ayant coché "*tu chercherais un autre endroit*" ET "*en essayant de changer.*"



Cette question visait à évaluer l'attitude des élèves face à une difficulté émanant de leur identité («je suis ainsi, les autres ne l'acceptent pas : que vais-je faire ? »). Malgré le propos orienté de l'album, très peu d'élèves au début ont choisi de ne pas changer leur façon d'être. Cependant, au fur et à mesure des phases (la figure 11 le montre ici), les élèves ayant choisi l'option « tu chercherais un autre endroit tout en essayant de changer » sont de moins en moins nombreux.

Fig 12. Sur 27 élèves, à la question "**si tu avais un chien-chat devant toi, que ferais-tu ?**", nombre d'élèves n'ayant pas choisi de l'aider.



Cette ultime question mesurait l'évolution des élèves sur leur considération d'une personne différente d'eux et, qui plus est, en difficulté (comme peut l'être le chat-chien dans l'album). On observe que la proportion d'élèves ne souhaitant pas aider la personne (soit à changer, soit à rester elle-même) est en nette diminution au fur et à mesure des phases de travaux autour de cet album.

3. Compte-rendu d'un échange ayant suivi la lecture d'album dans les classes.

(Extrait d'un échange entre 4 de mes élèves et l'autre classe de CM2 de l'école). Écoute silencieuse et attentive de l'album L'oizochat. Applaudissement après la lecture. L'échange commence ensuite :

Th : Même si on est différent, c'est pas super d'être rejeté.

Li : Quand on est nouveau, si on est bien accueilli c'est plus facile...

Ag : Si quelqu'un de nouveau arrive, il ne faut pas le rejeter. *(Hochement de tête affirmatif de plusieurs élèves)*

Ma : Oui, mais ça, c'est une histoire !

An : Oui, l'oizochat a échappé à la guerre et du coup il est venu et ne peut pas communiquer...

Th : Non, c'est l'histoire d'un oizochat qui se blesse et tombe dans la forêt... et après il rencontre un chat, mais ils ne se comprennent pas. Le chat pense que c'est un méchant...

Wa : C'est un oizochat qui a fui la guerre.

(Intervention de l'organisateur du débat : avez-vous déjà vécu une situation qui ressemble ?)

Li : Je connais des personnes qui ont été rejetées...

Ma : Quand j'avais des lunettes, on s'est moqué de moi. En CE2.

Ag : En CE1, au niveau des copines, moi c'était peut-être moi qui étais comme l'oizochat.

Ou : Oui mais on s'était disputé !

En : Ben moi, les autres se moquaient de moi quand je faisais de la danse classique.

Ou : « T'es moche parce que tu es marron », c'est ce que certains disaient à ma petite sœur.

Ay : Oui, moi aussi on m'a déjà dit ça.

Th : En... n'ose pas en parler mais je pense qu'il se fait beaucoup rejeter. *(En.. ne rajoute rien, mais baisse la tête).*

Ou : On m'a déjà dit que j'étais périmée...

Li : Une amie s'est fait rejeter car on l'appelait garçon manqué. Juste parce qu'elle faisait du rugby.

Ma : Oui mon père aussi se faisait rejeter quand il était plus jeune, il jouait au badminton et les autres au foot.

Ag : Chacun a quelque chose à dire, tout le monde a été rejeté un jour ou l'autre !

[etc...]

VI. Discussion et conclusion

Cette étude a cherché à savoir si le fait de mener avec des élèves un travail approfondi sur l'altérité, en prenant appui sur des ouvrages de la littérature de jeunesse (et plus particulièrement des albums), pouvait avoir une influence positive sur eux : tout d'abord, première hypothèse, en libérant la parole et en constituant une réelle occasion pour les élèves de mettre des mots sur une expérience qu'ils ont pu vivre ou vivent encore et de l'exprimer aux autres ; ensuite, seconde hypothèse, en étant à même de faire évoluer les conceptions initiales des élèves sur l'autre, ce qu'il représente.

Pour cela, cette étude a cherché à mobiliser plusieurs outils : des temps d'échanges nombreux avec les élèves (dont un exemple a été retranscrit ci-avant) afin de vérifier la première hypothèse ; mais aussi des questionnaires (personnels ou se rapportant à l'étude d'un album de littérature de jeunesse) afin de constater le sens que prenait le cheminement des élèves au fur et à mesure de l'expérimentation.

1. Des résultats qui valident les hypothèses

1.1 La libération de la parole par l'appui de la littérature de jeunesse

Plusieurs résultats me laissent penser que cette première hypothèse peut être validée. Tout d'abord, j'ai pu observer lors de la distribution du questionnaire A en toute fin d'expérimentation le nombre important de questionnaires qui, principalement prévus pour être cochés par les élèves, me sont revenus avec de nombreuses remarques et annotations. N'ayant pas assez de place, certains élèves ont même écrit au verso du questionnaire. Cette propension des élèves à donner plus de détails, à justifier, à exprimer le plus précisément possible leur pensée, n'était pas présente lors de la première distribution de ce même questionnaire, en tout début d'expérimentation. Je peux en déduire que le travail au contact de la matière littéraire, présentée au fur et à mesure de la séquence, a favorisé la parole, ici écrite.

Ensuite, la libération de la parole a été favorisée à l'oral. En effet, nombreuses ont été les occasions d'échanges entre les élèves, que cela soit les élèves de ma classe entre eux, mais aussi mes élèves au contact des autres élèves de l'école. Les enseignants de ces classes m'ont fait état des échanges

souvent nourris entre leurs élèves et les miens. Alors, oui, même s'il a été plus difficile d'échanger avec les CP et CE1, ces derniers ont été captivés par les albums de littérature de jeunesse lus par mes élèves et n'ont pas hésité, pour nombre d'entre eux, à faire part de leurs remarques, de ce qu'ils avaient compris de l'histoire. Pour ce qui est de la présentation aux classes de cycle 3, l'échange retranscrit dans cette étude n'est qu'un exemple et un petit extrait de la matière orale engendrée par les élèves durant l'échange. Dans ces classes de cycle 3, la prestation des groupes d'élèves de ma classe ainsi que l'échange entre les élèves, initialement prévus pour ne durer qu'une vingtaine de minutes, se sont prolongés parfois au-delà de la demi heure. Ce qui est un indicateur supplémentaire du besoin de ces enfants de réagir sur des thématiques signifiantes pour eux.

Par ailleurs, l'enseignante de CM2 (personne qui a retranscrit l'échange présentée dans cette étude), m'a mentionné que deux ou trois points de tension, jamais encore clairement exprimés entre certains de ces élèves, avaient pu être exprimés. Je peux en conclure que le contact et l'échange autour de la littérature de jeunesse favorisent l'expression et le début de résolution de difficultés inhérentes à certains élèves et améliorent ainsi le vivre-ensemble au sein de l'école.

Je me permets d'ajouter enfin un argument appuyant cette hypothèse. Suite au travail des élèves sur les albums, a été forgé un projet d'écriture d'une fiction, commune à la classe, et portant sur le thème de l'altérité. À l'heure actuelle, cette histoire n'est pas terminée. Je peux cependant affirmer, à la vue de la qualité des situations initiales rédigées par les élèves de ma classe durant les vacances d'avril, combien l'expérimentation autour des albums de littérature de jeunesse a pu constituer un déclic pour certains.

1.2 La littérature de jeunesse améliore la conception des élèves sur l'autre.

Tout d'abord, les résultats statistiques de l'étude tendent à montrer que l'appui de la littérature de jeunesse modifie la perception qu'ont les élèves de l'autre, de celui qui est semblable, de celui qui est différent. Cette modification de la conception initiale des élèves est aussi bien quantitative (elle touche de nombreux élèves ; rares sont ceux qui ne modifient pas leur façon de voir les choses, ne serait-ce qu'un peu) que qualitative : en effet, de manière générale les résultats au questionnaire soumis aux élèves à différentes phases de l'expérimentation montrent que ces derniers cheminent peu à peu vers une meilleure considération de l'autre, un être différent que l'on peut écouter un peu plus, que l'on respecte, que l'on peut même aider. Nous pouvons ainsi nous appuyer sur les statistiques qui montrent qu'à la fin de l'expérimentation, les élèves affirment avoir moins peur de

l'autre (fig1a 1b), être plus enclins à aller vers l'autre (fig 4a et 4b) et même à l'aider s'il est en difficulté (fig 12).

Par ailleurs, la question de l'altérité considérée dans les albums de littérature de jeunesse choisis pour cette expérimentation permet également une meilleure appréciation de sa propre identité, de son attitude. C'est ainsi, que plusieurs élèves ont revu leur point de vue concernant leur action envers un nouveau venu (fig 5a et 5b). Ce revirement s'explique peut-être par le fait que ces élèves, considérant les actions des personnages dans les histoires étudiées, ont relativisé par comparaison leurs propres actions. Ainsi, un élève qui avait initialement coché « oui, beaucoup » a pu finalement estimer que son action n'a pas été si importante et qu'il était donc plus juste de cocher « oui un peu ». À l'inverse, un élève qui avait rapidement nié toute action a pu de son côté estimer de nouveau son cas et cocher « oui un peu ».

Enfin, il s'ajoute un autre effet positif de ce travail, bien visible dans les résultats : à une plus grande ouverture sur l'autre et une meilleure compréhension de soi-même s'ajoute une propension à la nuance. En effet, aux propos et avis tranchés de certains élèves en début d'expérimentation s'est substituée assez souvent une analyse plus fine, au fur et à mesure du travail avec les albums de littérature de jeunesse. Les différentes histoires étudiées à cette occasion ont montré des personnages aux prises avec des dilemmes et des questionnements, ont présenté des situations finales sujettes à discussion, à revirement de position pour les élèves. Ainsi, ces derniers ont pu percevoir que la réalité était parfois plus complexe qu'ils ne l'imaginaient, qu'un cas n'en était pas un autre et qu'il fallait se garder des jugements hâtifs.

Dans les questionnaires, cette pondération se retrouve distinctement à deux endroits. Tout d'abord avec l'émergence d'une nouvelle réponse potentielle à la question évoquée dans les figures 7a et 7b (le oui et non) et qui a donné l'opportunité à plusieurs élèves de préciser leur conception. Enfin, cela transparait avec l'augmentation progressive du nombre d'élèves concédant qu'il leur faudrait peut-être changer de façon de faire afin d'améliorer leur condition, si jamais ils se retrouvaient encore nouveaux quelque part (fig 6a et 6b). Une concession qui, de la part de certains élèves, peut laisser sous-entendre à demi-mot qu'ils ont pu parfois se tromper et qu'ils cherchent désormais à ne pas reproduire certaines erreurs. Cette pondération, ce sens de la nuance chez certains de mes élèves révèle un degré de maturité important pour leur développement et leur cheminement citoyen.

2. Limites et perspectives de cette étude

Tout en mettant en place l'expérimentation décrite ci-avant auprès des élèves, j'ai cependant pu constater quelques éléments, notamment des biais, susceptibles de limiter la portée de cette étude.

Tout d'abord l'expérimentation n'a été totalement réalisée que sur une seule classe de 27 élèves. Même si cet échantillon de classe est assez représentatif de la moyenne d'une classe de CM1-CM2, que le milieu socio-économique des élèves et les situations sont très variés, il n'empêche qu'il conviendrait de reproduire cette expérimentation à une échelle beaucoup plus large, afin d'avoir des résultats plus fortement ancrés par la force des chiffres. D'un point de vue quantitatif, cette étude reste donc une ébauche, à développer dans d'autres écoles.

Une autre limite peut être dégagée. D'ordre qualitatif, elle peut amener le doute sur l'impact réel de l'étude de la littérature de jeunesse sur les élèves. Cette limite découle du présupposé selon lequel les élèves n'auraient pu évoluer sur la thématique de l'altérité qu'avec le double appui de la littérature de jeunesse et du travail dirigé par l'enseignant sur le sujet. Même s'il me semble évident que le travail mené sur plusieurs semaines avec les élèves a forcément joué un rôle sur eux dans l'évolution de leurs conceptions initiales, je ne peux résolument être certain que d'autres paramètres n'ont pas pu influencer à un moment donné sur les résultats de mon étude statistique. Nous pouvons évoquer par exemple la tendance de certains élèves à répondre non pas en fonction de ce qu'ils pensent réellement mais plutôt en fonction de leurs présomptions sur ce que pourrait vouloir l'enseignant.

Je tiens à dire cependant que, pressentant cette difficulté, j'ai essayé de réduire au maximum cette part non maîtrisable d'éléments externes potentiellement néfastes pour la solidité de l'étude. Ainsi, j'ai voulu qu'il n'y ait pas de temps entre les phases de travaux autour des albums et la réponse aux questionnaires afin d'éviter notamment la discussion à la récréation entre les élèves, l'influence du milieu familial le soir à la maison, deux éléments qui auraient pu influencer les réponses des élèves. C'est pourquoi, j'ai insisté pour que chaque questionnaire soit rempli immédiatement après la séance concernée, afin d'avoir l'avis émanant de l'élève le plus personnel possible. J'ai également demandé aux élèves que leurs questionnaires restent anonymes afin qu'ils n'aient pas peur d'être jugés et ainsi libérer la parole plus facilement.

Il conviendrait peut-être, pour améliorer la solidité des résultats donnés dans cette étude, d'en réaliser une nouvelle quelques mois plus tard afin de mesurer et de constater ce qu'il reste dans l'esprit des élèves, ce qui est désormais ancré en eux, ce qui n'a été de l'ordre que du temporaire. De toute évidence, l'effet de la littérature de jeunesse sur un élève ne peut se mesurer précisément en si peu de temps. Les résultats ne peuvent réellement se constater qu'à moyen terme. C'est pourquoi la sensibilisation des élèves à la littérature doit être constante. Les enseignants ne doivent pas forcément chercher à atteindre chez tous les élèves des effets bénéfiques dans l'immédiat.

Toujours est-il qu'au-delà des données chiffrées, rationnelles mais relativisées à cause des biais potentiels évoqués ci-avant, ce que je retiendrai de cette expérimentation ce sont les attitudes, les acquiescements, les échanges « vifs », des remarques non retranscrites dans ce mémoire mais entendues au détour d'une lecture d'album, d'un questionnaire, d'un débat interprétatif. Je retiendrai donc ces éléments qui cependant, parce que beaucoup moins scientifiques, ne sont pas détaillés dans cette étude. Malgré tout, ils représentent à mes yeux des indices tangibles de l'évolution positive des conceptions de nombreux élèves, d'une progression vers un certain degré de maturité. Et ces éléments, ces réactions, ces remarques n'auraient été envisageables sans l'apport d'albums de littérature de jeunesse de grande qualité qui, tout en distanciant par la fiction des thématiques parfois taboues chez les élèves, mettent des mots sur des ressentis, suscitent l'échange entre les élèves, invitent au recul et à la pondération.

C'est pourquoi, j'estime que la littérature de jeunesse détient un rôle fondamental dans la démarche d'apprentissage de la citoyenneté engagée par les enseignants. Elle est l'un des outils les plus efficaces pour peu que l'on connaisse bien la teneur des albums de littérature de jeunesse que l'on souhaite présenter aux élèves, mais aussi que l'on sache repérer les productions de maisons d'édition de qualité, que l'on adapte ses choix d'ouvrages en fonction du niveau de classe. Tout cela afin que les propos du livre choisi fassent véritablement écho pour les élèves.

Bibliographie

Alary, V. & Chabrol Gagne, N. (2012) *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Béal, Y., Lacour, M. & Maïaux, F. (2004) *Écrire en toutes disciplines - apprentissage et création*. Paris : Bordas.

Beaumartin, A. & Laterasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres*. Toulouse : Milan.

Education Nationale (2015). *Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015*.

Education Nationale (2016). *L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/RA16_C2_FRA_langage-oral-lecture-hautevoix_617204.pdf

Fairen, A. (2005). *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissages ?* Mémoire de l'Université de Bourgogne. IUFM de Bourgogne.

Florin, A. (2013). *Que savons-nous aujourd'hui du développement des enfants ?* Retranscription des principaux éléments d'une conférence donnée à Annecy le 23 janvier 2013.

Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés*. Québec : Mont-Royal.

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américain*. Montréal : XYZ éditeur.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.

Prince, N. (2010) *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Tauveron, C. (2005) *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier.

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

Annexes

Annexe 1 : questionnaire A (évaluation diagnostique et finale)

Toi, quand tu étais nouveau quelque part...	Oui beaucoup	Oui un peu	Non
As-tu eu peur ?			
T'es-tu senti seul(e) ?			
As-tu fait quelque chose pour améliorer ta situation ?			
Si oui, quoi ?			
Est-ce que les autres ont fait quelque chose pour toi ?			
Si oui, quoi ?			
Toi, face à quelqu'un de nouveau...			
Tu as plutôt peur ?			
Tu as envie d'aller le voir ?			
Tu attends qu'il vienne te voir ?			
As-tu fait déjà quelque chose pour quelqu'un de nouveau ?			
Si oui, quoi ?			
Et si tu te retrouvais encore nouveau quelque part...			
Changerais-tu ta façon de faire ?			
Si oui, quoi ?			
Irais-tu vers les autres ?			
Si oui, en faisant quoi ?			
Aimerais-tu que les autres viennent vers toi ?			
Pour toi, être nouveau est-ce un inconvénient ?			
Explique ton choix :			

Annexe 2 : questionnaire B (relatif à l'album *Le Chat qui est chien*)

Le chat qui est chien Alex Cousseau (Rouergue 2016)				
	A	B	C	D
<i>Penses-tu avoir compris l'histoire ?</i>	oui totalement	oui un peu	pas vraiment	pas du tout
<i>Donne le ton de cette histoire.</i>	triste du début à la fin	triste au début, heureux à la fin	ni triste, ni heureux	heureux du début à la fin
<i>Choisis les termes qui pour toi résument le mieux le texte</i>	Aventure/ amis.	Amis/ennemis.	Différence/intolérance.	Animaux/aventure
<i>Quel est le souci du personnage principal ? (le chat)</i>	Il voudrait ne plus aboyer	Il se sent mal dans son pays.	Il boit à la rivière.	Il ne se sent pas chat.
<i>D'après toi, comment est le roi ?</i>	Il a une tête d'ours.	Il ressemble à un humain avec des ailes d'oiseaux.	Il a des moustaches de roi et une tête d'ours.	Il ressemble à un roi, avec moustache et couronne.
<i>Quelle est la grande différence entre le chat et le roi ?</i>	Le roi sait plus de choses.	Il sait qu'il peut être ce qu'il ressent.	Il ne doute pas.	Il cherche à rester dans son pays.
<i>Que penses-tu qu'il y aura au pays de Tout-est-possible ?</i>	La solution pour redevenir chat, redevenir roi.	Un grand désordre.	D'autres grenouilles.	Des gens qui accepteront un chat-chien et un roi-ours.
<i>Que représente pour toi la grenouille ?</i>	Une personne qui rêve.	Une personne qui attend quelqu'un qui n'arrivera pas.	Un personnage de conte de fée.	Une personne qui attend quelqu'un qui n'arrivera pas pour devenir quelqu'un d'autre.
<i>L'arbre est-il d'accord pour que les personnages ne soient pas totalement comme ils devraient être ?</i>	Oui totalement.	Oui un peu.	Non, pas vraiment.	Non, pas du tout.
<i>Si tu étais à la place du chat, que ferais-tu ?</i>	Tu resterais à ta place en ne changeant pas.	Tu resterais à ta place en essayant de changer.	Tu chercherais un autre endroit tout en essayant de changer.	Tu chercherais un autre endroit, en ne changeant pas.
<i>L'attitude de l'arbre te plaît-elle ?</i>	Oui totalement.	Oui un peu.	Non pas vraiment.	Non pas du tout.
<i>Que ferais-tu si tu voyais un chat-chien devant toi ?</i>	Tu lui dirais de changer	Tu ne lui parlerais pas	Tu l'aiderais à changer	Tu l'aiderais à ne pas changer et à être bien dans sa tête.

Annexe 3 : extrait de l'ouvrage *Le garçon qui parlait avec les mains*

(Sandrine Beau, Alice Jeunesse, 2015)

Chapitre 2 – Comme un pot

Ce matin, c'est donc dans ma classe que l'Espagne a pointé ses yeux noirs.

- Voici Manolo, a annoncé la maîtresse, avec son bras posé sur les épaules du nouvel arrivant. Il vient de Malaga.

Moi, j'avais l'impression que mes yeux allaient sortir de ma tête tellement je le regardais. Malaga...C'était comme un rêve qui devenait réalité : un vrai Espagnol débarquait justement dans ma classe à moi ! Et pas n'importe quel Espagnol. Un Espagnol avec un regard qui, sans le faire exprès, avait planté un hameçon à l'intérieur de moi.

- Je vous demande évidemment de bien l'accueillir, a continué la maîtresse. Et d'être encore un petit peu plus prévenants que d'habitude, puisque Manolo n'entend pas. Il est sourd.

- Sourd ? a pouffé la Grande Zaza. Mais il a quel âge, lui ? Quatre-vingt-neuf ans ? On n'a qu'à lui acheter un sonotone ! Comme celui de ma mémé !

Ça n'a pas plu à la maîtresse. Elle a fait une tête à vous calmer le plus rebelle des élèves.

Zaza a stoppé net et tous ceux qui riaient ont immédiatement refermé leur bouche. Je ne sais pas si Manolo a compris quelque chose, vu qu'il n'a rien entendu. En tout cas, il n'a pas souri. Il s'est juste retourné vers la maîtresse.

Je me demandais ce que ça pouvait faire de ne rien entendre. De voir les autres qui s'agitent et d'être toujours à côté, jamais dedans. J'avais l'impression d'avoir les pupilles qui se dilataient tellement je ne le quittais pas du regard. Comme si ça pouvait suffire pour tout comprendre...

C'est à ce moment-là qu'il s'est passé quelque chose qui nous a tous épatés. La maîtresse a commencé à bouger ses mains, et aussi ses lèvres et son visage, mais sans rien dire du tout. Pourtant, c'était clair qu'elle parlait. Elle parlait, mais sans paroles. On ne l'avait jamais vue faire ça. Je suis sûre que si quelqu'un avait pris une photo de la classe à cet instant, on aurait remporté le concours des têtes d'ahuris !

Manolo a fait comme elle. Ses mains ont dansé devant son visage. Il a souri à la maîtresse et il est allé s'asseoir à sa place. J'ai imaginé ce qu'ils avaient dû se dire tous les deux :

- Va t'installer, Manolo.

- D'accord, j'y vais !

Je l'ai regardé pendant qu'il sortait ses affaires de son sac. Quand il a relevé la tête, ses yeux noirs se sont posés sur moi. Bing, dans le ventre !

Il m'a fait un sourire. Re-bing dans le ventre !

Je me suis retourné vers le tableau, le ventre KO et un sourire de compèt' sur les lèvres.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* - Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : *Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de littérature de jeunesse*

Auteur : François Hocquaux

Résumé :

Ce travail de recherche, centré sur une expérimentation menée auprès d'une classe de 27 élèves de CM1-CM2, s'attache à mesurer la portée bénéfique de la littérature de jeunesse – et plus particulièrement des albums de littérature de jeunesse – sur le cheminement des élèves quant à la thématique de l'altérité, de la considération de l'autre, de l'acceptation de soi par rapport au regard des autres. Utilisant le procédé du questionnaire, cette étude montre au final l'impact réel que peut engendrer un travail approfondi s'appuyant sur des albums de la littérature de jeunesse (incluant lecture théâtralisée, rédaction de questionnaires de compréhension, de débats interprétatifs, d'étude du rapport texte-image) sur l'évolution des conceptions initiales des élèves.

Mots clés : enseignement de la littérature – albums de littérature de jeunesse – EMC – questionnaire – altérité – cycle 3 – CM1 CM2

Summary :

This research work, focused on an experimentation concerning a 27 pupils classroom in primary school, seeks to measure the positive impact of children's literature (in particular albums for youth) on intellectual progression of the pupils about the otherness, the self-acceptation. By using the process of the questionnaire, this research demonstrates finally the real impact of the work using children's literature (including reading, understanding questionnaires, discussions) on the evolution of pupil's original designs.

Key words : children's literature - otherness - primary school – albums – questionnaire.