École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2019- 2020

MÉMOIRE

SEMESTRE 4

SESSION 1

Étudiant : ALLEL Firyal

Site de formation :Villeneuve d'Ascq

Section : 7

Nom de l'enseignant : Mme. Gaiotti

En quoi la pratique de la littérature de jeunesse à l'école permet-elle de créer un espace social à part entière?

SOMMAIRE

1Les enjeux de la littérature de jeunesse à l'école. 6

1.1La littérature de jeunesse dans les programmes officiels.....6
1.2Littérature de jeunesse, intérêts didactiques et mise en place.....7
1.2.1Rapports entre élève-récit et élève-élève.....8
1.2.2La place de la compréhension et de l'interprétation.....9

2Le choix des variables littéraires et didactiques. 10

2.1Pourquoi la fiction ?.....10
2.1.1Lien fiction et réalité.....10
2.1.2L'immersion fictionnelle.....12
2.2L'album, un choix justifié. 13
2.3La lecture magistrale à voix haute.....14
2.3.1Les bénéfices d'une lecture à voix haute.....14
2.3.2Préparation de l'adulte à la lecture magistrale. 15
2.3.3La dramatisation.....15

3L'importance de l'espace social.....16

3.1Définition.....16
3.2L'espace social en milieu scolaire. 18
3.3La littérature jeunesse, producteur d'espaces et d'échanges sociaux.....19
3.3.1Le développement de comportements sociaux.....19
3.3.2Les contraintes sociales et matérielles. 20

4 Contexte de l'espace et temps social de la classe observée. 21

4.1Les principaux espaces et temps sociaux de la classe. 22
4.2Observations critiques de ces espaces et temps sociaux. 23

5Réflexions autour du dispositif.....25

5.1Choix du corpus littéraire.....25
5.2Le corpus d'élèves et l'espace classe. 26
5.2.1Lieu et heure de l'activité.....26
5.2.2Le corpus d'élèves. 27

6Mise en place de la situation langagière. 28

6.1Déroulé de l'activité.....28
6.2Objets à analyser et évaluer.....31
6.3Le rôle de l'adulte.....32

7Retour critique sur les productions du dispositif.....34

7.1Analyse des productions orales des élèves.....34
7.1.1Tableaux récapitulatifs. 35
7.1.2Analyse plus détaillée. 37
7.1.3Conclusions générales.....42
7.2Retour critique sur mon rôle d'adulte. 43
7.2.1L'étayage.....43
7.2.2Conclusions générales. 44

8ANNEXE 47

9Bibliographie et Webographie.....52

Introduction

L'école maternelle est le lieu où les enfants vont apprendre à être élève, car devenir élève est un apprentissage à part entière, au même titre que le développement du langage par exemple. Devenir élève n'est pas chose simple pour des enfants en bas âge et demande un temps considérable, variable en fonction de ces derniers. Dès la petite section, les enfants doivent comprendre que la classe est un lieu particulier, régie par des règles et un fonctionnement propre, tout en étant le lieu d'objectifs d'apprentissages variés. D'après le document « Repères pour un enseignant exerçant en maternelle dans le domaine « devenir élève » »1, cela revient également à connaître sa place au sein de l'école, de la classe, tout en sachant à quoi sert l'école. De plus, l'élève doit pouvoir se reconnaître comme membre à part entière d'un groupe, tout en sachant ce qui le caractérise, et à savoir se « faire reconnaître comme personne ». Devenir élève, c'est également savoir vivre en collectivité, vivre avec les autres, tout en apprenant à être autonome et coopérer avec ses pairs. En plus d'apprendre à devenir élève, les préconisations du ministère de l'éducation nationale mettent en avant la notion « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » qui est une composante de l'objectif 3, « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Il est alors question de prendre conscience des rôles et intérêts que peut avoir un groupe, tout en apprenant la coopération, l'entraide et les responsabilités propres à chacun. Au sein de cet enjeu du vivre ensemble nous pouvons retrouver au sein du bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, les précisions suivantes :

« La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles (…). L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société (…) ; développer pour tous un regard positif sur les différences. »[1]

Bien que la littérature jeunesse puisse être propice dans de nombreux domaines, c'est dans cet enjeu du vivre ensemble que nous la travaillerons. Par ce fait, elle est explicitement citée dans ce même bulletin officiel dans lequel nous retrouvons des préconisations et pistes :

« À travers les situations concrètes de la vie de classe, une première sensibilité aux expériences morales se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assumer en même temps une mise en distance suffisante »[2].

1 Programme de maternelle n°2 du 26 mars 2015, page 3
2 Ibid.

Il faut également savoir que les notions de construction de soi, d'identité, et de formation de l'individu, comme explicitées fortement dans les programmes de l'EMC, peuvent également être transférées dans les enseignements du cycle 1, mais avec une approche différente. Il est vrai qu'en école maternelle, les élèves sont fort accès sur eux-même. C'est pourquoi, les programmes de maternelle préconisent un enseignement qui tourne autour de leur quotidien, qui soit proche d'eux et non trop éloigné de leur réalité dans une certaine mesure. Pour ce faire, j'ai décidé de travailler sur un thème dans lequel les enfants seront les premiers concernés : La différence. A travers celui-ci, sera abordée plus précisément la question de l'intégration, mais également l'estime de soi. D'après le bulletin officiel spécial du 26 mars 2015, du ministère de l'éducation nationale, l'école maternelle doit avoir trois objectifs majeurs. Elle se doit d'être « une école qui s'adapte aux jeunes enfants », « une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage », mais également « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». C'est précisément sur ce dernier point que va s'appuyer ce dossier. Au sein d'une classe de grande-section, au cours de ce mémoire, nous allons nous demander **en quoi la pratique de la littérature de jeunesse à l'école permet-elle de créer un espace social.** En effet, nous postulons que les pratiques de lecture favorisent un apprentissage du vivre ensemble, tout en permettant un développement positif du caractère social des élèves lecteurs.

Pour ce faire, nous reviendrons dans un premier temps sur les enjeux de la littérature jeunesse dans les programmes officiels, puis nous définirons ce à quoi renvoie la notion « Espace social ». Ensuite, il revient d'aborder les différentes variables littéraires et didactiques que pose notre questionnement. Pour finir, nous évoquerons le contexte de la classe observée, la mise en place de notre dispositif et l'analyse des productions orales depuis un album de jeunesse abordant le thème de la différence. Ce thème de la différence sera abordé avec l'album *Quatre petits coins de rien du tout*[3][4], au cours d'une activité langagière en petit groupe.

1 Les enjeux de la littérature de jeunesse à l'école.

1.1 *La littérature de jeunesse dans les programmes officiels.*

Aborder la question des différences, de l'intégration, ou encore de l'estime de soi pourrait se faire de différentes manières et via différents supports tels que les vidéos, les

3 De Jérôme Ruillier, publié en 2004 chez Éditions Bilboquet
4 Résumé de l'album en annexe 1.

jeux, une activité sportive, etc. Mais pourquoi avoir choisi la littérature jeunesse et quelle est sa place dans les programmes officiels du ministère de l'éducation nationale ? Bien qu'elle soit utilisée et pratiquée à l'école depuis de nombreuses années dans le cadre de l'apprentissage de la lecture par exemple, elle n'est introduite quand 2002 comme discipline à part entière dans les programmes avec pour objectif de développer une culture littéraire, tout en construisant la compréhension des élèves et favoriser le lien lecture/culture. Sa place dans l'école est confirmée dans les programmes de 2007 et l'est toujours actuellement, au sein des programmes de 2015. Dès la maternelle, les élèves y sont confrontés, que ce soit par une lecture orale du professeur, un audio, ou encore par l'unique manipulation des œuvres. La littérature jeunesse est citée dans les programmes de manière explicite, et ce pour les trois cycles. On la retrouve majoritairement dans le domaine 1 du socle commun « des langages pour penser et communiquer », mais également dans le domaine 5 «Les représentations du monde et l'activité humaine» dans lequel on peut trouver, je cite, «comprendre la diversité des représentations dans le temps et dans l'espace à travers quelques œuvres majeurs du patrimoine et de la littérature de jeunesse» . A travers ce dernier domaine, les élèves peuvent être amenés à s'exprimer de diverses manières et par le biais de supports différents (art plastique, création sonore, écriture etc), avec par exemple la création d'histoires imprégnées d'expériences personnelles, collectives, stéréotypées et/ou culturelles . De plus, évoquer les questions d'estime de soi et de différences nous amène aux programmes de l'enseignement morale et civique, ou le « vivre ensemble » pour ce qui est de la maternelle, dans lesquels l'utilisation de situations concrètes est exigée. En effet, la littérature de jeunesse offre des situations variées et infinies ; elles peuvent être historiques, fictives, imaginaires ou irréelles, mais également représenter des faits et expériences accessibles à tous. La littérature de jeunesse va « mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique »[5]. La littérature de jeunesse est également mentionnée dans le domaine des arts, avec notamment les images et le texte qui permettent une approche dite artistique, ouvrant ainsi à d'autres activités inspirées de ces derniers. Ce genre littéraire se retrouve également de manière constante dans les instructions pour ce qui est de l'enseignement des langues vivantes et cultures étrangères. Cependant, bien qu'utiliser la littérature jeunesse comme support soit fortement conseillé dans les programmes officiels du ministère de l'éducation nationale, que ce soit au cours de mes différents stages, ou lors de recherches sur l'utilisation pédagogique de la littérature jeunesse, j'ai pu faire le constat qu'elle était principalement utilisée à des fins de langue, d'exercices grammaticaux ou lexicaux; et principalement dans le cadre des savoirs lire/écrire. En effet, au regard des programmes de 2015, on retrouve ce lien très fort entre

5 Bulletin officiel n°30 de 2018 ; *Annexe- Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège*. p.2

littérature jeunesse, « lecture et compréhension de l'écrit», et par conséquent des instructions quant à l'utilisation de cette littérature vers cet objectif là. C'est pourquoi il serait intéressant de se demander quels sont les intérêts concrets des activités liées à la littérature de jeunesse, et comment ces dernières sont mises en place, dans la mesure où celles-ci offrent un champ d'activités et d'apprentissages assez vaste. Il revient alors de répondre aux préconisations du ministère de l'éducation nationale, tout en prenant en compte de nombreux facteurs importants à la mise en place d'activités littéraires, qui demandent une organisation particulière. Et ce davantage lorsqu'il s'agit d'offrir un espace social où l'oral prédomine.

1.2 *Littérature de jeunesse, intérêts didactiques et mise en place.*

Choisir la littérature jeunesse comme support pédagogique permet, par le contenu proposé et choisi avec soin, de sensibiliser les élèves et de les informer sur « des valeurs, des savoirs et des pratiques»[6] de notre société. Dans le cadre du vivre ensemble, les enjeux de la littérature jeunesse vont consister à l'ouverture au monde et aux réalités sociales qui entourent les élèves, notamment par les valeurs qui y sont véhiculées, et les situations diverses mises en lumière. Le second enjeu fondamental renvoie aux comportements des personnages, donnant ainsi lieu à des situations diverses sur lesquelles mener les discussions et débats. En effet, et plus spécifiquement dans le cadre de l'EMC et du vivre ensemble, la littérature jeunesse peut favoriser les échanges entre élèves dans cet espace social, tout en permettant une confrontation des points de vues, des idées et l'exercice qu'est l'argumentation. Pour être plus précis, la littérature jeunesse offre un cadre dans lequel les élèves vont pouvoir « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie »[7]. Dans les programmes officiels de la maternelle, nous retrouvons également :

« À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres »[8]

6 Canopé – Les valeurs de la république. Enseignement moral et civique en primaire.
7 Bulletin officiel n°30 de 2018 ; *Annexe- Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège*. p3
8 Programme de maternelle n°2 du 26 mars 2015, page 4.

Et c'est précisément ce à quoi tend le projet de ce dossier. r.

1.2.1 Rapports entre élève-récit et élève-élève.

Afin de permettre cette « première sensibilité aux expériences morales »[9], différents points sont à prendre en compte. Il va s'agir, par exemple, de choisir les albums et œuvres avec soin, pour que ces derniers soient en lien avec les expériences passées et le vécu direct des élèves-lecteurs, que ce vécu soit issu de la vie personnelle ou scolaire. La littérature jeunesse peut être utilisée pour accroître les connaissances, savoirs-faire, expériences du lecteur, sans forcément qu'il les ait vécues directement, mais bien par l'assimilation des aventures et expériences des personnages rencontrés au sein des fictions proposées. Le bulletin officiel cité plus haut rappelle en effet que la littérature jeunesse doit à la fois permettre l'identification des élèves à la situation, mais également offrir une certaine distance avec le lecteur. Les situations doivent être concrètes, pouvant être mises en œuvre directement en classe et la littérature jeunesse est précisément un support adéquat pour cette analyse de situations concrètes exigée dans les programmes officiels. L'enseignant offre alors un support varié de connaissances sur le monde qui entoure l'élève-lecteur, tout en le mettant face à des situations, certes écrites et majoritairement fictives, mais qu'il pourra rencontrer directement au cours de sa scolarité, et plus généralement dans son quotidien. De plus, les ouvrages vont permettre à l'élève-lecteur de tenir une place importante puisqu'il va être actif dans son apprentissage. Les œuvres choisies doivent l'amener à réagir et l'engager dans une phase de réflexion personnelle, et collective avec le reste de la classe notamment, tout en l'ouvrant à des questionnements et réflexions divers. Effectivement, une œuvre n'est pas figée. Son sens change en fonction des époques mais surtout en fonction de son lecteur. Il revient alors au professeur de choisir judicieusement ses œuvres et de ne pas se contenter d'une seule pour une thématique afin de toucher et intéresser le plus d'élèves. C'est pourquoi, varier est plus que nécessaire, d'autant plus quand il s'agit de sujets importants ou/et sensibles. Ainsi, en offrant un choix multiple aux élèves pour une même thématique, chacun pourra se retrouver parmi une des histoires proposées et être plus ou moins sensible à la manière dont la problématique, la valeur choisie par le professeur, est présentée dans la littérature jeunesse. Les variables peuvent se jouer sur les différents genres littéraires, du conte à l'album, en passant par la pièce de théâtre. Leur forme, avec ou sans image, court ou long, extrait, etc. Mais également par les différents moyens de découvrir un texte, lecture magistrale à haute voix par le maître, lecture audio, lecture par image... Cependant, bien que varier les œuvres soit nécessaire pour offrir un panel vaste aux élèves, une même œuvre peut ouvrir à diverses sortes de compréhension et

9 Ided

avoir plusieurs interprétations, avec des impacts différents en fonction de son lecteur. Ce qui est à prendre en compte au moment du choix de l'ouvrage au cours d'une séance..

1.2.2 La place de la compréhension et de l'interprétation.

Il est vrai que la compréhension est un enjeu important dans la pratique de la littérature, cependant l'interprétation est primordiale et doit succéder à la compréhension. En maternelle, la compréhension des textes littéraires est un apprentissage encore très complexe et peut bloquer toute interprétation ou imagination des élèves. C'est pourquoi, à ce stade scolaire et pour la pratique orale voulue dans la suite de ce dossier, il revient de choisir une œuvre qui n'est pas très compliquée dans sa forme écrite, et dans sa compréhension globale. En effet, l'activité menée avec les élèves de grande-section tend à mettre en avant les productions orales des élèves, en les faisant exprimer leurs avis personnels, leurs ressentis, leurs hypothèses et idées, et cela ne pourrait être fait sans au moins une compréhension globale du récit. Umberto Eco, écrivain italien, revient sur le rôle que détient le lecteur face à une œuvre et sur la théorie de la réception par celui-ci.

Dans son essai Lector in fabula[10], traduit en français par Le rôle du lecteur, l'auteur explique qu'un texte est actualisé à chaque lecture dans la mesure où celui-ci est composé d'un certain nombre de « non-dits », de marge d'interprétation, d'un certain espace que le lecteur va pouvoir combler par son imagination, son vécu, son bagage culturel et inférences littéraires, ce que l'auteur nomme « encyclopédie personnelle ». Par conséquent, cela suppose une certaine coopération que les lecteurs vont permettre par leurs différentes interprétations. Par cette idée d'un lecteur modèle, Umberto Eco met en relation trois acteurs principaux, qui sont le lecteur, le texte lui-même et l'auteur. C'est ce qu'il appelle la coopération textuelle. D'après cette théorie, le texte va construire le lecteur, qui lui-même va décoder le récit, par son interprétation notamment, et lui donner un sens particulier. Le récit serait alors incomplet dans son fond, et seules les différentes interprétations des lecteurs alimenteront la direction finale de l'œuvre. C'est pourquoi, bien que l'auteur propose des directions spécifiques à son récit, des blancs seraient volontairement laissés afin de permettre la participation de chaque lecteur. La notion de lecteur modèle suppose néanmoins une ligne directive dans l'interprétation de l'œuvre, prévue par l'auteur. Umberto Eco explique alors que bien que les interprétations d'une œuvre peuvent être multiples, ils peuvent ne pas répondre aux attentes de l'auteur et pas conséquent ne pas être optimaux pour l'analyse du récit et le sens voulu par l'écrivain. Là est tout l'enjeu de l'interprétation. Il revient alors de choisir une œuvre dont le contenu ne va pas

10 Publié en 1979 et traduit en français en 1985

bloquer les interprétations des élèves, mais surtout à leur niveau et capacités d'interprétation, tout en permettant de faire émerger différents points de vues. C'est pourquoi, dans la mesure où une première œuvre n'ouvrent pas des champs d'interprétation pour chaque élève, due notamment à une rupture de la coopération textuelle, il revient de réitérer l'activité avec un ouvrage différent afin d'offrir une nouvelle situation de production orale par le biais d'un récit soit différent par sa forme, soit par son contenu.

2 Le choix des variables littéraires et didactiques.

2.1 *Pourquoi la fiction ?*

2.1.1 Lien fiction et réalité.

L'album choisi pour mener à bien ce dossier n'est autre qu'une fiction et il serait légitime de se demander : Qu'est ce qu'une fiction ? D'après le dictionnaire Larousse, la fiction est une « création de l'imaginaire ; ce qui est du domaine de l'imaginaire, de l'irréel ». En effet, aborder des notions importantes, voire sensibles, telles que la différence, l'acceptation de soi, par la fiction peut sembler contradictoire avec la volonté d'apporter un savoir et une réflexion proche du quotidien des élèves-lecteurs. Cependant, l'imaginaire tient une place importante chez eux, tant dans leur manière de penser le monde que de le jouer. Le jeu, la rêverie, les inventions diverses et l'imagination sont des facteurs importants à prendre en compte, surtout chez des enfants de bas âge. Aborder des sujets sensibles ou difficiles par la fiction permet de maintenir l'attention des élèves-lecteurs, tout en restant proche de leur quotidien. De plus, elle permet une certaine distance entre le récit et le lecteur, et, à contrario des récits racontant une réalité qu'on ne peut contester, elle permet de jouer sur tous les éléments de l'œuvre pour amener à parler de ce qui l'intéresse. Que ce soient les personnages, les lieux, la trame, etc, le fait d'être dans une fiction rend possible l'incorporation de tout ce qui lui semble intéressant pour la thématique abordée, sans avoir à se soucier du caractère réel que cela impliquerait et sans avoir à se soucier d'une remise en question de l'univers créé. C'est pourquoi, une plus grande liberté est offerte à l'auteur dans la mesure où la fiction lui permet de diriger l'histoire, mais surtout, le lecteur dans le sens souhaité. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, notamment dans les fictions complexes, elle peut permettre une simplification des faits et sujets car la fiction peut se permettre de ne pas rendre compte à des faits réels. C'est ainsi que de nombreux albums ont pour personnages, par exemple, des animaux qui parlent, qui vivent une vie proche de la nôtre, sans que cela soit remis en question par les élèves-lecteurs qui sont habitués, dès leur plus jeune âge, aux récits fictionnels. Jouant sur ces facteurs, l'auteur peut, s'il le souhaite, s'éloigner des récits dits

moralisateurs et rigides, qui risquent de rendre la lecture des élèves-lecteurs trop austère. Il s'agit non pas de transmettre une morale, mais bien d'amener les élèves à réfléchir sur un sujet particulier. Envisager la possibilité que la fiction permet d'aborder des événements de la vie réelle nous amène à évoquer la question du rapport entre une œuvre et le monde qui nous entoure.

Un article[11] de Danielle Dubois-Marcoin, Claude LeManchec et Christa Delahaye évoque ce qui serait le paradoxe du lecteur qui vient appuyer l'idée d'un lecteur tout à fait actif et conscient . En effet, cet ouvrage met en avant le fait que le lecteur n'est pas dans une totale illusion de la réalité mais bien dans une conscience réelle de cette fiction qui amène à "faire semblant de" et qui inclut un contrat implicite entre l'auteur et le lecteur qui va permettre à ce dernier de s'engager pleinement dans le récit. Les auteurs de *Le paradoxe du lecteur* sont d'accord pour affirmer que cette conscience pleine du lecteur commence très jeune et n'est pas uniquement possible par les adultes. C'est ainsi que les élèves-lecteurs seront en capacité de distinguer ce qui relève du réel ou non, mais mieux encore, d'entrer dans ce jeu induit par la fiction qui amène à faire comme si tout cela était réel grâce aux références du récit. Cependant, entrer dans l'univers proposé par une œuvre demande à ce que l'élève-lecteur puisse trouver du sens dans ces différentes références , sans lequel il ne pourra entrer dans le jeu que propose une fiction et combler les espaces laissés par l'auteur permettant de rendre le récit complet. C'est pourquoi, les œuvres sélectionnées dans les classes doivent faire écho, dans une certaine mesure, aux références culturelles des élèves-lecteurs pour leur permettre une meilleure adhésion au récit, ou à contrario construire au préalable ces références textuelles, le référentielle nécessaire pour construire et donner sens à l'œuvre à découvrir. Véronique Boiron explique alors que la compréhension d'un récit « ce n'est pas rester dans la matérialité du texte mais saisir ce qu'il signifie »[12], et pour ce faire, l'immersion fictionnelle est essentielle.

2.1.2 L'immersion fictionnelle.

Dans son ouvrage *Pourquoi la fiction ?*[13], Jean-Marie Schaeffer explique l'importance de l'immersion mimétique et sa prise en compte afin qu'une fiction fonctionne, qui serait pour lui "au cœur du dispositif fictionnel". Toujours d'après l'auteur, il existerait 4 grandes

11 *Le paradoxe du lecteur* ; dans Le Français d'aujourd'hui (2005), p.35 à 44

12 BOIRON V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 227.

13 Pourquoi la fiction, de Jean-Marie Schaeffer (1999) Chap 4.

caractéristiques à prendre en compte pour une immersion fictionnelle idéale. Dans un premier temps, il faut avoir conscience qu'une fiction inverse l'importance entre perception intramondaine et activité imaginative. Cela signifie qu'au cours de la lecture, l'activité imaginaire du lecteur aura le dessus sur toutes les autres perceptions extérieures, tels que les bruits, les autres personnages, objets etc. Ainsi, le locuteur sera concentré sur son activité activité littéraire et imaginative, tout en faisant abstraction des événements extérieurs. Cependant, et cela étant le second point, l'immersion fictionnelle ne va pas complètement occulter le monde réel. Une certaine coexistence entre entre les deux existerait, et l'un aurait un impact sur l'autre. Par exemple, le monde réel peut s'ajouter à l'imaginaire du lecteur et offrir à l'immersion fictionnelle un cadre plus complet, comme le monde fictionnel peut à son tour donner une nouvelle tournure et un nouvel aspect au monde réel. Ajoutons à cela une troisième caractéristique de l'immersion fictionnelle qui consisterait en "une activité homéostatique". C'est-à-dire que par ses "trous", ses ouvertures et blancs laissés pour le lecteur, le récit fictionnel permet au lecteur de le compléter tout en gardant un certain équilibre et ce, peu importe l'activité imaginaire qui varie d'un récepteur à un autre. Pour finir, Jean-Marie Schaeffer évoque l'idée d'un investissement personnel qui permet une immersion fictionnelle plus ou moins élevée. En effet, pour que celle-ci soit idéale, la fiction relatée doit intéresser le lecteur, elle doit "entrer en résonance avec nos investissements affectifs réels" et offrir un cadre dans lequel les affects du lecteur sont engagés. Dans le cas de notre thématique, la différence, il ne s'agit pas du sujet le plus simple mais est abordable en grande-section. Les élèves sont confrontés aux autres en permanence et ils sont à un âge où ils doivent apprendre à vivre ensemble. Cependant, il s'agit d'un âge où l'enfant est très centré sur lui-même, voire égocentrique, ce qui peut l'amener à penser que son vécu, son physique ou encore son mode de vie est celui que tout le monde a, et que si ce n'est pas le cas, ce n'est pas normal. Il revient de faire de la différence une notion positive, et de les ouvrir aux prochaines différences qu'ils pourraient rencontrer. C'est pourquoi, et ce pour sensibiliser au maximum les élèves, il faut que le récit choisi permette une immersion fictionnelle simple et rapide, avec des liens directs entre récit et élèves-lecteurs. Et ce pour favoriser au mieux les échanges et prises de parole. Pour ce faire, l'utilisation de l'album semble adéquat, mais la pertinence et les critères du choix de celui-ci sont importants.

2.2 *L'album, un choix justifié.*

« Les albums agissent comme des miroirs pour les enfants […] ils reflètent son petit monde à lui […]. L'enfant peut s'identifier aux personnages ou à certaines situations qu'il a vécues, ce

qui lui permet ainsi de mieux comprendre le monde qu'il est entrain de découvrir . »[14]

Parler de l'album comme étant un miroir pour les enfants n'est pas anodin et rejoint bien l'idée d'une littérature ouvrant parfois à une réalité, à un quotidien, avec ses avantages, ses inconvénients et sa pluralité. Lors du choix de l'album, beaucoup de questions se sont ouvertes à moi. Quel type d'album choisir ? Quel type de personnage ? le texte doit -il être long ou non ? Quelle place tiendront les images ? etc. La nature de l'album fait de lui une œuvre courte et illustrée, ce qui est un avantage considérable pour l'école maternelle avec des élèves dont le temps d'attention est faible, mais également qui sont très attirés par les images dans la mesure où ils ne savent pas encore lire. Cependant, un album n'est pas toujours simple et dispose très souvent de plusieurs niveaux d'interprétation, permettant ainsi sa lecture à différents âges. Par sa nature courte, l'album est également un genre littéraire qui va permettre d'aborder des notions complexes, des thématiques compliquées voire sensibles, de manière simple et accessible par beaucoup. C'est pourquoi, bien que l'album puisse faire effet de miroir pour les enfants, il peut également être considéré comme une fenêtre à travers laquelle les élèves-lecteurs vont avoir accès à un monde qui n'est pas le leur, à un quotidien et des expériences pas encore vécus et qu'ils ne vivront peut-être jamais. A travers les différents récits rencontrés par les albums, les enfants vont découvrir de nombreuses choses, mais également connaître un cheminement personnel au sein duquel de nombreuses aptitudes nécessaires à la vie en société vont pouvoir être développer (l'empathie, la tolérance, etc). Pour ce faire, il revient également de prendre en compte les illustrations de l'album choisi. En lisant l'ouvrage *Les tout petits, le monde et les albums*[15] , j'ai été conforté dans l'idée que le choix des images avait un rôle important et devait pleinement être pris en considération lors du choix de l'œuvre. En effet, l'album est un moyen d'offrir diverses entrées pour aborder des thèmes variés, permettant ainsi d'informer le lecteur sur une problématique choisie. Le choix des images fait alors partie, de manière intégrante, de la stratégie de l'auteur pour accompagner le texte, l'illustrer, voire le compléter. Ce choix n'est pas anodin car un récit est rarement neutre. En effet, par les albums, notamment ceux abordant des sujets d'actualité, sensibles ou quotidiens, sont mises en scène une vision, une réalité, qui sont souvent empreintes du point de vue propre à l'auteur. C'est pourquoi l'auteur, par son choix d'images, nous peint un monde particulier, et celles-ci sont également "la langue des écrivains, sont comme des fenêtres grandes ouvertes sur la vie de tous les jours, elles le représentent de

14 L'album jeunesse, un trésor à exploiter ; « Concepts clés et activités pour maximiser le potentiel pédagogiques des albums ». Par Andrée Poulin (2017) Ed. Chenelière Education. P.7.

15 *Les tout-petits, le monde et les albums* ; sous la direction de L'Agence quand les livres relient (2017).

manière singulière, symbolique, elles offrent un autre regard, posent des mots"[16]

2.3 *La lecture magistrale à voix haute.*

Que ce soit au cours du stage de master 2 ou celui des années précédentes, la lecture à voix haute a souvent été perçue comme une activité agréable pour les élèves, particulièrement au cycle 1 et début cycle 2. En plus d'être un moment agréable, il s'agissait également d'un temps social particulier qui demandait un espace propre à lui. C'est ainsi que j'ai pu observer que les lectures à voix haute, en cycle 1, se faisaient généralement au coin regroupement, favorisant ainsi une proximité entre les membres et un contexte de classe différents. La lecture magistrale à haute voix exige une attention particulière des élèves-lecteurs, une préparation de l'adulte, et peut avoir une multitude de bénéfices pédagogiques tant pour le professeur que pour les élèves.

2.3.1 Les bénéfices d'une lecture à voix haute.

Sauf exception, les élèves de grandes sections ne savent en effet pas encore lire. C'est pourquoi la lecture à haute voix et magistrale s'impose ici. Il aurait également été possible de leur faire écouter un audio, mais afin de favoriser une complicité entre les élèves et moi-même, j'ai fait le choix de la lecture à haute voix par mes soins. La lecture magistrale amène différents enjeux tels que l'interprétation, voire la dramatisation en faveur de la compréhension des lecteurs à l'écoute. Le professeur devient alors un modèle à travers lequel les élèves vont pouvoir observer une manière de lire, des différentes tonalités et jeux de voix, pour ensuite être plus à même de les reproduire au moment voulu. Ainsi, les élèves vont se familiariser petit à petit avec une lecture dramatisée, avec des expressions marquées et une certaine fluidité. Cette dernière va quant à elle permettre une meilleure compréhension du récit par les élèves puisqu'ils n'auront pas de travail de déchiffrage à effectuer, et vont pouvoir se concentrer sur la trame en elle-même et construire l'intention de lecture.En plus d'être concentrés sur le récit, les élèves vont travailler leur attention, mais également leur écoute et par celle-ci enrichir leur vocabulaire et culture littéraire.

2.3.2 Préparation de l'adulte à la lecture magistrale.

Pour ce faire, la lecture magistrale à haute voix doit être préparée. Lors d'une lecture à voix haute, il ne s'agit pas de raconter l'histoire mais bien de la lire, ce qui implique de rester fidèle au récit et de ne rien modifier au texte. C'est que Véronique Boiron[17] appelle « La

16 Foulquier, Francine. « Introduction. Pourquoi lit-on des albums ? », L'Agence quand les livres relient éd., *Les tout-petits, le monde et les albums.* ERES, 2017, pp. 7-20

17 BOIRON V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 225.

médiation textuelle » qui, suite à la lecture à voix haute, amène à des échanges autour du récit. C'est pourquoi l'adulte qui offre sa voix au récit doit s'approprier le texte afin d'en connaître les sous-entendus, les caractéristiques des personnages, les moments forts, les temps de pause, les moments de suspens, afin de savoir par exemple quand donner plus de ton, de voix etc. A travers l'interprétation faite lors de la lecture, les élèves-lecteurs doivent pouvoir saisir toutes les nuances du récit, les sentiments des personnages, etc. Pour ce faire au mieux, le lecteur qui oralise le récit doit faire une lecture certes interprétative, mais sans modifier le texte ou la trame. Lors de la préparation de la séance, j'ai lu l'album plusieurs fois afin de le découvrir, le connaître, et prendre en compte les différents facteurs qui le composent. J'ai pris soin d'observer la ponctuation, les virgules, les points, afin de pouvoir le jour J prendre les respirations au bon moment, mais également placer le suspens ou autre impact en cas de besoin. Le vocabulaire utilisé a aussi été observé de près afin de voir ce que les élèves allaient pouvoir apprendre, mais également afin d'anticiper des éventuelles incompréhension de leur part. Une attention a été portée sur les illustrations également, afin de juger de leur pertinence et leur lien avec le texte, mais surtout afin de savoir quelle stratégie aborder (les montrer avant lecture, en même temps ou après). Ce travail pré-établi sur l'album m'a également permis de prévoir les questions possibles des élèves, mais également celles que je pourrais moi-même poser au cours de la discussion, afin d'alimenter ou de faire évoluer celle-ci. Ensuite, après avoir maîtrisé les différents éléments du texte, il revient de prendre en compte l'ambiance du récit, les sentiments des personnages, afin de prévoir une tonalité de voix adaptée et dramatiser le texte afin d'offrir aux élèves le plus d'informations possibles.e.

2.3.3 La dramatisation.

Afin de bénéficier au mieux de ce temps social offert par la lecture orale d'un album de jeunesse, les élèves-lecteurs doivent être en possession de toutes les informations nécessaires à la compréhension du récit. Cela passe, entre autre, par la découverte des sentiments des personnages. La dramatisation de la lecture du récit permet l'accès aux états psychologiques des personnages, pas toujours explicités avec des mots, et à leur conscience enfouie. Dans le cas de notre album *Quatre petits coins de rien du tout*, la lecture dramatisé peut se faire en utilisant une voix enfantine lorsque le récit explique que le personnage principal est triste par exemple. Ainsi, les élèves pourront comprendre, sans que ce soit dit explicitement, que les personnages présentés sont des enfants et non des adultes. Dramatiser le récit, que ce soit avec des variations de tons ou des intonations, va rendre possible d'accès l'implicite du récit que les futurs lecteurs autonomes vont pouvoir utiliser pour leur compréhension, mais surtout pour

construire leur interprétation. Véronique Boiron[18] explique, en accord avec cette notion de dramatisation du récit, que les élèves-lecteurs pas encore autonomes dans leur lecture ne sont pas dans une relation lecteur-récit mais bien dans une relation entre lecteur et la lecture dramatisée du récit. L'adulte en charge de la lecture tient par conséquent un rôle important de médiateur entre le récit et l'élève-lecteur, et son interprétation du récit n'est pas sans conséquence sur la dramatisation faite, et par relation directe, n'est pas sans conséquence sur l'interprétation et la compréhension même des élèves-lecteurs. Le rôle de l'adulte est essentiel au bon déroulement d'une situation langagière, et il consiste également à créer un espace physique et social favorable à celle-ci.

3 L'importance de l'espace social.

3.1 *Définition*.

Lorsqu'on évoque la question d'espace social, la définition relative à la sociologie urbaine est celle qui apparaît en premier. Dans ce cadre-là il s'agirait alors, d'après P. Bourdieu[19], d'un espace régi par une multitude de rapports sociaux, notamment des rapports de domination, alors constitués de classes différentes ; mais il est également question des différents rapports entre les interactions sociales, les diverses organisations de la société et espaces urbains. Cependant, un espace social renvoie également à une définition plus générale qu'on peut expliquer comme étant un lieu d'interactions diverses et de sociabilisation entre différentes personnes, prenant en compte le milieu également. L'homme est en constante relation avec différents espaces sociaux. Sa maison, son lieu de travail, le restaurant dans lequel il apprécie manger, mais également les rues qu'il traverse. Cette relation de l'homme à son milieu environnemental est fondée sur des interactions entre les deux parties qui vont s'organiser de diverses manières. Dans un article intitulé *L'espace social comme lieu du lien social*[20], Ntagteverenis Paschalis explique que l'espace social se caractérise par trois points.

« Premièrement, dans la structuration de cet espace, qui est produit des rapports et des pratiques des agents sociaux (la conception de l'espace social comme un espace structuré). Deuxièmement, dans son imposition comme un cadre relativement contraignant, qui structure lui aussi les actions et les situations qu'il supporte (espace structurant). Enfin, troisième manifestation, dans la fonction symbolique de l'espace, dans la fondation et la perdurance du lien social d'une communauté (espace formant des communautés) »[21]

Ces trois caractéristiques n'auraient cependant pas grand sens si elles n'étaient pas

18 Ided

19 Lenoir, Rémi. « Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu », *Sociétés & Représentations*, vol. 17, no. 1, 2004, pp. 385-396.

20 Paschalis, Ntagteverenis. "L'espace social comme lieu du lien social", *Esprit critique*, Été 2003

21 Ided.

mises en relation. A la lecture de cette définition de l'espace social, nous pouvons l'évoquer comme un espace auquel l'homme est confronté dans un premier temps, mais ensuite un espace avec lequel l'homme est pleinement en relation. Le fait d'aborder cette notion par le biais de rapports et de pratiques, mais également comme un cadre contraignant, montre bien qu'un espace voulu socialisant ne peut se faire dans l'anarchie et se doit d'être à minima réglementé . Il faut également retenir que chaque espace social suppose des règles à respecter, mais surtout des comportements sociaux à avoir. Que ce soit pour les règles ou pour les comportements, ils dépendent de la société dans laquelle se trouve l'espace social en question. Chaque société dispose de normes, d'un fonctionnement et de relations différents, mais chaque lieu social également. Prenons l'exemple d'une réunion professionnelle et d'une sortie au cinéma. Les deux sont des espaces et temps sociaux différents qui supposent des comportements, attitudes, voire des habits différents. Mais prenons également l'exemple de l'enterrement en France. La coutume est de porter du noir, là où il est mieux vu de porter du blanc et du rouge en Chine. C'est pourquoi une rupture avec l'espace social dans lequel on se trouve peut être possible, si on en connaît pas les règles, les normes, comportements et habitudes, ou si on décide de passer outre. On se retrouve ainsi en rupture avec l'espace social, mais également avec la communauté qui s'y trouve. L'espace social est alors tout lieu, à tout moment, au sein duquel des individus ont des interactions de formes diverses, régies par des normes et comportements sociaux, voire de règles précises définies par une personne ou un organisme faisant office d'autorité. Les comportements sociaux liés à des espaces et temps particuliers sont l'objet d'un apprentissages quotidien, par le biais de la famille notamment, au contact des autres, mais également par l'instruction scolaire. La dernière caractéristique évoquée par Ntagteverenis Paschalis est celle de la symbolique et du lien social se trouvant dans ces espaces. D'après Pierre Bouvierle lien social est « l'état des rapports sociaux propres à telle ou telle société »[22] . En effet, hors rupture avec l'espace social, les personnes qui s'y trouvent sont considérées comme une communauté à part entière partageant un lieu mais également un temps social. Ce lien entre eux va être créé par le biais du partage, de comportements sociaux semblables, mais également par le biais d'intérêts et problématiques partagés. Ces différentes caractéristiques se retrouvent également dans le milieu scolaire, et ce à différents niveaux.

3.2 *L'espace social en milieu scolaire.*

Dans notre cadre qui est l'école, l'espace social est l'établissement en lui-même dans un

22 Bouvier Pierre (2005), *Le lien social*, Paris, Gallimard. p32

premier temps ; un espace dans lequel interagissent parents et professeurs, enfants et professeurs, mais également personnels et professeurs, et les professeurs entre eux. L'école elle-même fait partie intégrante de ces interactions puisque élèves, parents, professeurs et personnels sont en relation avec cet espace dans lequel chacun a un propre vécu et une propre influence. Partageant ainsi un même espace, ces différents acteurs deviennent une communauté régie par un ensemble de règles, de droits et de devoirs propres à toutes catégories d'acteurs présentes en ces lieux. L'espace social, si on met de côté sa définition purement géographique liée à l'espace terrestre, peut avoir des formes diverses selon les usages. En effet, dans le cadre scolaire, il y a une multitude d'espaces sociaux d'importance et de grandeur différentes. L'espace classe consiste en un premier milieu social dont les acteurs sont le professeur, les élèves de cette classe et certains intervenants réguliers tels que l'ATSEM ou encore l'AESH. Dès l'entrée en petite-section, les programmes officiels du ministère de l'éducation nationale mettent l'accent sur l'importance de faire entrer les enfants dans une dynamique scolaire, et ce de manière progressive. En effet, les enfants ne sont pas directement élèves et doivent s'intégrer à un tout nouvel environnement, un tout nouvel espace social qu'ils découvrent pour la première fois. Cette première année de scolarisation est pour beaucoup une période de socialisation avec d'autres enfants en bas âge, qu'ils n'ont pu expérimenter auparavant. C'est pourquoi, le ministère de l'éducation nationale tient à ce qu'un dialogue important se fasse entre professeurs et parents dans un premier temps, afin que ces derniers puissent prendre conscience des spécificités de l'école maternelle et de son fonctionnement. Pour ce qui est de la relation professeur / élèves, c'est à cet âge là qu'ils apprennent en quoi consiste l'école, leur espace classe, ce qu'ils ont le droit de faire, ce qu'ils ne peuvent pas faire et pourquoi ils sont là. Tout en apprenant la place et l'autorité de l'enseignant et des adultes présents. Ils auront également l'occasion de développer leur sociabilité par les différents rapports entretenus entre élèves d'une même classe, mais également avec les autres classes via la récréation par exemple, qui est un espace et un temps social à part entière et bien particulier. Apprendre les règles de l'école et de la classe permet aux élèves, dès le début de la scolarisation, une prise de conscience sur le comportement à avoir et sur ce qu'implique cet espace social si particulier et dans lequel ils vont devoir grandir, mais également s'épanouir. Au sein de la classe, d'autres espaces sociaux sont à prendre en compte. C'est ainsi qu'on peut parler, particulièrement en maternelle, de l'espace et temps de regroupement qui offre des moments sociaux particuliers et différents de ceux du reste de la journée, mais également de d'autres espaces et moments auxquels on prête moins attention. Cet espace social peut être considéré comme le plus micro espace dans la mesure où il est intégré dans un espace plus grand qui est la classe, elle même intégrée dans l'espace

école. Dans le cadre de l'activité langagière que nous voulons exposer dans ce mémoire, le coin regroupement serait idéalement l'espace choisi pour mener à bien l'activité. Il s'agit de l'espace de la classe dans lequel les élèves peuvent tous être présents en même temps, regroupés ensemble et dirigés vers un même point : le professeur et le tableau. De plus, les élèves sont habitués au fait que les lectures se fassent dans ce coin de la classe.

3.3 *La littérature jeunesse, producteur d'espaces et d'échanges sociaux.*

3.3.1 Le développement de comportements sociaux.

L'activité que nous allons mettre en place tend à permettre un espace et un temps social, ouvert aux discussions entre élèves-adultes, élèves-récit mais également au sein même du groupe élèves. Cet espace et temps social offert par la littérature jeunesse doit prendre en compte différents éléments importants. Que ce soit le professeur ou le groupe d'élèves, il s'agit d'individus avec un vécu, passé scolaire et personnel, et aux expériences diverses. Si ces facteurs ne sont pas toujours pris en compte lors de certaines activités pédagogiques, l'espace et le temps social littéraire que nous voulons mettre en place tend vers une plus grande acceptation du vécu personnel des participants, une plus grande exposition et partage de celui-ci. Déterminer un espace dans lequel la pratique d'une lecture d'album serait faite permettrait une certaine liberté d'expression et de ressentiment personnel afin de sortir du cadre scolaire parfois trop réglementé. Si on peut parler d'espace et de temps social offert par une activité de littérature de jeunesse c'est avant tout parce qu'elle va permettre de réunir les élèves, mais également l'adulte présent, l'espace d'un temps de discussion tourné autour d'un même objet et d'une même thématique. Par l'album de jeunesse présenté, deux groupes de personnages vont être décrit, tout en se positionnant de part et d'autre quant à la question de la différence physique. Cependant, c'est la situation problème en elle-même, racontée dans l'album, qui va donner lieu à des échanges et offrir différents rapports sociaux entre les participants. Mettre les enfants à la place des personnages permet, d'après moi, de faire ressurgir les individualités de chacun et d'obtenir leurs différents avis et ressentis. Et c'est précisément ce à quoi tend la discussion autour de l'album et de la thématique choisi. Se centrer avec les élèves autour d'un même objet de discussion doit permettre à ses derniers de partager leurs idées, leurs hypothèses quant à l'histoire ou les personnages, mais également d'argumenter leurs points de vue. Avec l'aide de l'adulte, ils vont pouvoir, au cours de ce temps social, expliquer leurs pensées, échanger ou du moins exposer leurs diverses interprétations et le mettre en confrontation. Nous avons également une complicité qui va pouvoir être créée par la lecture

de l'album. La proximité des élèves par le biais d'une activité en groupe, dans un espace spécial va permettre aux élèves de voyager ensemble au sein d'un récit, tout en éprouvant des émotions personnelles mais possiblement similaires. Et par cet espace et ce temps social va se créer une mémoire collective avec un attachement entre les différents membres du groupe mais également entre ces derniers et l'espace social vécu ensemble. L'écoute tient également une grande place dans les interactions et divers espaces sociaux. Dans notre cas, rien que par l'écoute de l'album, nous avons un moment partagé dans un espace et un temps social définis. Mais l'écoute se retrouve également dans les divers propos de chacun, puisque pour participer et être pleinement intégrer à cet espace et temps social qu'offre la littérature de jeunesse, il est préférable d'être à l'écoute des autres afin d'avoir une certaine corrélation dans la discussion. A savoir également qu'écouter sans participer oralement n'empêche en rien d'être actif et de bénéficier des apports des échanges sociaux présents. Offrir une activité langagière par le biais d'un album de littérature au sein d'un espace choisi pour cela, et durant un temps réfléchi, va permettre la confrontation orale des élèves, la confrontation d'idées, d'hypothèses, de sentiments … Et favoriser l'émergence des représentations que les élèves auront eu au premier abord, ou avec lesquelles ils seraient arrivés. Si la littérature de jeunesse permet la construction de différents rapports et comportements sociaux, il n'en reste pas moins que l'organisation et l'aménagement qu'elle suppose sont des facteurs importants à la mise en place d'un espace et temps social où le langage prédomine.

3.3.2 Les contraintes sociales et matérielles.

Les conditions de la pratique du langage ne sont pas les mêmes lorsque les élèves sont à la maison, et lorsqu'ils sont en groupe classe. La structure scolaire suppose un espace particulier et un groupe classe d'en moyenne 25 élèves. Le professeur se trouve être le seul adulte faisant foi d'autorité et définit les contraintes pratiques des activités. En effet, en fonction de la nature de l'activité voulue, le lieu choisi et le matériel voulu ne sont pas les mêmes, surtout en maternelle. Dans notre cas, l'espace souhaitée pour l'activité est le coin regroupement, et ne se fait pas en classe entière. Si cette activité ne se fait pas en classe entière c'est parce que le petit-groupe semblait plus favorable aux développements langagiers voulus. Les élèves, par groupe, sont souvent plus en confiance dans la mesure où le nombre réduit va leur permettre de s'impliquer davantage tout en ayant moins peur du jugement des autres. Les élèves les plus timides seront moins intimidés et plus aptes à participer. De plus, le sentiment d'appartenance au groupe peut être plus élevé grâce à la proximité de ses membres. Pour le professeur, il est également plus facile de s'assurer de la participation de chacun et de les mobiliser au mieux. A savoir cependant que cet espace et temps social particulier demandent le respect de certaines

règles afin de mener au mieux la lecture. Dans un premier temps, tous les élèves doivent avoir vu sur l'ouvrage lu, et cela de la manière la plus simple. En effet, dans notre cas, il s'agira d'un regroupement autour du lecteur principal, moi-même. Les élèves doivent pouvoir être concentrés sur le récit, et l'adulte doit les installer de manière à ce que chacun puisse avoir accès et vu sur l'album. Les images font parties intégrantes du récit et peuvent fortement participer à sa compréhension, c'est pourquoi elles se doivent d'être visibles en même temps que le texte lu ou immédiatement après. Sans avoir à se mettre debout ou sur les genoux, à tendre le cou au maximum etc, afin d'assurer un confort pour tous. Ensuite, la lecture ne doit pas être interrompue. Les questions ou remarques sont autorisées à un moment donné ou lorsque le professeur poser directement une question aux élèves. Pour ce qui est de l'espace lieu, il semble important d'en avoir un dédié à cette activité régulière afin que cela devienne un espace et un temps social particulier dans la journée ou la semaine. Ainsi, les élèves pourront différencier cette activité des autres et en comprendre au fur et à mesure les enjeux. L'espace regroupement est alors le plus souvent sollicité dans ce cas là, car il fait office de lieu sécurisant par sa routine ?,

4 Contexte de l'espace et temps social de la classe observée.

La classe dans laquelle j'ai effectué mon stage de master 2 est un niveau grande-section composé de 26 élèves. Le professeur est en charge de ce niveau depuis de nombreuses années et n'a été professeur qu'en maternelle. Elle est accompagnée par une ATSEM mais sur un temps très court de 45 minutes par jour. Une AVS est présente pour deux de ses élèves. L'un étant probablement touché d'hyperactivité, et le second d'un retard mental et langagier très important. La classe dispose de différents temps et espaces sociaux pour lesquels je vais en détailler les principaux.

4.1 *Les principaux espaces et temps sociaux de la classe.*

- ***Le coin regroupement :***

Alors que les enfants ne sont pas encore aptes à être élève au commencement de leur scolarisation, ils doivent apprendre à se plier à une structure collective particulière tout en apprenant à connaître les autres acteurs de la classe. Le coin regroupement est un incontournable des classes maternelles. Cependant, il revient de l'induire au fur et à mesure car il suppose de nombreuses contraintes. En effet, ce lieu doit être repérable facilement dans la classe et constituer un espace bien déterminé et défini. De plus, cet espace suppose un instant de "vivre ensemble" dans lequel des règles de vie sont exigées, explicitées et construits

avec les élèves. Il s'agit d'un espace certes social mais qui ne doit mettre de côté des intentions pédagogiques et aboutir à un apprentissages défini par l'enseignement. Si cet espace, par son aménagement, favorise un aspect collectif du groupe, il exige un certain nombre de contraintes telle que la capacité de rester assis un certain nombre de temps pour les élèves, apprendre à respecter ses règles spécifiques telle que "je ne parle pas tant que je n'ai pas la parole", " je ne me lève pas" etc. L'élève doit également comprendre que bien que ce soit un espace collectif, il doit écouter même si on ne s'adresse pas directement à lui, et que la participation de chacun est nécessaire au bon fonctionnement de cet espace. C'est pourquoi, l'enseignant doit favoriser les échanges entre les différents par différentes activités spécifiques à ce lieu d'apprentissage qu'est l'espace regroupement.

- ***Le coin lecture.***

Ce coin est destiné à la lecture individuelle et dispose d'une petite étagère bibliothèque, avec trois assises ce qui correspond alors au nombre d'élèves autorisées dans cet espace. Il s'agit d'une lecture qui doit se faire en silence et individuellement. Il s'agit d'un espace social dans la mesure où les élèves sont en groupe et que cet espace n'est pas sans règles et droits. En effet, bien qu'ils ne peuvent discuter entre eux, les élèves peuvent choisir le livre qui les intéresse et changer autant de fois qu'ils le souhaitent. Les livres sont divers et pas forcément en lien avec le moyen-âge. Ils ne doivent cependant pas se lever, jouer avec les livres de manière inadéquate ou les abîmer. Et s'asseoir à des endroits bien spécifiques de l'espace qui est limité en nombre. Cet espace est ouvert dès le matin et disponible dès que les élèves ont fini leur travail. Il peut également être fermé si le professeur juge que les comportements sont inadéquats au lieu ou si la classe ne se comporte pas correctement.

- ***Le temps de lecture magistrale.***

Ce temps particulier se fait dans l'espace regroupement, environ 10 à 15 minutes par jour en fonction du temps disponible restant. Le professeur fait une lecture magistrale, tout en posant des questions de temps à autre. Le thème littéraire de la classe est le moyen âge et les lectures sont uniquement tournées autour ce cette thématique. Il s'agit alors d'histoire de princes, princesses et chevaliers, ou encore sous forme de documentaire avec un mode de vie moyenâgeux décrit.

- ***Le temps de la boite au trésor.***

Ce temps se fait sur une ou deux journées par semaine au coin regroupement. Dans le cas de la boîte au trésor, un élève par semaine va cacher dans une boîte un objet de son choix. Ensuite, lors des moments dédiés, les élèves vont devoir poser des questions pour espérer

trouver l'objet caché. Les échanges se font alors par les questions posées par les élèves à l'élève principal qui répond uniquement par oui ou non. Cette activité a pour principal apprentissage la formulation de questions et le renouvellement de vocabulaire spécifique. Le professeur n'intervient que pour rappeler les consignes ou apporter son aide si l'activité n'avance pas

- ***Les temps de l'accueil du matin***.

Le temps de l'accueil est un temps social particulier dans la journée scolaire de l'enfant. Il s'agit d'un temps social où les élèves sont assez libres de leur mouvement mais également de leurs interactions qui se font majoritairement qu'entre eux et non avec la professeure. Pendant 15à 20 minutes les élèves sont libres de jouer et le bruit sonore est plus élevé mais surtout plus accepté qu'à tout autre moment de la journée. C'est au cours de ce temps d'accueil que les élèves sont le plus venus discuter avec moi, me raconter ce qu'ils avaient fait la veille, ou pour me poser des questions diverses. Ce qui montre bien qu'il s'agit d'un temps social où ils se savent libre et par conséquent, ils sont plus en confiance et plus aptes à parler de tout et de rien sans avoir à ce soucier des attendus scolaires.

4.2 *Observations critiques de ces espaces et temps sociaux.* Sharon

Lors de mes observations précédentes, j'ai en effet pu remarquer que différentes espaces et temps de classe pouvaient être riches en apprentissage de comportements sociaux et aux développements langagiers des élèves. Cependant, lors des activités dirigées et choisies par le professeur, aucun moment ne demandait une coopération des élèves ou des échanges entre eux. Les élèves ont bien assimilé les règles principales telles que lever la main pour parler, ne pas couper la parole au professeur ou à ses camarades, ne pas bouger de sa place quand cela est exigé, etc. Néanmoins, les différents espaces sociaux de la classe sont sous l'autorité du professeur ou de l'adulte et les échanges sont tournés vers ce dernier et non entre les élèves eux-mêmes. Ce qui, d'après moi, offre plus de contraintes que de possibilités et de libertés dans l'échange, regrettable dans une démarche de sociabilité, de coopération et d'ouverture aux autres, qu'auraient permis ces temps sociaux, à un âge où l'égoïsme et l'égocentrisme prédominent. Les activités de coopération semblent être présentes qu'en éducation physique et sportive, là où on remarque encore beaucoup d'égocentrisme même lors des activités collectives. Dans le cas de l'espace regroupement en général, il est effectivement étonnant de constater qu'aucune discussion sociale n'y a réellement lieu alors que l'espace y est particuliè-

rement possible. Il pourrait servir aux discussions sur des sujets divers, mais également ouvrir à des débats de classe. Les récréations sont souvent sujettes à conflits et le retour en classe ne se fait rarement sans qu'un élève se plaigne d'un autre élève. Il est dommage, je trouve, de ne pas profiter de ces occasions et de ce temps de regroupement après la récréation pour justement amener les élèves à parler entre eux, que ce soit sur les situations conflictuelles ou autres. Ainsi, aurait été mis en place une activité régulière d'échanges pour laquelle la professeure aurait pu établir des règles et un mode de fonctionnement particulier avec les élèves. Pour ce qui est de la littérature jeunesse, aucun débat interprétatif n'est ouvert. Les idées ne peuvent alors être confrontées; ce qui favorise les échanges entre professeur et élèves, mais pas entre les élèves eux-mêmes. Dans le cas de la lecture à voix haute du professeur par exemple, j'ai pu observer que la compétence travaillée ne concernait que, globalement, la compréhension d'un texte lu et n'offrait pas un réel espace et temps social dans la mesure où les échanges sur les interprétations ou la trame du récit se faisaient rares. Les interrogations relevaient alors de la compréhension, et n'ouvraient jamais à un débat littéraire interprétatif par exemple. Pourtant, celui-ci a plusieurs intérêts pédagogiques. Au sein d'une ressource Eduscol sur le débat littéraire interprétatif, il est rappelé que pratiquer ce type de débat "prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs"[23]. Il permettrait également de développer les compétences relatives à la compréhension, mais surtout à l'interprétation et de développer par là des compétences sociales. Il est vrai que les élèves dont il est question sont en grande-section et que la compréhension est plus difficile chez eux par un manque de vocabulaire, d'inférences, mais également de vécu, d'expériences littéraires et expériences de vie. C'est pourquoi, afin d'offrir un meilleur moment d'échange, il revient de choisir une œuvre pas trop compliquée pour eux en termes de compréhension afin de pouvoir aller plus loin, ou de faire un travail sur le vocabulaire en amont, tout en étant riche en possibles échanges. Dans le cadre de cette classe, le terme littéraire choisie n'est pas simple pour des élèves de grande section. En effet, le *moyen*-âge est une période au vocabulaire particulier et compliqué, mais il s'agit surtout d'un thème très éloigné du quotidien des enfants qui vont alors difficilement se sentir concernés par les récits. Un travail sur le vocabulaire du moyen-âge est fait toutes les semaines, mais malgré cela, les lectures favorisent le travail sur la compréhension, mais pas l'interprétation et l'échange. Il est alors dommage, d'après moi, de ne pas avoir choisi une thématique plus proche du quotidien des élèves afin d'offrir de nombreuses occasions de discussion autour d'un sujet commun et partagé. C'est pourquoi j'ai fait le choix, pour mon dispositif, de ne pas choisir une œuvre en rap-

23 Eduscol > Français ; *Le débat interprétatif* / Ressource mars 2016 par le ministère de l'éducation nationale.

port avec leur thème de l'année et de choisir un album sur la différence. Cela me permettra d'observer leurs comportements sociaux sur quelque chose de différent et plus proche d'eux.

5 Réflexions autour du dispositif.

5.1 *Choix du corpus littéraire.*

L'album de jeunesse utilisé au cours de la séance sera *Quatre petits coins de rien du tout*[24] de Jérôme Ruillier, publié en 2004 chez Éditions Bilboquet. Par cet album, la différence et la question de l'intégration sont bien abordées. Il est également notion de l'estime de soi, dans la mesure où Petit-Carré cherche de nombreuses solutions pour s'adapter aux Petits Ronds et met son individualité de côté. Les questions de socialisation et d'individualité font parties intégrantes de la formation du jeune enfant et de la construction de sa citoyenneté. Ce que cet album illustre. Bien que les personnages soient un carré et des ronds, ils restent humanisés et rendent possibles, d'après moi, une identification de la part des élèves. En effet, nous trouvons dans l'album un vocabulaire qui fait référence au vécu des élèves et dans lequel ils peuvent se reconnaître : « jouer avec ses amis », « dring » (rappelle de la cour de récré), « dans la maison », « triste », « ça me ferait trop mal » (renvoie aux émotions) etc. De plus, le vocabulaire choisi est adapté aux élèves de grande section, et permet une compréhension facile, sans avoir à faire un travail sur le lexique au préalable ou un étayage. Le texte est simple dans sa forme, tout en évoquant la question de la différence et de l'intégration sans jamais tomber dans un aspect moralisateur trop rigide. Pour ce qui est des images de l'album, ils accompagnent le texte et lui apportent de nouvelles informations non écrites, comme la couleur des personnages et leur forme précise. Cependant, le récit pourrait se passer des illustrations dans la mesure où les informations les plus importantes sont dites dans l'écrit, comme c'est le cas de la forme première des personnages qui en portent le nom (Petit-Carré), mais surtout la forme de la porte de la maison qui est directement décrite comme ronde. Les images illustrent le texte, sans apporter de changement à celui-ci et restent très simple dans leurs formes. La simplicité des images est d'après moi un bon point dans la mesure où les élèves de maternels peuvent rapidement être déconcentrés. Le fait de ne pas être en présence d'illustrations complexes permet d'éviter les incompréhensions des enfants à leur sujet,et permet une concentration plus optimale sur l'histoire lue. Cependant, il est possible que le texte seul ne suffise pas à créer un lien entre les élèves et le récit, même accompagné d'images simples. C'est pourquoi, il serait intéressant, dans le cas où le travail sur la symbolique ne

24 Résumé annexe 1.

fonctionnerait pas avec tous les élèves, de travailler avec un second album de la même thématique par la suite.

5.2 *Le corpus d'élèves et l'espace classe.*

Avant de revenir sur le déroulé précis de l'activité langagière, il est important d'aborder les différentes variables didactiques, mais également matérielles, qui ont pu avoir un impact sur le bon déroulé de la séance. Il faut savoir, dans un premier temps, que j'ai testé l'activité deux fois, avec deux groupes différents et dans des lieux également différents. La séance qui a été décrite par la suite dans le dispositif et choisie pour l'analyse est la deuxième, bien que ce soit la première séance qui m'ait permise par la suite de réajuster l'activité. C'est pourquoi il me semble intéressant de l'évoquer ici.

5.2.1 Lieu et heure de l'activité.

Comme nous avons pu le démontrer précédemment, l'espace social voulu pour une activité langagière doit être réfléchi et organisé. De tous espaces sociaux présentées au sein de la classe, le choix se porterait idéalement sur l'espace de regroupement car celui-ci permettrait de réunir toutes les conditions nécessaires à notre activité sociale langagière. Le coin regroupement est espacé et disposé de telle sorte que tous les élèves se voient entre eux, tout en pouvant être focalisés sur un objet commun comme le tableau ou le professeur. Nous avions convenu avec la professeure que le meilleur moment dans la journée pour mener à bien l'activité était après le temps calme, aux alentours de 13h50. Dans la mesure où la séance devait se faire avec moi-même et en petit groupe, la professeure se chargeait du reste de la classe et continuait sa journée normalement, pour que cela n'impacte pas trop le déroulé des apprentissages. Cependant, un problème se posait. Dans la mesure où il s'agissait d'une activité en groupe avec une situation problème sur laquelle réfléchir, il convenait de ne pas laisser les autres élèves entendre les réponses du groupe actif et être influencés par celles-ci. Pour parer à ce problème, l'enseignante me proposa d'effectuer ma séance dans la salle informatique, collée et reliée par une porte intérieure à la classe. Bien que ce n'était pas l'idéal, je n'avais pas réellement d'autre choix que d'accepter. La salle[25] disposait d'une table à hauteur d'enfant que j'ai pu entourer de chaise, tout en me mettant à leur hauteur. Cependant, très rapidement, les limites de cette mise en place se sont fait voir. Les élèves découvraient une nouvelle salle et il leur a fallu un certain temps de découverte avant de ne plus regarder les alentours systématiquement. Il aurait fallu que j'accorde un temps à la découverte de la pièce, afin de mobiliser davantage leur attention par la suite et contenir leur agitation. De plus, la

25 Cf annexe 2.

présence de la table au milieu leur donnait envie de s'y accouder, ce qui gênait la vue de certains élèves. Il a fallu s'arrêter de nombreuses fois pour leur demander de reculer leur chaise d'un cran afin de ne pas s'accouder à la table et de gêner les autres, mais certains recommençaient. Il aura fallu enlever la table, ou prendre une chaise plus haute pour l'adulte afin que les élèves puissent avoir vu sur l'album. Cependant, avoir choisi d'être à hauteur des élèves n'est pas anodin. Cela relève d'une volonté de proximité avec les élèves, espérant ainsi, du fait d'être au même niveau qu'eux, faciliter et encourager la discussion. Pour mon deuxième essai, avec un groupe différent, je devais enlever la table et placer les élèves en grand U, afin de m'assurer qu'ils n'aient nulle part où s'appuyer et également permettre la visibilité de tous. Cependant, la salle informatique était constamment prise et l'année avancée. C'est pourquoi la professeure m'a proposé une autre salle, la bibliothèque[26], qui se trouvait après la salle informatique. On pourrait penser que la bibliothèque est un idéal pour la pratique voulue, cependant, comme pour la salle informatique, il s'agit d'un lieu que les élèves ne fréquentent pas, ou que très rarement. Ajoutons à cela qu'elle servait également d'entrepôt pour le personnel de ménage. La pièce était alors encombrée et les élèves ont été de nombreuses fois déconcentrées par les objets alentours. Il aurait été plus optimal de se trouver au coin regroupement de la classe ; les élèves, habitués à cet espace, auraient été plus à même de se concentrer de manière immédiate et auraient eu des comportements sociaux liés à cet espace, acquis au cours de leur scolarité. Malgré tout, le placement des élèves sur le banc était plus adéquat que lors de la première séance et les élèves ont respecté la consigne consistant à ne pas se lever. Ainsi, ils avaient tous une bonne visibilité, permise également par le nombre d'élèves que j'avais réduit ici.

5.2.2 Le corpus d'élèves.

Lors de l'élaboration de la séance, il avait été convenu avec la professeure en charge de la classe de prendre la moitié de l'effectif, soit 12 élèves, pour mener à bien l'activité de ce mémoire. Cependant, les élèves étaient trop nombreux pour un espace non adapté et devaient se serrer les uns aux autres malgré le placement des chaises que j'avais établi. Les élèves les plus à l'aise bougeaient beaucoup pour se rapprocher sans se soucier des camarades près d'eux. Cette proximité a créé quelques conflits dans la mesure où, involontairement, des élèves se donnaient des coups de genoux ou coude. J'ai espacé au mieux les chaises mais dans la mesure du possible, je me suis vite trouvée restreinte. Ce qui fait que l'activité à de nombreuses

26 Cf annexe 3.

fois était interrompue afin de leur demander de reculer leur chaise ou de faire attention aux camarades près d'eux. Une autre conséquence du grand nombre de participant s'est fait voir par la suite : le mauvais partage du temps de parole. En effet, quatre ou cinq élèves participaient énormément et monopolisaient souvent la parole en particulier une d'entre eux qui s'est beaucoup investie dans l'activité. Les autres élèves semblaient pour la plus-part attentifs, cependant le grand nombre d'élèves ne favorise pas la prise de parole pour certains timides de la classe. Malgré les sollicitations verbales et physiques, la grande majorité du groupe suivait la discussion silencieusement. Pour ma part aussi, il n'était pas facile d'avoir en visibilité chaque élève et de m'assurer de son attention ou de sa participation. C'est pourquoi le deuxième essai, présenté ici, s'est fait en groupe de huit élèves. La conséquence voulue étant une plus grande libération de la parole des plus discrets qu'on peut supposer être intimidés par le nombre d'élèves ou par la peur de parler après les « grands parleurs ». Sans trop rentrer dans l'analyse de cette séance, il s'avère que la réduction du groupe ait été bénéfique. Le groupe comprenait des élèves que je n'entendais pas beaucoup lors des regroupements de classe et qui malgré tout, au cours de cette séance, ont participé. De plus, je pouvais avoir vu sur tous les élèves en même temps, ce qui permettait de réguler la parole plus facilement. Un autre avantage du petit groupe est de disperser les caractères forts ou élèves perturbateurs de la classe. En effet, lors du premier essai, le groupe de 12 élèves comprenait trois élèves qui étaient souvent en conflit. Lors de la séance, il a par conséquent fallu s'assurer de les placer de manière éloignée, et malgré cela, ils arrivaient à s'embêter entre eux. Si la situation me l'avait permise, mais surtout le temps, j'aurais procédé à un troisième essai avec un album différent et en séparant ce groupe en deux, afin de constater des possibles changement de comportements sociaux.

6 Mise en place de la situation langagière.

6.1 *Déroulé de l'activité.*

Supports : Album *Quatre petit coin de rien du tout ,* de Jérôme Ruillier + maquette de la situation problème[27].

Temps de la séance : Entre 25 minutes environs

(le fait de casser la lecture avec une manipulation de la maquette, permet de réengager leur attention et offrir un temps plus important à la séance).

Gestion de classe : Groupe de 6 à 8 élèves.

27 Cf annexe 4.

Étape 1 : Introduction avec les règles à respecter.
Chaque espace et temps social dispose de règles ou de comportements adéquats. C'est pourquoi il semblait important de revenir sur les différentes règles des activités orales et des temps de lecture avec les élèves. Notamment sur le fait de lever la main pour participer, ne pas interrompre la lecture du professeur, laisser ses camarades parler, etc.

Étape 2 : Discussion autour des différences des personnages / 5 min
→ Lecture de la première page. « *Petit carré joue avec ses amis ... » Oh, mais attendez ?! Ce sont qui les amis de Petit Carré ? [réponse des élèves] Des ronds ! Drôle de personnages non ?* » Avoir pour personnages des carrés et des ronds n'est pas la condition la plus favorable à l'identification des élèves envers ces personnages. C'est pourquoi, il me semble important de nous arrêter un temps sur leur forme, leur différence, tout en essayant dès cette étape de faire un parallèle entre eux et les élèves. Lors de cette étape, il serait intéressant d'insister sur les différences entre les personnages (tailles, couleurs) et rappeler que c'est notre cas également, que nous sommes tous différents. Nous n'avons pas la même taille, la même couleur de cheveux, de yeux etc. Par ce fait, un premier rapprochement entre le récit et le vécu des élèves sera fait. Ainsi qu'un premier lien avec la thématique que nous voulons aborder. Aborder d'emblée la forme spécifique des personnages permettrait de poser les bases de l'identification grâce à une discussion rapide sur le fait de représenter des enfants avec des formes géométriques.

Étape 3: Situation problème. / 10 min
→ Reprise de lecture jusqu'à la situation problème. Ici, l'objectif est discuter avec les élèves sur ce qu'ils ont compris du début de l'histoire et surtout s'assurer qu'ils aient bien perçu la situation problème et le pourquoi celle-ci est un problème ; « *Mais alors, si tout le monde est différent, Pourquoi Petit Carré est triste ?* » . Par conséquent nous revenons à la page sur laquelle nous nous sommes arrêtés. De nouvelles réflexions sur la différence de Petit Carré sont à prévoir. Cette étape doit permettre de comprendre en quoi ça peut attrister certains d'être différents, et non pas de réduire la tristesse du personnage à son impossibilité d'entrer dans la maison. Dans le cas de remarque telle que « Il est triste parce qu'il ne peut entrer dans la maison » qui ne suffit pas, il me faudra pousser leur réflexion en leur demandant « *Pourquoi il ne peut pas entrer ?* », « *Est-ce que c'est grave d'être un carré et pas un rond ?* » et d'autres questions pour favoriser une comparaison entre eux-même et les

personnages de type : « *Prenons par exemple, untel et untel. Vous avez pas la même couleur de cheveux. Mais est-ce que ça vous rend triste ? Pourquoi ?* » « *Mais si dans l'école, la maîtresse disait que ceux qui ont les yeux bleus n'ont pas le droit d'aller en récré, ça te rendrait triste ? Pourquoi* » Cette dernière question notamment a pour objectif de mener les élèves à comprendre que ce qui provoque de la tristesse dans la différence est le traitement qui n'est pas le même en fonction de celle-ci. Il s'agit de leur faire prendre conscience que la différence en elle-même n'est pas mauvaise ou triste, mais qu'elle le devient à cause des autres qui traitent la personne différemment ou qu'ils essayent de lui enlever cette différence/caractéristique.

Étape 4: Hypothèse sur les solutions possibles. / 10 min

→ Au préalable, j'aurais créé la situation de l'album de manière concrète et physique. Je prévois en effet de créer une petite maison en carton ou sur papier épais, avec les différents personnages de l'histoire. Par conséquent, un carré et des ronds de différentes couleurs.

→ Consigne : « *Alors voilà. Quand j'ai lu l'histoire pour la première fois, j'étais très triste de voir que Petit Carré n'arrivait pas à entrer dans la maison et être avec ses amis. J'ai donc décidé de l'aider, mais toute seule, c'est pas facile. J'ai besoin de votre aide. A votre avis, qu'est ce qu'on pourrait faire pour que Petit Carré puisse entrer dans la maison ?* »

→ Différentes hypothèses seront évoquées et testées directement grâce à la maquette que j'aurais créée. Par exemple, si l'une des idées est de plier Petit Carré, je le ferais devant eux, afin qu'ils puissent voir que ça ne suffit pas. Bien évidemment, je m'arrangerai pour que Petit Carré soit trop grand peu importe l'hypothèse évoquée. Autre exemple, si l'une des hypothèses est de couper Petit Carré, je répondrais « *Comment?! COUPER PETIT CARRE ?? mais ... tu aimerais bien qu'on te coupe un bras ou la tête si tu es trop grand pour passer une porte ?? Eh oui, ça ferait mal à Petit Carré. Et nous, nous ne voulons pas lui faire mal.* » De préférence, la question de la douleur provoquée à Petit Carré doit venir d'un élève. Il s'agit de laisser en premier lieu les élèves réagir, ainsi le personnage sera davantage humanisé et l'identification plus aisée pour les élèves.

→ Dans le cas où un élève proposerait de modifier la porte, et non Petit Carré, il serait intéressant de lui demander pourquoi il a pensé à cela et en quoi il trouve que c'est mieux de changer la porte à la place de Petit Carré. Cela ouvrira sur une discussion intéressante dans laquelle les autres élèves pourront débattre.

Étape 5 : Suite et fin de l'album / 1 min

→ « *Nous allons voir si Petit Carré a eu les mêmes idées que vous* » Lecture de la suite et

fin de l'album.

Étape 6 : Discussion sur la suite et fin de l'album / 10 min
→ « *Alors, que pensez-vous de la fin de l'histoire ?* » Ressentis, avis, etc. → Lors de cette étape, il s'agit de revenir sur plusieurs éléments du récit. Lorsque les Petits Ronds disent à Petit Carré de devenir un rond et que ce dernier cherche absolument à le devenir ; Lorsque les Petits Ronds cherchent à couper le personnage principal pour le rendre conforme à leur norme ; La réflexion des Petits Rond avec leur réunion et prise de conscience que Petit Carré est différent et ne sera jamais rond. Et la solution finale.

6.2 *Objets à analyser et évaluer*

Lors de ce mémoire, je me suis demandée ce qu'il serait intéressant d'observer au cours de mon dispositif dans lequel le langage prime. Dans un premier temps, j'ai exclu de mes observations tout ce qui était relatif à la syntaxe et la grammaire des phrases. Il ne s'agit pas pour moi d'observer la qualité de la langue des élèves, ou encore faire de la métalinguistique. Il s'agit avant tout d'observer comment les pensées des élèves peuvent se former de manière individuelle, mais également dans le groupe et grâce au groupe. Je vais par ce fait observer la manière dont sont construits les énoncés, comment ils s'organisent au sein d'un groupe. Il sera alors intéressant de constater des liens entre les énoncés des élèves. Est-ce qu'ils se suivent sans suite logique, sans rapports entre eux, ou si au contraire les élèves s'écoutent et s'appuient sur les précédents dires. Observer le vocabulaire utilisé sera également intéressant et pourrait être remis dans le contexte scolaire mais également personnel. S'agit-il de choses acquises au sein de l'école ou découvertes en premier temps dans le milieu personnel ? Savent-ils mettre des mots précis sur leurs pensées ? Etc. Néanmoins, même avec une classe à un seul niveau, les capacités linguistiques sont très disparates d'un enfant à l'autre, n'évoluent pas de la même manière et en même temps. C'est pourquoi il faut également observer ces disparités qui peuvent être repérables sur le temps de parole que prend chaque enfant, sur leurs différentes manières d'intervenir, la longueur de leur propos, mais également l'ordre dans lequel ils interviennent. Voir si l'élève prend la parole en premier ou s'il attend toujours qu'un élève ait parlé avant lui etc. Il revient également de prendre en compte, dans la mesure du possible, les individualités des élèves, voire leurs intérêts personnels, afin de pouvoir, dans la mesure du possible, justifier certaines de ses prises de paroles et leur contenu. Cependant, bien que ma situation de langage soit organisée et bien que j'ai imaginé différents cas possibles, il reste une grande part d'imprévisibilité dans la mesure où je ne peux tout envisager et anticiper, d'autant

plus quand il est question de langage. Il est possible de faire des suppositions mais le langage est propre à chacun et imprévisible, encore plus lorsque ce sont des élèves que je ne connais pas particulièrement bien. Je ne peux savoir exactement qui va participer, de quelle manière et à quel propos. Tout en ayant conscience que ce dispositif met en avant le langage, la réflexion individuelle et collective, et qu'il n'y a pas de bonnes réponses attendues. L'objectif principal est d'amener les élèves à produire du langage afin de constater de leurs compétences langagières, et ce à partir d'un album jeunesse. Bien qu'il n'y ai pas de bonnes réponses, il y a des comportements sociaux plus favorables que d'autres et qui répondront davantage à la situation et aux attendus.Dans un premier temps, comme dit précédemment, un espace social n'est pas exempt de règles. Dans notre cas, le respect des consignes peut-être évalué. Sera évaluée également la prise de parole des élèves, leur clarté et leur pertinence avec le sujet. Ensuite, les énoncés pourront être analysés par l'observation des échanges et s'ils s'intègrent correctement au dialogue général par exemple. Pour savoir s'il une prise de parole est correcte ou valide, il est important d'observer l'effet que celle-ci a eu sur les autres (les élèves et l'adulte) au travers des réactions, de la compréhension des autres, etc. Il va s'agir d'analyser les discours dans la mesure où c'est à travers ces derniers qu'est « assurer l'apprentissage de leur compréhension et le développement des enfants comme apprentis interprètes »[28] En effet, si le niveau de l'œuvre est choisi judicieusement, les élèves-lecteurs comprennent l'histoire dans sa globalité. Cependant, sans discussion avec eux, nous ne pouvons pas avoir accès au raisonnement qui a amené à la compréhension, et on ne peut s'en assurer pleinement. De plus, d'après l'ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*[29], la compréhension de l'élève-lecteur est construite par la relation adulte-texte-élève. C'est pourquoi l'enseignant doit s'assurer de la compréhension de ses élèves, tout en poussant davantage celle-ci afin de la développer et les mener à des conduites relatives au langage et à l'interprétation. Par ce temps de discussion, on doit pouvoir analyser si les élèves ont réussi à entrer dans le jeu social qu'exigent les situations langagières en groupe. Pour ce faire au mieux , le rôle de l'adulte est majeur et déterminant.

6.3 *Le rôle de l'adulte.*

Dans un premier temps, l'enseignant doit mettre en place des situations d''échanges langagiers, dans un espace et un temps dédié, où les discussions et compétences langagières vont être mobilisées. Pour ce faire, un espace doit être choisi et dédié aux activités langagières afin que celui-ci puissent être encrer dans le quotidien scolaire des élèves. Les conditions matérielles doivent être telles que l'espace soit adéquat, que le calme soit exigé, mais offrir

28 *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, sous la direction de Dominique Bucheton (2009) p.22
29 Ided.

également une certaines proximité entre les élèves et une visibilité de tous envers tout. S'assurer que tous les élèves soient visibles par les autres, mais également que les objets d'enseignements (l'album dans notre cas) soient visibles de tous. Ce dernier point est une condition nécessaire à ce qu'on appelle « attention conjointe »[30], développée par Scaife et Bruner en 1975, qui revient à provoquer l'intérêt de tous sur un même objet, sur une activité commune, dans un espace commun. Après avoir créer un objet d'intérêt commun, le professeur doit, au cours de la situation langagière, procéder à un étayage.

« L'enfant est un lecteur en devenir et un apprenti interprète étayé par les questions, les reprises, les modifications, les commentaires ainsi que la lecture sollicitée par l'adulte »[31]

Il est vrai que le professeur a un rôle prédominant dans le développement langagier de son groupe classe. Il est considéré comme un médiateur, dont le rôle est d'aider les élèves à atteindre un objectif particulier, à dire et à faire, sans effectuer les actions à sa place. D'après l'ouvrage de Bucheton[32], « l'étayage est sans doute la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant », ce qui revient à affirmer que le professeur se doit d'intervenir de différentes manières afin de permettre à l'élève une performance particulière. Dans le cas de situations langagière comme mise en place dans ce dossier, l'étayage du professeur peut se faire de diverses façons. Il se s'agit pas de « faire parler » les élèves, mais bien d'offrir un cadre de discussion, et de discuter **avec** eux. Au cours de cette discussion, le professeur est lui-même un modèle dans la mesure où il parle avec ses élèves. Offrant ainsi un repère et modèle linguistique sur lequel les enfants peuvent prendre appui et s'inspirer. En plus d'être un modèle linguistique, les mots du professeur peuvent provoquer des réactions, déclencher des idées et des prises de paroles chez eux. Par son étayage, ses questions et énoncés, l'adulte doit permettre aux élèves de procéder à un retour sur leurs propres pensées, mais également faire resurgir le processus suivi pour arriver à telle compréhension ou telle interprétation. Mais ce n'est pas tout. Le professeur a également pour rôle d'encourager les élèves dans leur démarche linguistique et interprétative ; les encourager à expliquer davantage leur point de vue, leur ressenti, mais également les amener à définir certains de leurs propos. Les interprétations d'actions, ou encore de sentiments de personnages, ou encore l'émission d'hypothèses doivent aussi aussi encourager. De plus, cette attitude valorisante et encourageante peut se voir par le biais de l'intérêt montrée par l'adulte lors de la discussion, par des sollicitations du regard, mais également physiques (un geste de la main ou de la tête).

30 *L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations e de recherches de modélisation* ; Louise-Héléna Aubineau, Luc Vandromme et Barbara le Diant. Dans « L'année psychologique » 2015 (vol. 115) p.141 à 174.
31 *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, sous la direction de Dominique Bucheton (2009) p.228
32 Ided Chap 2.

Une importance au temps de parole de chacun doit également être pris en compte. Le professeur doit réguler la parole afin de s'assurer que les « grands parleurs » ne prennent pas en charge toute la discussion. Il serait également intéressant, toujours dans une optique d'encouragement et de bienveillance, d'offrir à cet espace et temps social particulier une nouvelle liberté qu'on va retrouver dans l'acceptation des diverses digressions des élèves, voire même des changements de thème. Lorsque le professeur met en place une activité ou dirige plus généralement sa classe, il n'est pas seulement face à des individus. Il fait également face à une institution, à des savoirs à transmettre et à des personnalités, expériences et vécus différents. Dans l'ouvrage dirigé par Dominique Bucheton, il est expliqué que « le maître n'agit pas seulement à travers ce qu'il dit ou fait matériellement » [33]. Sa présence, sa posture physique, son rapport à l'enseignement, mais également ses valeurs et son éthique, peuvent avoir un impact important sur l'ensemble de sa classe, mais surtout sur la confiance qui s'installe entre ses membres. Il en est de même lors des activités langagières, dans lesquelles il va s'agir de créer un espace et un temps social au sein duquel l'élève se sentira à l'aise, assez en confiance pour se laisser porter par la discussion et avoir envie d'y participer pleinement. La qualité de la relation entre élèves et professeur, mais également entre élève-élève est importante et doit se travailler tout au long de l'année. Notre activité ne s'inscrit pas dans une continuité pédagogique définie par la professeure mais, bien que séance unique, le comportements sociaux et les différents discours des élèves peuvent néanmoins nous apporter diverses informations sur leurs capacités langagières.

7 Retour critique sur les productions du dispositif.

7.1 *Analyse des productions orales des élèves.*

Dans un premier temps, il me semble intéressant d'exposer, par le biais d'un tableau, diverses notes concernant les productions orales de chaque élève en fonction d'entrées différentes. Suite à cela, une analyse plus globale sera faite. Cette analyse sera basée sur le deuxième essai de production orale, du 6 février 2020[34], et fait office de grille d'évaluation permettant de constater de la participation des élèves au jeu social que supposait l'activité.

7.1.1 *Tableaux récapitulatifs.*

33 Ided p.221.
34 Retranscription en annexe 5.

- **Les « grands-parleurs » et moteurs de la discussion.**

	Sofiane	Chaïnez
Interventions	18	14
Respect des consignes	Respect des consignes générales mais ne lève pas toujours la main. Il semble s'arranger pour ne pas avoir à le faire, en parlant lors des blancs par exemple.	Habituellement agitée qui semble s'être canalisée ici. Quelques interventions sans lever le doigt, signalées quand ça gênait l'activité , peut être mis sur le compte de spontanéité et intérêt à l'activité.
Pertinences des propos	Propos quasiment toujours pertinents et en accords avec le thème. Sofiane apporte les éléments nouveaux quand la conversation n'évolue pas ou tourne autour d'une même idée. Fais des suppositions sur l'histoire (ligne 86) et donne des hypothèses de résolution de problème.	Veut parler à tout prix. Répète parfois les propos des autres juste pour pouvoir parler. Mais certains propos étaient intéressants, notamment sur son avis personnel. Reste dans le sujet. Répond aux questions. Utilise le discours rapporté ligne 174. De plus, ligne 61, elle met en phrase la situation problème en disant « parce qu'il est pas comme les autres, il rond ».
Spontanéité des propos	Environ 80% de ses interventions ont du être sollicitées. Il en est de même habituellement en classe. Il écoute attentivement mais participe rarement de lui-même.	N'a pas besoin d'être sollicitée. Participe activement.
Complexité des phrases et vocabulaire	Ses phrases sont complètes et longues. Apporte le vocabulaire précis, par exemple « différence » ligne 69.	Tente de faire des phrases complètes. Utilise un vocabulaire adéquat et en rapport avec la thématique. (« Le pauvre » ligne 140)
Rapports entre les propos des autres	Reprend la thématique des personnages d'Hugo ligne 26. Contredit l'idée de Chaînez ligne 155.	Répète parfois ce qui a été dit ou réutilise les expressions. Ligne 140 par exemple avec « C'est pas juste » qu'avait utilisé Sofiane ligne 125.

- **Les élèves moyennement actifs.**

	Selma	Hugo
Interventions	9	5
Respect des consignes	Respect des consignes.	Agité. A du être repris plusieurs fois car faisait du bruit avec ses pieds sur le banc et ce à plusieurs reprises. Bougeait beaucoup sur le banc. Respect des temps de parole de ses camarades.
Pertinences des	Apporte une nouvelle idée ligne	En accord avec le thème. Fais des

propos	144 avec la porte faite par les ronds. Mais également ligne 120 ou elle explique que la différence « ce n'est pas important » sans réussir à aller plus loin.	hypothèses et se projette dans l'histoire (lignes 158 / 162). Apporte une nouvelle idée ligne 158 qui consiste en une nouvelle maison. Sort du cadre des personnages vus en classe pour y ajouter les voitures (ligne 35).
Spontanéité des propos	N'attend pas forcément de sollicitation pour participer. Elle était physiquement très présente et attentive.	Timide au début et plus confiant ensuite. A eu besoin d'être sollicité pour cela.
Complexité des phrases et vocabulaire	Phrases complètes. Vocabulaire adéquat mais qui lui manque parfois pour aller jusqu'au bout de son idée (par exemple ligne 120)	Au début courtes et hésitantes. Plus construites au cours de l'activité.
Rapports entre les propos des autres	Elle est en accord avec les propos de ses camarades ligne 114 par exemple et le montre en reformulant leurs idées.	Confirme les propos de Chaïnez ligne 64 en disant « ce n'est pas le même ».

- **Les petits parleurs et les acteurs silencieux.**

	Jenna	**Loïc**	**Mathias**
Interventions	2	1	1
Respect des consignes	Respect	Respect	Respect
Pertinences des propos	Reste dans le thème.	A bien répondu.	Ne semble pas concerné par l'activité malgré les sollicitations verbales mais aussi visuelles. Semble écouter sans se faire un avis. Répète uniquement ce qui a été dit précédemment.
Spontanéité des propos	Lève la main et participe sans avoir eu besoin de sollicitation verbale. Élève timide qui reste attentive.	Très discret. A été sollicité plusieurs fois mais n'a pas toujours répondu. Ne perd cependant pas le fil de la conversation et semble être attentif.	Aucune.
Complexité des phrases et vocabulaire	Phrases courtes.	Répond en un seul mot.	Répète ce qui a été dit juste avant lui.
Rapports	Pas de lien important	A repris le thème des	Répétition de propos

entre les propos des autres	à relever	personnages abordé par Sofiane et Hugo en restant dans les histoires de chevaliers (ligne 33)	antérieurs.
Nahil	Aucune participation orale. Respect les consignes de l'activité. Semble attentif et suivre le déroulé de la discussion avec parfois des moments d'absence.		

7.1.2 *Analyse plus détaillée.*

- **Chaïnez et Sofiane.**

Les deux élèves moteurs (Sofiane et Chaïnez) sont, d'après leur nombre d'interventions ce que nous pouvons appeler de grands parleurs, bien que leur besoin de parler ne soit pas le même. Dans le cas de Chaïnez, nous faisons face à une élève en retrait dans la classe, par ses diverses agitations.Souvent assise seule comme punition, parfois sur une table seule également lors des exercices car ne sait pas travailler sans parler aux autres. Elle est régulièrement punie et sujet de discussion. Les autres élèves ont également tendance à la repousser, notamment à cause de sa réputation d'élève perturbatrice alimentée par certains propos de la professeure. Se trouver en petit groupe, isolée du reste de la classe, mais également éloignée de l'œil de la professeure, elle m'a semblé plus en confiance et plus à même d'être attentive. De plus, cela faisait plusieurs mois que mon stage avait commencé et que je participais à la vie de classe deux fois par semaine. Je n'avais pas eu énormément d'interactions conflictuelles avec elle. Il me semble que ces différents facteurs ont développé une confiance en elle lors de ce temps langagier, aidée également par cet espace social nouveau. Sa bonne volonté l'amenait cependant à vouloir constamment parler, même sans avoir une idée précise de quoi dire, comme nous pouvons le voir avec son intervention ligne 29 « on a … on a des personnages ». Chaïnez avait levé la main sans avoir une idée de personnage à donner, idée qui lui est venue en parlant. J'ai également pu observer ce comportement langagier lors de différents moments de regroupement en classe, où elle se faisait reprendre par la professeure car elle levait la main sans avoir de réponse à apporter, caractéristique d'une personne cherchant probablement l'attention de l'adulte et voulant se sentir intégrer au groupe par sa participation à l'activité. Ce cas d'exclusion du personnage Petit-Carré semble avoir particulièrement touché Chaïnez, et ce sentiment semble renforcé après l'exemple d'une situation d'exclusion que j'ai donné ligne 103. De nombreuses expressions tristes vont marquer son visage, ainsi que de nombreuses réactions verbales comme « Il a le droit de rentrer ! » (l.138), « c'est pas juste. Les ronds ils rentrent mais

le carré le pauvre il rentre pas ». L'utilisation des mots « le pauvre » montre bien à quel point elle semble atteinte par la situation du personnage, en compassion pour lui. Probablement par le bien d'un parallèle fait avec son propre vécu scolaire. Nous pouvons aisément affirmer que Chaïnez dispose ici des compétences psychologiques[35] qui consistent à ne pas avoir peur de parler notamment, mais également des compétences informationnelles dans la mesure où elle gère le contenu de son message. Ajoutons à cela une compétence liée directement à la compréhension qui est ici active, avec notamment l'émission d'hypothèses et la capacité à se projeter dans l'histoire (l.153 / 174) . Des compétences pragmatiques peuvent être relevées également car elle semble comprendre l'enjeu de la situation de communication, qui revient à comprendre les personnages et discuter autour d'eux.

Dans le cas de Sofiane, ses participations sont nombreuses mais souvent sollicitées. Particulièrement au début de l'activité. Il ne prenait pas la parole de lui-même, il a fallu que je lui demande son avis à plusieurs reprises, mais ses interventions étaient souvent justes et permettaient d'avancer dans la discussion (l. 50/ 69/155). Sofiane est un élève en avance sur le niveau scolaire demandé, et particulièrement réceptif. Cependant, j'ai pu observer au cours de mon stage qu'il ne participait pas beaucoup de lui-même, mais qu'il répondait dans la majorité des cas avec justesse. N'ayant pas de formation de psychanalyse, je ne saurais dire exactement pourquoi il ne prend pas beaucoup la parole de lui-même en groupe, mais je pense que faire l'effort de lever la main et demander la parole est un frein pour lui. Il me semble qu'il n'ait pas levé la main de la séance, et qu'il ait attendu soit que je lui pose une question, soit que je le regarde, soit qu'un silence dans la conversation ait lieu pour parler. Il reste cependant très actif au sein de la classe, et s'attelle avec motivation lors des exercices personnels. Un peu moins lorsqu'il s'agit des activités en regroupement (hors EPS). Lors de notre activité langagière, il est resté très pragmatique et disposait de compétences informationnelles assurées. Il est le seul à avoir trouver le terme de « différence »(ligne 66) lorsque les autres élèves tournaient autour sans trouver le terme exacte ; avec Chaïnez par exemple ligne 61 : « Parce qu'il est pas comme les autres ». Ou encore Hugo ligne 64 « C'est pas le même ». De plus, comme c'était le cas pour Chaïnez, il a fait preuve d'imagination dans les hypothèses fournies et se projetait dans l'histoire. Notamment lignes 75/77/80/86 où il semble être convaincu que la maison est celle des ronds alors que l'histoire ne le dit à aucun moment.Il va même jusqu'à ajouter des éléments qui ne sont pourtant pas dans l'histoire comme une cheminée et une fenêtre (ligne 167). Des compétences psychologiques, notamment dans la prise de parole de manière volontaire, sont observées suite à l'exemple d'exclusion donnée ligne 103. Il est vrai que cet

35 Les compétences psychologique, informationnelles, pragmatiques, et discursives citées à présent sont tirées du manuel « Je prépare les concours du professorat », *Français* (2013), p.291. Ed Dunod.

exemple a particulièrement touché les élèves. Sofiane a réagi très vite suite à l'exemple et a de nombreuses fois donné son avis sur cette situation. Ligne 169, Sofiane évoque l'utilisation d'une scie, pour « faire une autre porte carrée ». Il faut savoir que sur la quatrième de couverture de l'album, une scie est dessinée. Cependant, à ce stade de la conversation, elle n'est pas encore apparue dans l'histoire. Il va par conséquent procéder à une supposition consistant à penser que si elle est dessinée sur la quatrième de couverte, c'est qu'elle doit avoir une utilité. Ce qu'il va essayer de deviner par sa proposition de porte carrée. Il effectue également des retours en arrière dans l'histoire et fait appel à sa mémoire (ligne 142) lorsqu'il dit « Parce que en fait la dernière fois la place était ronde et lui carré » qui renvoie à une précédente page.

- **Selma et Hugo.**

Quant aux productions orales de Selma, nous pouvons remarquer un certain intérêt au récit qu'elle montre par diverses interventions mais également par la pertinence de ces dernières. Dès la ligne 66, elle met l'accent sur la situation problème en affirmant « Parce que au fait, la porte elle est pas de la même forme c'est pour ça ». Le fait de parler directement de la porte est pour moi une grande réussite dans la mesure où les autres élèves vont d'abord parler de Petit-Carré comme étant le problème. Elle a une longueur d'avance sur le résonnement des autres et se trouve directement proche de la solution finale qui est le changement de porte. L'exemple de la situation d'exclusion va également la toucher et provoquer en elle une injustice, comme c'était le cas pour Sofiane et Chaïnez. Selma va jusque dire que la couleur des yeux « c'est pas important » (l.120), en précisant à ma demande « parce que c'est pas ce qui compte la couleur des yeux ». Ce qui montre bien sa compréhension de la thématique, bien que ce soit par l'exemple dans un premier temps, et non directement par le biais du récit seul. Ligne 144, Selma se rapproche toujours de la résolution en disant « les ronds ils ont fait une porte en rond c'est pour ça » qui rejoint son idée ligne 120 et qui met de nouveau l'accent sur la porte et non sur Petit-Carré. Elle dispose d'une bonne compréhension active, mais également d'une bonne capacité d'interprétation qui lui permet d'être au plus proche de la trame du récit. De plus, le fait d'avoir réussi à reformuler son idée en ligne 120 à ma demande, montre une certaine capacité orale dans la production d'énoncés et la reformulation d'idées, ce qui n'est pas simple à cet âge là. Chaïnez par exemple semble avoir plus de mal à reformuler ses idées,ce qu'on peut observer ligne 84 lorsque je lui demande de justifier son propos mais qu'elle n'y arrive pas et se contente de répéter sa première phrase. Ligne 120 Selma, parlant de la couleur des yeux, nous dit « En fait c'est pas … c'est pas important ». Elle a semblé hésiter

quant à la tournure de sa phrase et ne trouvait probablement pas de meilleur moyen d'exprimer son idée, ce qui peut être la conséquence d'un manque de vocabulaire. Bien qu'on ne puisse pas lui reprocher à cet âge là. Selma dispose néanmoins de grandes capacités psychologiques qui consistent ici à parler sans avoir peur du regard des autres ou sans avoir besoin de sollicitations extérieures, tout en mesurant l'intérêt de ses propos. Ce que j'ai également pu remarquer lors de mes observations en classe. Elle dispose de capacités informationnelles et pragmatiques, par ses hypothèses émises et ses diverses réactions. C'est également le cas de l'élève Hugo, qui va se projeter dans l'histoire tout en émettant des hypothèses et se mettant à la place du personnage. Ceci peut être vu ligne 158 : « Il a qu'à se construire une maison lui-même et avec une porte en carré. Comme ça il peut rentrer ». Suite à ma supposition d'un personnage encore plus triste parce qu'il sera seul, il ajoute ligne 162 « Il a le droit de faire entrer des copains s'il a envie ». Il propose une solution qui, dans une certaine mesure, a du sens et trouve également une réponse à mon objection. Il est alors dans la capacité langagière, mais également mentale, de pousser son idée jusqu'au bout et de nous en proposer les différentes solutions. Bien que son taux de participation est plus faible que les grands parleurs, ses interventions ont du sens et apportent une nouvelle idée ou information. C'est également le cas ligne 35 par exemple lorsqu'il propose comme personnage « une voiture » alors que les autres élèves étaient restés dans les personnages étudiés actuellement en classe. Il sait gérer le contenu de ses propos et se faire comprendre, bien que contrairement à certains, il n'ai pas été réceptif à toutes mes sollicitations, notamment corporelles.

- **Jenna et Loic.**

Jenna et Loïc sont de petits parleurs, que ce soit lors des activités de groupe, en classe entière ou individuelles. Bien qu'attentifs, ce sont des élèves timides et qui n'osent que rarement prendre la parole en groupe. Jenna est très timide mais également très attentive, cependant contrairement à Loïc, ses prises de parole (l.17 et 99) se sont faites spontanément sans que j'ai eu besoin de l'interroger, tout en levant la main. Elle est intervenue lors de questions précises de ma part, qui n'amenaient pas l'élève à s'exposer personnellement, notamment en devant donner son avis, proposer une idée personnelle ou encore exprimer une émotion. Elle semble avoir préféré les questions sans prise de risque dans sa réponse et dont elle était sure d'avoir une bonne réponse, là où la plus part des autres questions ne donner pas lieu à une réponse unique. En effet, dans un ouvrage dirigé par Frédéric François[36], il est expliqué que la parole est une prise de risque et demande parfois un certain courage. « Savoir parler, c'est être

36 Jeux de Langages et dialogues à l'école maternelle, ed CRDP Midi-Ppyrénées (1994) p.22

grand »[37]. Jenna ne semble pas encore apte à atteindre ce niveau de discussion, peut être par peur de ne pas répondre correctement à la question ou par peur que ses propos soient inintéressants. Le désir de participation est là mais ne se manifeste que dans une discussion sans prise de risque. Puisque le désir de participation est présent, il revient alors au professeur d'offrir diverses situations d'échanges libres, de stimulations diverses afin d'arriver à une confiance en elle qui pourra se développer petit à petit. Dans le cas de Loïc, le désir de communiquer n'est pas certain. Sa seule participation se fait après une sollicitation directe de ma part. Il répond « un dragon » (ligne 33) en reprenant le thème de personnages évoqué par ses camarades juste avant. Ligne 163, je lui demande son avis sur ce qui se dit, mais je n'obtiens qu'un « baaaah » et un long silence accompagné d'un petit sourire gêné. Je lui propose quelques minutes de réflexion le temps que les autres parlent, mais j'espère avoir réussi à l'inclure à nouveau dans la discussion dans le cas où il s'en était détaché et n'écoutait plus qu'à moitié.

- **Mathias et Nahil.**

Le cas de Mathias est plus complexe. Sa seule intervention (l.91) consiste à répéter ce que son camarade a dit précédemment suite à une sollicitation verbale de ma part. Il semblait ailleurs par moment et à l'écoute à d'autres mais il ne semblait pas avoir d'avis sur la question ou du moins il n'avait jamais appris à les formuler ou à converser en groupe. Il faut savoir que cet élève est arrivé en cours d'année, courant janvier, et plus exactement trois semaines avant cette séance. Il s'agit d'un enfant qui a été placé en famille d'accueil une semaine avant son arrivée dans la classe , et d'après la professeure, il n'a pas suivi une scolarité très stable jusqu'ici. Il dispose d'un très grand retard sur de nombreux apprentissages. Son vécu personnel et son manque de vécu scolaire jouent forcément, d'après moi, sur sa capacité d'écoute mais également sur sa capacité à dialoguer avec les autres. Il est habituellement calme, et s'est très rapidement adapté à sa classe et à ses camarades. Probablement pas assez pour avoir l'envie ou les capacités de participer à une discussion de groupe. De plus, il ne doit pas avoir l'habitude de ce type d'exercice, ce qui est bien évidemment un obstacle supplémentaire à cette séance. J'ai préféré ne pas insister, espérant néanmoins qu'il apprenne de cette activité en étant spectateur, afin de pouvoir petit a petit s'ouvrir au cours des activités orales suivantes. Quant à Nahil, il n'a pas parlé une seule fois. Malgré mes sollicitations, tant verbales que corporelles, rien n'y a fait. Il baissait la tête lorsque je le regardais et me fixait en levant les épaules lorsque je lui demandais son avis. Il est vrai qu'en classe il ne participe pas lors des regroupements. Cepen-

37 Ided

dant, la maîtresse chargée de la classe réussit à le faire parler par des sollicitations verbales, ce que je n'ai pas réussi à faire. Ne voulant pas le forcer ou le brusquer, j'ai préféré ne pas trop insister. Il faut savoir que Nahil est un bon élève de sa classe, bien que lent dans les exercices, il s'y atèle avec minutie. C'est pourquoi, bien que sa non participation m'avait quelque peut perturbée, je ne doutais pas de son écoute et attention au cours de cette activité qu'il semblait néanmoins suivre, bien que silencieusement.

7.1.3 *Conclusions générales.*

Au vu des différentes participations des élèves, ce qui est pour moi le plus important à relever est le caractère très scolaire des ces derniers. Il est vrai que nous avons ici des enfants de bas âges, sans grand passé scolaire. Cependant, il est évident qu'ils n'ont pas été habitué aux échanges libres, discussions pédagogiques, mais non régies par des règles trop fermées, où chacun pouvait participer librement en évoquant des choses personnelles ou autre. Lors de cette activité, leurs comportements reflétaient ce que j'avais déjà pu observer en classe où les échanges se faisaient uniquement entre la professeure et l'élève, et non entre les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi il n'est pas facile d'analyser les dialogues entre eux, car ils se trouvaient être rares. De plus, il semblait y avoir un contrat didactique trop présent, empêchant une certaine liberté. Certains élèves semblaient chercher la bonne réponse, supposée attendue par l'activité, sans pousser le raisonnement plus loin. C'est le cas par exemple lorsque nous évoquions les différents types de personnages possibles. Leurs réponses étaient en lien avec leur thème littéraire de l'année : Le moyen-âge. Afin de sortir du contrat didactique, l'exemple de l'interdiction de récréation à cause d'une couleur de yeux m'a semblé pertinent. Nous restions dans un environnement connu, mais à leurs yeux moins scolaire puisque la récréation est un moment ludique. Ainsi, ils étaient plus aptes à parler librement, à partir de leurs propres sentiments, et de les inclurent davantage dans le récit grâce au lien qui venait de se réaliser entre celui-ci et le vécu des élèves. C'est le cas notamment de Chaînez, souvent punie de récréation, et qui, suite à cet exemple, semble avoir créé une réelle compassion pour Petit-Carré. En plus d'un exercice qu'ils ne semblent pas avoir l'habitude de pratiquer, le thème n'a pas facilité les choses. Aborder les différences et la discrimination à cet âge doit être fait avec précaution, exemples concrets et vocabulaire simple. C'est pourquoi il est normal de remarquer que les élèves ne trouvaient pas toujours les mots adéquats ou avaient du mal à exprimer une idée précise. Cependant, il est force de constater que plus de la moitié des élèves ont joué le jeu qu'exige ce type d'activité langagière. Certains se sont mis à la place des personnages, jusqu'à leur prêter une voix et des mots (Chaïnez ligne 174). Les élèves ont imaginé une suite ou émis différentes hypothèses quand à la solution finale. Les propos étaient compréhensibles par

tous, et cela pouvait être évalué par les quelques reprises d'idées des camarades. Les interventions, pour la grande majorité, s'intégraient dans l'ensemble de la discussion, malgré un manque de parole spontanée chez quelques élèves et malgré l'absence d'interactions entre eux. Les phrases étaient pour une majorité construites et complètes, avec un vocabulaire adapté à la situation et à leur niveau scolaire. Que ce soit la construction des énoncés en eux-même ou entre eux, le vocabulaire choisi, ainsi que les réactions des élèves, on peut voir que la thématique de la différence a été comprise et discutée, notamment par le biais de l'exemple de la récréation. Une compréhension active par les hypothèses et l'imagination de certains, ainsi que les différentes interprétations de la maison et la situation de l'album, montrent que l'activité a été comprise pour une majorité. Et ce, malgré une disparité du temps de parole des élèves. Il est néanmoins juste d'affirmer que les productions d'élèves auraient pu être davantage favorisées, guidées, et que ce type d'activité ne convient pas à tous. Le rôle de médiateur que j'ai joué n'était pas chose simple, et le manque de pratique et d'expérience dans le métier ne permet pas une complète exploitation de cette activité et de ses productions orales.

7.2 *Retour critique sur mon rôle d'adulte.*

Je n'ai pas trouvé l'exercice facile, pour les élèves comme pour moi. Lors de mes différentes interventions en stage, les séances étaient construites avec des attendus précis dans les productions des élèves. Ici, lors de la production orale, la part d'improvisation et d'inconnues est importante, ce qui n'est pas toujours évident à gérer ou mettre en place.

7.2.1 *L'étayage.*

Il était difficile de ne pas guider les élèves vers une réponse plus attendue ou plus élaborée qu'une autre, comme il était difficile de les guider dans une certaine mesure. Le nombre de mes interventions est bien supérieur à ce que j'avais imaginé (62). L'âge des élèves, le thème de l'activité, mais également le manque d'expérience en celle-ci ont, d'après moi, fortement joué sur cette donnée. J'ai fait au mieux pour reformuler les réponses des élèves, tout en restant active dans la validation des prises de paroles, tant à l'oral que de manière physique, que ce soit avec le regard ou encore un geste de la main. En plus de favoriser la production d'orale des élèves, j'ai essayé d'avoir une attitude encourageante, positive et de les solliciter au mieux. Pour ce qui est de mes énoncés à proprement parler, nous pouvons remarquer qu'ils sont pour la plus part destinés à faire parler les élèves, à poser des questions dont je connais la réponse et ce pour faire avancer la conversation ou la diriger vers un point particulier (l.10,

67, ...). Ce cas d'énoncé se trouve être la majorité, et après réflexion, leurs formulations n'ouvraient peut-être pas toujours à une discussion ouverte et longue. Ce qui a probablement eu un impact sur les réponses des élèves qui étaient scolaires et fermées pour une grande partie. Nous remarquons également que beaucoup de mes interventions étaient pour distribuer la parole à ceux qui le demandaient, et à solliciter les autres. De plus, j'ai tenté de développer les capacités interprétatives des élèves-lecteurs en posant des questions susceptibles de les faire réfléchir sur leurs propres raisonnements et propos (l.73,78,121,128...). J'ai également pu remarquer que l'étayage devait être personnalisé pour permettre une meilleure différenciation des élèves et qu'elle n'avait pas le même impact en fonction de l'enfant, voire ne pas fonctionner du tout pour certain. Certaines de mes questions étaient probablement mal choisies ou formulées, et certaines réponses des élèves auraient pu permettre de développer davantage la conversation si j'avais su les utiliser à bon escient.

7.2.2 *Conclusions générales*.

Au vu de ma faible expérience, il est évident que cette activité aurait pu être plus productive et moins scolaire également de mon côté. Je n'ai pas réussi à être moins présente, ce qui a probablement joué sur le fait que les élèves ne se répondaient pas entre eux mais dialoguaient uniquement avec moi. Dans la mesure où ils n'y sont pas habitués, j'aurais du penser à inscrire de manière explicite dans la consigne la nécessité d'échanger entre eux et non de me répondre uniquement. J'aurais également pu organiser la séance différemment, avec un espace différent, favorisant plus le débat, la discussion, avec notamment des chaises en rond, sans table au centre, ou encore directement au sol. Bien que les conditions du stage et mon statut d'étudiante ne me l'ont pas permis. J'aurais pu être moins scolaire lors de la séance dans ma prise en compte des dysfonctionnements habituels comme le bruit, l'agitation de élèves, etc. Cependant, une nouvelle manière de procéder ne s'improvise pas et ne se fait pas en une séance. Cela demande un travail sur le long terme, pour que les élèves assimilent cette nouvelle activité et sa forme spéciale. Il n'en reste pas moins une certaine satisfaction personnelle d'avoir pu mener à terme une activité langagière, tout en ayant, je l'espère, permis une nouvelle expérience de production orale. De plus, effectuer cette activité m'a appris beaucoup de choses, tant sur l'élaboration d'une séance de production orale, que sur l'approche de la littérature jeunesse par un sujet sociétal. En effet, de nombreux facteurs sont à prendre en compte dont j'avais sous estimé l'importance. C'est le cas notamment de l'environnement de l'activité qui m'a été imposé. Je prends également note de l'importance de prévoir, organiser et surtout familiariser progressivement les élèves à ce type d'activité, afin d'instaurer une habitude et permettre une plus grande liberté de parole chez eux. Un espace social doit être organisé et

déterminé, de préférence avec les élèves, comme c'est le cas des salles de motricité par exemple, dans lesquelles nous pouvons remarquer des comportements différents de ceux en classe.

Conclusion

Idéalement, la pratique pédagogique menée ici devait avoir un plus gros volume temps. Il était initialement prévu de poursuivre avec le même groupe de huit élèves une seconde séance langagière, sur un album différent, mais une thématique commune. Cette poursuite aurait permis la mise en corrélation des deux albums et pousser davantage la notion de différence et leurs interprétations sur celle-ci. J'aurais également pu ajuster ma pratique professionnelle après analyse de la première séance et les élèves auraient déjà eu une première expérience de l'activité menée. Cependant, que ce soit à cause des grèves de début d'année, des pièces de travail non disponibles, et à présent de la situation Covid-19, cette mise en pratique n'a pu avoir lieu. En effet, bien que des premières observations intéressantes aient été exposées, il aurait été profitable de poursuivre et développer les pistes menées au sein de ce mémoire. Les questions sur les pratiques langagières et le développement social des enfants par celles-ci, autour d'un album de jeunesse, trouvent un grand intérêt dans une mise en pratique régulière, voire journalière. Néanmoins, l'activité menée ici peut servir d'évaluation diagnostique à une démarche d'une plus grande envergure. Elle a permis de mettre à vue les différentes capacités, habitudes, et comportements sociaux des élèves d'une classe en particulier, tout en permettant d'observer leurs aptitudes langagières mais également leur capacité d'interprétation. D'autres notions importantes ont pu apparaître dès le premier essai. C'est le cas du rôle de l'adulte par exemple, mais également de l'espace choisi, du rapport groupe classe et professeur, mais également des habitudes scolaires et interactives des élèves. Le professeur a un rôle important car il est celui qui va permettre, à l'aide de son étayage, d'aller au-delà du texte et chercher les non-dits que le récit peut supposer. C'est dans cette démarche d'interprétation que vont pouvoir se construire les comportements langagiers, mais également les compétences et comportements relatifs aux œuvres littéraires, qui vont ouvrir aux pensées des élèves-lecteurs. Avoir accès aux représentations, hypothèses, mais également interprétations et pensées de l'enfant, permet de construire avec lui des comportements sociaux liés à la pratique de la littérature de jeunesse, mais également aux contraintes et avantages plus spécifiques au partage d'un espace et temps social. Particulièrement en maternelle avec des élèves de bas-âge, en plein dans l'apprentissage des différents types de discours et du langage, et le développement de leurs pensées.

Les séances de langage sont importantes en maternelle, et particulièrement complexes. Il se pratique tout au long de la journée scolaire, de manière formelle et informelle. Des espaces et temps sociaux sont à exploiter en classe, comme c'est le cas de l'espace regroupement, ou encore certaines activités et jeux. Cependant, un espace social n'est pas seulement un lieu où plusieurs personnes se trouvent. L'espace social exige des normes, règles, et comportements sociaux qui lui sont propres. Mais surtout, il trouve tout son intérêt dans les interactions qu'il permet, par les échanges, l'écoute et le partage. Le langage s'apprend en le pratiquant et il revient par conséquent au professeur d'établir un espace et un temps social particulier, dans lesquels les élèves vont pouvoir s'exercer, en connaissant les règles de cet espace, et ce autour d'un même objet. La littérature de jeunesse, et l'album en particulier pour la maternelle, et un objet d'étude propice à ce développement du langage et de caractères sociaux. Si la lecture d'un album se fait dans un espace et un temps social déterminés, elle permet de nombreuses discussions et échanges. Par cette pratique, le dialogue sera mis en avant, et ils apprendront, par une pratique régulière, la formulation de leur point de vue, l'émission d'hypothèses et d'interprétations, tout en comprenant l'importance du groupe et la nécessité du respect mutuel. Ainsi, par la pratique, la régularité et le contacte des autres, mais également l'aide du professeur, les élèves seront amenés vers un langage plus autonome, et surtout plus personnel. Tout en développement au fur et à mesure leurs comportements, compétences, caractères et idéaux sociaux.

8 ANNEXE

1. Résumé de l'album *Quatre petit coins de rien du tout*, de Jérôme Ruillier.

Cet album raconte l'histoire d'un Petit-Carré bleu et de ses amis les Petits Ronds. Petit carré et les Petits Ronds jouent ensemble dehors jusqu'à ce que la cloche sonne. Il est temps de rentrer dans la grande maison. Cependant, la porte est de forme ronde. Tous les Petits Ronds arrivent à passer, mais pas Petit-Carré. Il ne peut rentrer dans la maison. Alors que Petit-Carré est triste, suit alors différentes tentatives de Petit-Carré, qui va tenter de se transformer, s'allonger, se tordre … « Sois rond ! Disent les Petits Ronds ». Mais rien n'y fait, il n'y arrive pas. Les Petits Ronds ont pour solution de le couper, mais Petit-Carré a trop peur que ça lui fasse mal. Les Petits Ronds comprennent que Petit-Carré ne pourra être différent et qu'il ne pourra jamais être rond. Ils organisent alors une réunion afin de trouver une solution au problème. Après une longue discussion, les Petits Ronds comprennent que ce n'est pas à Petit-Carré de changer, mais que c'est la porte qui pose problème et qu'il faut changer! Ils vont alors couper quatre petits coins de rien du tout à la porte, créant ainsi une plus grande ouverture, permettant à Petit-Carré de passer et de rentrer dans la grande maison.

2. Salle informatique – premier essai.



3. **Bibliothèque – Essai 2.**



4. **Album et maquette.**



5. Retranscription.

Début.

Maîtresse: Je vais vous lire une histoire. Parfois, je vais vous poser des questions. Mais est ce que vous allez tous me répondre en même temps ? Qu'est ce qu'il faut faire ?

Réponse générale : On lève le doigt

M. Oui voilà. On lève le doigt sinon on ne va plus s'entendre. et on laisse parler ses camarades jusqu'à la fin.

[Début du récit]

M. Mais... Regardez ! Drôle de personnage non ?

[Acquiescement général]

M. Comment sont nos personnages ? Chaînez ?

Chaînez :C'est des ronds et des cercles.

M. On a des ronds oui. Qui est ce qu'on a d'autre comme personnage ? Sofiane.

Sofiane : On a... Un carré

M. Est ce que ce sont des personnages qu'on a l'habitude de voir ? Qu'est ce qu'on a comme personnage d'habitude dans les livres ?

En levant la main !

Jenna : On voit des … des ronds.

M. Oui la on a des ronds. Mais d'habitudes, est ce qu'on a des ronds dans les histoires ?

[Non général]

M: Qu'est ce qu'on a comme personnages dans les histoires que vous lisez à la maison. Ou à l'école ?Hugo ?

[Brouhaha pendant que Hugo essaye de parler]

M. On laisse parler Hugo.

Hugo : Des chevaliers.

M: Des chevaliers oui. Sofiane tu as une autre idée ?

Sofiane : Des rois, des reines.

M: . Oui c'est vrai. C'est ce que vous lisez à l'école en ce moment ça. Et à la maison, vous n'avez pas lu d'autres livres ?

Chaînez : On a … on a des personnages. On a aussi des licornes.

M. On peut avoir des licornes comme personnage, oui.

Chaînez : Des reines des neiges aussi !

M. Loïc tu avais une idée ?

Loïc : (très timidement) : Un dragon.

M: Oui très bien, c'est un personnage qu'on retrouve souvent. Hugo ?

Hugo : Des voitures.

M : Des voitures oui. Comme dans Cars. Mais pourquoi on peut dire qu'une voiture c'est un personnages ?

Jenna : Parce qu'il fait de la course avec le vert.

Sofiane : Parce qu'il parle et qu'il a des yeux.

M: Oui très bien voilà. C'est une voiture mais elle parle. Et elle fait des choses comme les humains. Et est-ce que les ronds et le carré de notre histoire ce sont des personnages alors ?

Général : oui , ils parlent.

M : On a des personnages qui parlent oui. Et même qui jouent ensemble. Des personnages un peu spéciaux : des ronds et un carré. Mais est-ce qu'ils sont tous pareil nos personnages ? En levant le doigt.

Selma : Non parce que y a un carré et plein de rond.

M : Très bien. Quoi d'autres ? Chaînez ?

Chaînez : Il y a un noir et un autre noir.

M : On a deux noirs aussi oui. Sofiane

Sofiane : Parce qu'ils sont pas la même couleur.

M: Oui ils n'ont pas tous la même couleur déjà.

[Brouhaha générale sur toutes les couleurs qu'il y a]

M. On lève la main s'il vous plaît. Oui ils sont pas tous de la même couleur. Ils sont un peu comme nous. Ce sont des personnages qui sont pas pareil. Nous aussi on est pas tous pareil. Il y a des filles, des garçons, des yeux de couleurs différentes et plein d'autres différences.

[Lecture de la suite. Sans interruption sauf réaction de Chaînez qui réagit tristement quand elle apprend que Petit Carré ne peut pas rentrer dans la maison]

M : Pourquoi Petit Carré est triste ?

Selma : Parce qu'il peut pas entrer dans la maison.

M : Oui mais pourquoi il ne peut pas rentrer ? Chaînez.

Chaînez : Parce qu'il est pas comme les autres, il est pas rond.

M: Exactement. Il n'est pas comme les autres. Quel mot on pourrait utiliser pour dire qu'il n'est pas comme les autres ?

Hugo : Ovale, il peut pas rentrer parce que c'est pas le même.

M : Il n'est pas la même chose que les ronds oui.

Selma : Parce que au fait, la porte elle est pas de la même forme c'est pour ça.

M : Oui elle n'est pas de la même forme que le carré. Sofiane ? Tu connais un mot pour dire que deux personnes ne sont pas pareil ?

Sofiane : Différence.

M : Oui c'est ça. Il y a une différence entre les personnages. Petit Carré est triste parce qu'il est différent des ronds. Et qu'il n'arrive pas à rentrer dans la maison à cause de ça. Mais est-ce que c'est si grave d'être différent ?

M : On a deux avis. Sofiane dit non et Chaînez dit oui. Pourquoi tu penses que ce n'est pas grave Sofiane ?

Sofiane : Parce que en fait c'est pas sa maison.

M: Pourquoi ce n'est pas sa maison ?

Sofiane : C'est la maison des ronds.

M: On ne nous dit pas que ce n'est que la maison des ronds. On nous dit qu'il a pas réussi à rentrer dans la maison, parce que la porte était ronde.

Sofiane : Parce-que en fait les formes elles sont rondes et le carré il est pas rond.

M : Oui le carré est différent de la porte. Mais lui aimerait bien rentrer . Chaînez.

Chaînez : Parce que en fait les … tout le monde il doit rentrer dans la maison.

M: Tout le monde devrait rentrer dans la maison pour toi ? Pourquoi ?

Chaînez : Parce que tout le monde il doit... euh … rentrer.

M : Oui. Et pour toi Sofiane ? Le carré devrait rentrer dans la maison aussi ?

Sofiane : C'est pas sa maison. La porte elle est ronde.

M : Est-ce quelqu'un a un autre avis ? Mathias, qu'est ce que tu en penses ? Est-ce que 'est normal que Petit Carré soit triste ?

Mathias: Parce que la porte elle est ronde parce que c'est la maison des ronds et le carré peut pas rentrer.

M: D'accord, tu penses comme Sofiane alors.

Selma : Mais le carré il a pas de maison ?

M : Sofiane et Mathias disent que c'est la maison des ronds parce que la porte est ronde. Mais nous dans l'histoire, on ne nous dit pas que c'est la maison des ronds. Regardez, au tout début on voit les personnages jouer ensemble. Et d'un coup « driiing c'est l'heure de rentrer dans la grande maison ». Dring, à quoi ça vous fait penser ?

Jenna : A l'école.

M : Oui voilà. C'est comme à l'école quand ça sonne pour la fin de la récré par exemple. Donc est -ce que vous pensez toujours que ce n'est que la maison des ronds ?

[Non général]

M: Je vais vous donner un exemple. Par exemple, Hugo a les yeux bleus et Sofiane a les yeux marrons. Par exemple la maîtresse, si elle vous disait « tous les enfants qui ont les yeux marrons ont le droit d'aller à la récré mais pas ceux qui ont les yeux bleus ». Est-ce que ce serait grave ici ? Et serait pas grave pour toi Sofiane ?

Sofiane : Bah si.

M: Pourquoi ?

Sofiane : Parce que parce que que c'est pas bien. Et en plus ceux qui ont les yeux bleus et qui ont rien fait ils ont le droit d'y aller et la maîtresse elle dit de pas aller.

M : D'accord. Et toi Chaînez qu'est ce que tu en penses ?

Chaînez : Parce que tout le monde il doit aller à la récré . Y a personne qui doit rester à la classe. Si les autres ils vont à la récréation, obligé les autres ils vont aller à la récréation ;

Selma : Ça se fait pas si y 'en a qui vont aller en récréation et y'en a qui vont pas.

M : Oui c'est pas quelque chose qui se fait. Mais si c'est un enfant qui a fait une bêtise par exemple, est-ce que là c'est normal ?

Selma et Chaînez : Oui c'est normal.

M: D'accord. Mais si c'est à cause de la couleur de ses yeux ce n'est pas normal alors. Hugo tu en penses quoi ? [pas de réponse] Selma ?

Selma : En fait c'est pas … c'est pas important.

M : Pourquoi ce n'est pas important ?

Selma : Parce que c'est pas ce qui compte la couleur des yeux.

M: Oui c'est pas quelque chose d'important. On doit pas interdire quelque chose à quelqu'un juste parce qu'il a quelque chose de différent. Tu en penses quoi Sofiane ?

Sofiane : Bah non parce que si y en a qui ont les yeux marrons et yen a qui ont les yeux bleu mais qui peuvent pas y aller c'est un peu de la triche et c'est pas juste parce que ceux qui ont rien fait ils peuvent y aller .

M: Ça veut dire quoi « c'est pas juste » ?

Sofiane : Ça veut dire que c'est pas juste parce que les élèves qui y vont pas s'ils disent que c'est pas juste ils ont raison parce que c'est pas juste de pas aller en récré.

Chaînez : En plus c'est grave si les autres qui ont fait quelque chose alors que les autres qui ont pas fait quelque chose ils ont le droit.

M : Oui c'est pas juste que ce qui n'ont rien fait ne puissent pas aller à la récré. Pour résumer, vous m'avez dit que si on avait rien fait de mal, même si on était différent, ce n'était pas normal de ne pas pouvoir faire comme les autres. Donc ici, avec Petit-Carré, est-ce qu'il a fait une bêtise pour ne pas pouvoir rentrer dans la maison ? [Réponse négative générale] Non, il n'a pas fait de bêtise. Il n'a rien fait de mal.

Chaînez : Il a le droit de rentrer !

M: Il devrait avoir le droit de rentrer oui.

Chaînez : C'est pas juste. Les ronds ils rentrent mais le carré le pauvre il rentre pas .

M : Oui c'est vrai. Sofiane tu voulais dire quelque chose ?

Sofiane : Parce que en fait la dernière fois la place elle est ronde et lui carré.

M: Non la place dans la maison est pas ronde. C'est juste la porte qui l'est. Selma ?

Selma:Les ronds ils ont fait une porte en rond. C'est pour ça.

M : Ah on ne sait pas si c'est les ronds qui ont fait la porte on verra après avoir lu la suite. Mais avant, moi je trouvais ça triste que Petit Carré ne puisse pas rentrer dans la maison. On ne peut pas le laisser comme ça. On va essayer de l'aider. J'ai fait a petite maison, avec Petit-Carré et les Ronds. On va réfléchir ensemble à comment on pourrait aider Petit-Carré a rentrer. Alors on va essayer. Les ronds rentrent [démonstration un par un avec la maquette], certains sont tout petit, d'autres rentrent de justesse. Mais notre problème c'est quoi ?

Plusieurs enfants : Petit-Carré !

M: Comment est-ce qu'on peut aider Petit-Carré ?

Chaînez : il peut les faire sortir et après il ouvre la porte et après il peut rentrer.

M : Les autres, est-ce que vous pensez que ça va marcher ?

Sofiane : Non parce qu'ils sont ronds et lui il est carré.

M : Oui ça ne change pas notre problème. Il ne pourra toujours pas rentrer même si les ronds sortent. Une autre idée ? Hugo ?

Hugo : Il a qu'à se construire une maison lui-même et avec une porte en carré, comme ça il peut rentrer.

M : Donc il ferait une maison pour lui tout seul. Mais si lui préfère être avec ses copains ? Il va pas être plus triste encore ?

Hugo : Il a le droit de faire rentrer des copains s'il a envie.

M : D'accord une deuxième maison alors. Loïc qu'est ce que tu en penses toi ? Tu n'as pas une idée pour aider Petit-Carré ?

Loïc : Baaah …

M: Je te laisse un peu de temps pour réfléchir. Sofiane ?

Sofiane:Peut-être qu'il peut passer par la cheminée ou par la fenêtre.

M : Et s'il y 'en a pas ? Nous on aimerait quand même qu'il puisse faire comme les autres.

Sofiane : euh … il peut par exemple prendre une scie et faire une autre porte carré.

M : Et elle serait où cette porte ?

Sofiane : Juste à côté .

M : D'accord oui, ça peut être une idée. Nahil une idée ? Non ? [négatif] Et les ronds, est-ce qu'ils pourraient pas aider Petit-Carré ?

Chaînez : Ils peuvent faire une maison avec lui. Il peut appeler ses copains et dire « venez m'aider » y a personne dans … ma maison.

M : Oui pourquoi pas. Loic une autre idée ? Toujours pas ? D'accord. On va voir alors ce que la suite du livre propose.

9 Bibliographie et Webographie.

Bibliographie.

- A. Florin, M.M Braun-Lamesch et G.Bramaud du Bouheron (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Ed Pierre Mardaga
- BOIRON V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares Edition. Chap 6.
- Bourdieu Pierre (1984). *Espace social et genèse des « classes »*, ; Actes de la Recherche en Sciences Sociales .
- Bucheton Dominique (sous la direction de – 2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares editions.
- Clermont Philippe(sous la direction de – 2008) « Enseigner la littérature de jeunesse » ; *culture(s), valeurs et didactique en question*. Ed. CRPD Alsace.
- Demougin F. et Elbaz C. (2005) « Lire a littérature », *Lire l'image, lire le texte*. Ed Canopé.
- Dubois-Marcoin, Danielle, Claude Le Manchec, et Christa Delahaye (2005). *Le paradoxe du lecteur* , « Le français aujourd'hui », vol. 149, no. 2,, pp. 35-44.
- Eco Umberto (1989) « Lector in fabula », *Le rôle du lecteur.* Ed Biblio essais.
- François F (sous la direction de – 1994) *Jeux de Langages et dialogues à l'école maternelle*. Ed CRDP Midi-Pyrénées.
- Mettoudi C. (2016) « Comment enseigner en Maternelle », *Le langage*. Ed Hachette Education.
- Petit Michèle (2002). « Éloge de la lecture *»,La construction de soi.* Ed Berlin.
- Poulin Andrée (2017) « L'album jeunesse, un trésor à exploiter », *Concepts clés et actiités pour maximiser le potentiel pédagogique des albums*. Ed Chenelière Education.
- Ruillier Jérôme (Février 2004). *Quatre petits coins de rien du tout*,. Ed bilboquet.
- Saint-Dizier M. (2009) « Le pouvoir fascinant des histoires », C*e que disent les livres pour enfants*. Éditions Autrement.
- Schaeffer Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?* Éditions du Seuil.
- Turin J. (2008) *Ces livres qui font grandir les enfants*. Ed Didier Jeunesse**.**

Webographie / Articles.

- Programmes officiels du ministère de l'éducation nationale, 26 nov 2015.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°30 de 2018 ; *Annexe- Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège*.
- Ministère de l'éducation nationale. Eduscol > « Français » ; « Le débat interprétatif » Ressource mars 2016.

  →**https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf**
- Aubineau Louise-Héléna, Vandromme Luc et Le Diant Barbara. *L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations e de recherches de modélisation*. Dans « L'année psychologique » 2015 (vol. 115) p.141 à 174

  → **https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2015-1-page-141.htm**
- Garcia-Debanc Claudine. Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°103-104, 1999. pp. 193-212.
  → **https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867**
- Arh Sylvain et Butlen Max (2015) « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège », Dans Le français aujourd'hui (n°189, pages 37 à 54).
  → **https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-37.htm**
- Ntagteverenis Paschalis (2003) « L'espace social comme lieu du lien social ». Esprit critique / Revue internationale de sociologie et de sciences sociales.
  → **http://www.espritcritique.org/0503/esp0503article03.html**
- Canut E. (2007). « L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant. »

  → **https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf**
- Dubois-Marcoin Danielle, Le Manchec Claude, Delahaye Christa, « Le paradoxe du lecteur », *Le français aujourd'hui*, 2005/2 (n° 149), p. 35-44. DOI : 10.3917/lfa.149.0035.

  → https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-35.htm