



HAL
open science

La littérature de jeunesse pour comprendre l'autre

Olympe Arthaud

► **To cite this version:**

Olympe Arthaud. La littérature de jeunesse pour comprendre l'autre. Education. 2023. dumas-04155073

HAL Id: dumas-04155073

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155073>

Submitted on 7 Jul 2023

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

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

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR COMPRENDRE L'AUTRE

Mots Clefs : littérature de jeunesse, l'autre, empathie, personnage

Présenté par : Olympe Arthaud

Encadré par : François Giroux

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement François Giroux qui a encadré ce mémoire et m'a aidé tout au long de mon travail.

Je remercie également Frederic Manach, qui m'a accueilli pendant plusieurs mois dans sa classe de CM2 grâce à laquelle j'ai appris plus que je ne croyais possible.

Je remercie également mes camarades de l'INSPE, particulièrement les deux étudiants avec lesquels j'ai construit ma partie théorique l'an dernier, ainsi qu'une amie étudiante qui m'a beaucoup aidée à mettre en ordre mes idées.

Enfin, je tiens à remercier tous les enseignants de l'INSPE et les PEMF qui m'ont accueilli dans leur classe durant ces deux années de master.

Table des matières

Introduction	5
1. Partie théorique : Les bienfaits de la littérature de jeunesse	6
1.1 La littérature de jeunesse pour développer des compétences en lecture et écriture	7
1.1.1 Diversité du support d'apprentissage	7
1.1.2 Album comme tremplin du lecteur	8
1.1.3 Choix d'œuvres adaptées aux attendus des élèves	8
1.2 La littérature de jeunesse, outil d'apprentissage dans toutes les matières	9
1.2.1 Construction spatiale	9
1.2.2 Le nombre comme objet de questionnement	10
1.2.3 Toucher à des sujets historiques sensibles	10
1.3 Développement comportemental, psychologique et personnel de l'enfant au travers de la littérature de jeunesse	11
1.3.1 Ouvrir une porte sur un questionnement	11
1.3.2 Développer l'empathie chez les enfants	12
1.3.3 Exprimer et partager ses peurs	13
1.4 Synthèse	14
2. Observation en classe de CM2	15
2.1 Introduction	15
2.2 Contexte de la classe	16
2.3 Mise en place de la séquence et objectifs	17
2.3.1 Œuvres étudiées : <i>L'œil du loup</i> et <i>Cabot Caboche</i> de Daniel Pennac	17
2.3.2 Organisation des cercles de lecture	18
2.4 Évolution	19
2.4.1 Nouvelle œuvre : <i>Cabot caboche</i>	19
2.4.2 Nouveaux rôles des élèves	19
2.4.3 Mise en place et objectifs	20

3. Analyse	21
3.1 Idées génératrices des élèves et début de réflexion	21
3.2 Premier cercle de lecture	21
3.2.1 Groupe A	22
3.2.2 Groupe B	22
3.2.3 Mise en commun	23
3.2.4 Se mettre à la place du personnage	24
3.3 Deuxième cercle de lecture	24
3.3.1 Évolution des semences des élèves	24
3.3.2 Un groupe en particulier	25
3.3.3 Mise en commun	26
3.4 Nouveaux rôles : les maîtres littéraires	27
3.4.1 Le maître des liens	27
3.4.2 Le maître des personnages	28
3.5 Comment comprendre un personnage, comment comprendre l'autre?	28
3.6 Synthèse	29
4. Conclusion	29
5. Références bibliographiques	31
6. Annexes	33
7. Résumés	37

Introduction

La littérature de jeunesse est de plus en plus ancrée dans les textes institutionnels et pratiquée en classe, dans différentes matières et afin d'aboutir à différents objectifs. Bien qu'elle soit actuellement au cœur des programmes, de la culture littéraire enfantine et de différentes recherches sur le développement pédagogique et comportemental de l'enfant, elle n'a pas toujours eu ce statut et a évolué à travers les époques. Son intérêt pédagogique n'a pas toujours été reconnu et exploité comme il l'est à présent. Le livre spécifiquement écrit pour un lectorat jeune est une invention tardive. Longtemps, la littérature pour les enfants s'est nourrie d'emprunts faits aux adultes.

Au Moyen Âge, les seuls ouvrages destinés à l'enfance étaient réservés à l'aristocratie et avaient pour unique but une éducation morale et religieuse. Les contes de fées, populaires au XVII^{ème} siècle étaient adressés majoritairement aux adultes, à l'exception de contes d'avertissements comme le Petit Chaperon Rouge.

Ce n'est qu'à partir du XVIII^{ème} siècle que l'enfant trouve sa place dans la littérature. En effet, la représentation sociale et le statut de l'enfant n'ont été que tardivement considérés comme importants. La littérature de jeunesse ne commence à proprement parler qu'au XIX^{ème} siècle avec l'essor de maisons d'édition comme Hachette et Hetzel et du roman d'aventure, popularisé par des auteurs comme Jules Verne et Alexandra Dumas. Au XX^{ème} siècle, le besoin de légèreté laissé par l'après-guerre se ressent dans la création de personnages classiques comme Babar, Mickey Mouse ou le Père Castor, ainsi que dans l'apparition de grands auteurs comme Sendak, Tomi Ungerer, Ponti ou bien Ramos.

Aujourd'hui, la littérature de jeunesse est un genre difficile à définir, puisque c'est le seul qui est désigné par l'âge de ses lecteurs et qui est sujet de débats. Pour certains elle est considérée comme un genre à part entière, tandis que d'autres ne la voient que comme un sous-genre. Cependant et malgré les réticences de certains, les recherches montrent qu'il s'agit bien d'un genre à part entière¹. Le genre de la littérature de jeunesse regroupe donc des ouvrages qui vont de la littérature patrimoniale à des œuvres récentes. Elle se décline en plusieurs sous catégories : le théâtre, l'album, le roman, la poésie, le conte, la fable, la bande dessinée ou encore le magazine pour la jeunesse.

¹ Barnabé, F. (2012). Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité.

1. Partie théorique : Les bienfaits de la littérature de jeunesse

Ce travail théorique a été effectué en M1 par deux de mes camarades et moi-même. Il reflète notre réflexion préliminaire et un travail collectif, contrairement à la partie pratique.

Si nous avons choisi de travailler sur ce thème, c'est avant tout par questionnement des différents intérêts pédagogiques proposés par l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. Nous avons pu observer au travers de nos stages que la littérature de jeunesse était très utilisée dans toutes sortes de domaines. Nous-même, nous avons remarqué tout au long de notre scolarité comme elle était bonifiée par les enseignants et maîtres formateurs, qui nous ont souligné l'importance de cette dernière afin de se former une culture littéraire et de savoir l'exploiter et la travailler avec les élèves. Il est clair aujourd'hui que la littérature de jeunesse a un impact positif sur les élèves, et nous avons voulu approfondir cette idée et explorer la pluralité d'utilisation de la littérature de jeunesse dans les différentes matières et dans les différents domaines de développement dans lesquels elle peut être utilisée, et de quelle façon. Dans les programmes de cycle 1, on peut lire que « La littérature de jeunesse a une grande place dans l'habitude à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. » Eduscol a également publié un document entier sur la place de la littérature de jeunesse au cycle 1 pour le premier domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Au cycle 1, la littérature de jeunesse sert avant tout à développer le langage des enfants. A partir du cycle 2, elle est déclinée dans bien d'autres domaines d'apprentissages, aussi bien pour la lecture et l'écriture que pour d'autres disciplines. De plus, par nos observations, nous avons pu déterminer que la littérature de jeunesse était un outil très riche qui stimule les enfants et leur plaît. Le rapport texte-illustration, spécifique à la littérature de jeunesse, permet le développement de l'imaginaire de l'enfant et de son esprit critique et interprétatif. Nous avons bien décelé, par nos observations, nos recherches et les préconisations du ministère de l'éducation des bénéfices irréfutables pour les élèves, tant dans leurs apprentissages que dans leur épanouissement personnel.

Dans l'objectif d'approfondir cette idée, la question suivante a émergé : comment exploiter la littérature de jeunesse avec les élèves afin de la rendre pertinente dans leur développement scolaire et comportemental?

Afin d'y répondre, trois axes de réflexions ont été déterminés : l'apport de la littérature de jeunesse dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, son rôle possible dans les autres matières scolaires et son utilisation dans une approche psychologique et comportementale.

1.1 La littérature de jeunesse pour développer des compétences en lecture et écriture

Les fondamentaux premiers de l'école, et davantage depuis la dernière réforme, sont lire et écrire. C'est d'ailleurs le premier lien que l'on a établi avec la littérature de jeunesse : Le livre ; un outil pour l'apprentissage de la lecture. C'est également la première approche trouvée dans les recherches scientifiques explorées. Nous sentant responsables de la réussite de nos futurs élèves, nous étions en quête de réponse sur l'utilisation de la littérature de jeunesse par l'enseignant pour la lecture.

1.1.1 Diversité du support d'apprentissage

Dans cet article², Catherine Tauveron explique qu'un élève expert en compréhension et interprète se doit d'être exposé, tout au long de sa scolarité et dès le plus jeune âge, à des textes proliférants et réticents. Le texte réticent ne possède qu'un sens unique mais difficile d'accès par le lecteur (on parle alors de travail sur la compréhension). Le texte proliférant travaille l'interprétation, le sens laissé volontairement libre au lecteur par l'auteur. C. Tauveron souligne l'importance de cette distinction dans le choix des enseignants de texte de littérature de jeunesse afin de « catégoriser les problèmes qu'ils posent ». Avoir cette distinction en tête permet de fixer des objectifs et d'apporter les aides pédagogiques et didactiques pour permettre aux élèves de résoudre ces problèmes. Cette dernière regrette d'abord ce qu'elle qualifie de « mythe » littéraire, à savoir que la littérature n'est pas présentée à l'école élémentaire comme support d'apprentissage. Seule la « magie » du livre et son objet est ancré. La transparence des textes est considérée comme problématique pour l'auteur. Le texte rappelle qu'au cycle 2, les élèves doivent atteindre la « compréhension littérale » et au cycle 3 « la compréhension fine ». Proposer des textes réticents et proliférants, permet un travail inférentiel de « lire entre les lignes ». Plus on habitue un élève à se confronter et à se familiariser avec ce genre de texte résistants, plus ses compétences en lecture seront performantes. Catherine Tauveron rejoint donc la théorie plus générale de Pierre Bourdieu, l'habitus lectural³, même logique mais pour tout type d'écrits. Si L'habitus lectural primaire, c'est-à-dire au sein de la structure familiale, n'est pas assez riche, il est du devoir de l'école de lui

² Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant.

³ Privat, J. M., & Vinson, M. C. (1986). Habitat vertical et habitus lectural.

apporter un habitus lectural par conséquent secondaire. Tauveron termine en insistant sur le respect d'une « didactique du plaisir ».

1.1.2 Album comme tremplin du lecteur

Cette importance du choix d'une œuvre destinée à la jeunesse, Anne Leclaire-Halté se l'est également posée, plus précisément autour de l'album. Dans son article *L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?* cette dernière remet en cause certains aspects de la pensée de Catherine Tauveron car « l'album simple » ou la « transparence » d'un texte n'est pas approprié. L'œil et le cerveau d'un adulte peut juger un texte facile, ce qui n'est pas du tout la même chose pour un enfant, qui peut être en difficulté face à ce texte simple. « Un album peut être jugé très facile en matière de lecture par l'adulte et se révéler très complexe pour l'enfant. Je pense que la notion d'album « facile » est à relativiser ». Selon elle, « L'album est considéré comme un tremplin vers la lecture littéraire », une sorte d'intermédiaire pour l'élève à laisser en faveur de textes littéraires lorsqu'il sera lecteur. De plus, le rapport texte image serait trop oublié. Anne-Leclaire-Halté conclut avec trois pistes de recherches sur l'usage scolaire de l'album :

- L'objet livre en lui-même et considérer son genre « iconotextuel »
- « L'activité du sujet lecteur » : il s'agit de la prendre en compte et de choisir des albums avec de l'inférence et des propositions de travail sur l'association texte image. « Comment ce traitement s'effectue-t-il chez l'enfant, selon son âge ? »
- Une piste de recherche sur les pratiques enseignantes et en interrogeant la manière dont l'enseignant choisit les albums qu'il propose à la classe.

1.1.3 Choix d'œuvres adaptées aux attendus des élèves

Cette question de la pratique enseignante, et le choix littéraire à destination de l'acquisition de la lecture des élèves en classe, est reprise dans l'article de Marthe Fradet-Hannoyer⁴. Sa recherche porte sur « l'analyse de l'activité d'Angélique, professeure des écoles stagiaire, lorsqu'elle enseigne la lecture et l'écriture à partir de textes littéraires dans sa classe de cours préparatoire ». Cet article met en lumière une séquence autour de l'album *L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*, volonté de l'enseignante stagiaire d'intégrer de la littérature de jeunesse au détriment du manuel de lecture (pour cette séquence). Dans l'article Angélique rencontre des difficultés comme le manque de temps ou encore la gestion de classe dépendant de la gestion spatio-temporelle. Dans l'analyse de l'album

⁴ Fradet-Hannoyer, M. (2015). Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP – étude de cas en analyse de l'activité

première, l'auteure explique qu'« Angélique est donc guidée par son projet didactique et sa lecture personnelle première ». Elle veut sensibiliser les élèves sur la fonction de l'écrit et amener à une séance de production écrite. Les attentes des élèves sont autres : dans l'histoire, le lion veut écrire une lettre d'amour à une lionne, mais ne sait pas écrire. Cependant, rugir et montrer les crocs lui est bien suffisant et parvient tout de même à séduire la lionne. Les élèves se sont donc plus focalisés sur l'histoire d'amour entre le lion et la lionne et « ne se sont pas centrés sur ce projet d'apprentissage ». Nous pouvons alors nous poser la question de la pertinence du choix de l'album quant à l'objectif de l'écriture, puisque même le lion ne l'utilise finalement pas.

Leur point de vue, leur interprétation, Angélique s'en rend compte lors d'un travail oral de compréhension littéral des personnages de l'histoire. Marthe, explique donc qu'Angélique se rend compte de « l'écart entre la tâche redéfinie avant la séance et la tâche effective », c'est-à-dire entre ses attentes de ses élèves et ce qu'ils produisent réellement.

Outre une utilisation de la littérature de jeunesse dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture en école primaire, nos recherches d'articles scientifiques nous ont montré que nous serons amenés à utiliser ces œuvres dans d'autres matières scolaires.

1.2 La littérature de jeunesse, outil d'apprentissage dans toutes les matières

Nous avons donc abordé l'enjeu le plus attendu de la littérature à travers les fondamentaux que sont lire et écrire, mais il ne faut pas restreindre la portée de cet outil à ces seuls enjeux. En effet, à travers la littérature jeunesse nous pouvons, en classe, créer des liens avec d'autres savoirs disciplinaires, ce qui en devient un moyen d'apprentissage complet. Nous étudierons dans les articles qui suivent les différentes propositions de liens entre littérature jeunesse et des domaines tels que la géographie, les mathématiques, l'histoire et d'autres ainsi qu'un aperçu de l'utilisation en classe de ces liens. L'interdisciplinarité est rendue possible de par la quantité d'ouvrages disponibles et les différents formats utilisés en littérature jeunesse.

1.2.1 Construction spatiale

Fabienne Cavallé dans son article *Que peut faire la fiction pour la géographie, l'apport de la littérature jeunesse dans les apprentissages* questionne les liens possibles avec la géographie et leurs apports à la spatialité pour les élèves. Elle y décrit l'apport d'un point de vue sur le réel tiré

d'une fiction. Il se distingue d'anciennes démarches uniquement basées sur le réel et qui pouvait mener à une perte du sens du travail en géographie. L'article décrit les formes possibles de travail sur la géographie par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse : dans tout texte la question de la spatialité est présente car on se pose des questions de lieux, réels ou fictifs et de territoires accompagnés de nouvelles expériences via la fiction. Nous travaillons, sans nous en rendre compte, sur des types d'espaces multiples, campagne, forêts, quartiers, rues etc. Certaines œuvres ont pour thème le voyage, avec un déplacement du personnage principal. Ce travail sur l'espace est d'autant plus important en littérature jeunesse car l'illustration permet aux apprenants de se repérer dans l'espace ; l'album en lui-même devient objet d'étude. Les apports sont vus ici comme « des savoirs et des connaissances (apports cognitifs) mais aussi des modes d'intelligibilité et des postures d'apprentissage (apports cognitifs et éducatifs). » Montrant la multiplicité des bienfaits de cette littérature de jeunesse.

Enfin l'auteure explique que nous pouvons organiser des corpus pour pouvoir spécifiquement travailler sur la spatialité. Ici est donné l'exemple d'une séquence portant sur des œuvres de Luis Sepúlveda pour leurs références à la géographicit , liens entre les êtres et leur notion de l'espace : chat apprenant à une mouette à voler etc. L'utilisation de la fiction offre une distance entre les apprenants et le monde et va former un espace que le travail en géographie va venir structurer.

1.2.2 Le nombre comme objet de questionnement

Sophie Gobert s'intéresse dans son article au lien avec les mathématiques et plus précisément la notion de nombre, On distingue les livres à compter : expression de Annie Camenisch, « tout livre qui amène les enfants à compter, à dénombrer des objets, des animaux, des personnages », mais pas seulement, également sur des albums et des livres illustrés, ainsi que des ouvrages qui abordent le nombre sans pour autant s'attarder sur la quantification. L'imagier pour aborder le thème de la quantification et créer une référence visuelle pour l'apprenant représente la majorité des œuvres de jeunesse qui traitent du nombre mais il ne faut pas perdre de vue que cela est complété par d'autres types de supports comme l'album ou les livres illustrés mais aussi en traitant d'autres aspects du nombre comme le mesurage, le graphisme et le nombre dans le langage.

Le nombre est parfois objet de questionnement, dans des extraits du Petit prince, ou d'Alice au pays des merveilles, et parfois sujet même de l'œuvre comme dans Frigoulet au pays des chiffres. Avec la littérature jeunesse, nous voyons donc que la matière travaillée n'est pas forcément le thème principal de l'ouvrage, et à travers une seule œuvre les possibilités d'interdisciplinarité sont multiples.

1.2.3 Toucher à des sujets historiques sensibles

Afin d'aborder des sujets sensibles comme la guerre, la littérature de jeunesse est un outil utile à l'apprentissage historique, ainsi que moral et civique. Dans *La littérature de jeunesse veilleuse de mémoire*, Anne Schneider analyse le sujet de la guerre dans les albums et romans jeunesse et propose une sélection de différents ouvrages à destination de « la construction morale et citoyenne de l'enfant ». L'ouvrage, qui se centre principalement sur des œuvres traitant de la seconde guerre mondiale mais également sur d'autres conflits du XXe siècle dans lesquels l'Europe a joué un rôle, s'interroge sur la façon de transmettre cette partie traumatique de l'histoire aux nouvelles générations. Anne Schneider s'intéresse particulièrement au devoir de mémoire inculqué aux enfants et se questionne sur la meilleure utilisation d'ouvrages littéraires afin d'aborder ce sujet souvent jugé comme trop effrayant par les adultes.

La littérature de jeunesse permet d'aborder ces sujets sous différents points de vue, généralement d'enfants ou d'objets inanimés (comme le célèbre *Otto* de Tomi Ungerer). Il s'agit d'introduire l'enfant à l'histoire au travers d'éléments qui lui sont familiers. Les albums jouent sur une certaine légèreté et se réfèrent plus à la symbolique des images, tandis que les romans utilisent une narration plus chaotique, enchaînant des situations tragiques et absurdes afin de refléter l'incompréhension des enfants face à de tels conflits. En se mettant à « hauteur d'enfant », on réussit à dépasser le chaos de la guerre et à sensibiliser les enfants à ce devoir de mémoire. En mêlant cet univers enfantin à celui de la guerre, on provoque l'incompréhension, la colère, la tristesse. Le but est d'inciter les enfants à se questionner, à devenir « passeur de mémoire ». « Sensibiliser certes, mais faire comprendre » dit Anne Schneider, insistant sur l'importance de la bonne compréhension des enjeux et conséquences de ces conflits.

1.3 Développement comportemental, psychologique et personnel de l'enfant au travers de la littérature de jeunesse

1.3.1 Ouvrir une porte sur un questionnement

Si la littérature jeunesse a de nombreux bénéfices scolaires, elle n'en reste pas moins formatrice au niveau personnel. Dans son recueil *Tout sur la littérature jeunesse*, Sophie Van Der Linden traite des différents bienfaits qu'offrent la littérature de jeunesse en termes de

développement personnel et moral. L'auteure s'intéresse à l'importance du symbolique dans la littérature de jeunesse, qui permet de donner un sens à des notions qui peuvent parfois paraître complexes pour des enfants. L'utilisation d'histoires symboliques et métaphoriques permet à l'enfant d'apprendre quelque chose, sur lui ou sur le monde qui l'entoure. C'est particulièrement le cas dans les contes, où les différents symboles donnent l'opportunité au lecteur d'interpréter la possible signification derrière un objet pouvant apparaître quelconque. Pourtant, elle ne force en rien et laisse le choix au lecteur d'interpréter ou non son contenu. La littérature de jeunesse ouvre une porte sur un questionnement, sur une réflexion, et développe ainsi chez l'enfant son imagination. Il se plonge dans une histoire qui, l'espace d'un instant, dépasse la vie réelle et l'incite à réfléchir, à imaginer, à ressentir.

1.3.2 Développer l'empathie chez les enfants

Toutefois, la littérature de jeunesse ne permet pas uniquement d'en découvrir sur soi-même, mais également sur les autres. Quand le lecteur suit l'histoire d'un personnage, il se met à sa place, s'identifie à lui et explore la complexité de ses émotions et de sa situation. Cela le pousse à se questionner sur ce qu'est l'autre, sur ce qu'il ressent. La littérature de jeunesse permet à l'enfant de s'ouvrir au monde, de se poser des questions sur la vie, que ce soit la sienne ou celles des autres. En décelant ce mystère petit à petit, il en apprend plus sur la façon de se comporter avec autrui, sur leur importance et développe alors une capacité à l'empathie.

La question du développement de l'empathie et des comportements altruistes des enfants grâce à la littérature de jeunesse fait l'objet de nombreuses recherches. Dans son mémoire sur ce sujet, Léa Norelli⁵ s'est questionnée sur l'utilisation de la littérature de jeunesse afin d'aider les enfants à se socialiser et à prendre en compte les autres autour de lui. L'acte de grandir, c'est aussi celui de se rendre compte de sa personne en tant qu'être vivant et donc de développer sa conscience. L'utilisation du langage est primordiale pour s'inscrire dans le monde, et le langage n'est possible qu'avec les autres. La littérature de jeunesse aurait pour intérêt de permettre à l'élève de se représenter ses propres pensées, et d'avoir conscience que les autres en ont aussi, et ce grâce au langage. Les illustrations facilitent cette découverte grâce un univers graphique personnifié des émotions des différents personnages. L'enfant se retrouve en eux à travers son ressenti, et il prend peu à peu conscience des sentiments d'autrui.

⁵ Léa Norelli. Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse. Education. 2020

En petite section, l'enfant découvre un environnement où il faut apprendre à vivre ensemble. Contrairement au monde familial qu'il a toujours connu, il n'est plus au centre de cet environnement et doit prendre les autres en compte. Selon Léa Norelli, la littérature de jeunesse serait donc un outil puissant à l'apprentissage de l'empathie et au bon vivre ensemble.

Elle a mis en place une séquence centrée sur la lecture d'albums afin d'inciter les enfants à se questionner et à mieux verbaliser ce qu'ils ressentent. Cette séquence avait pour but de recueillir des données sur la capacité à l'empathie des enfants et l'évolution de leurs qualités altruistes. Elle a d'abord effectué un travail de questionnement et expression de ses propres émotions, avec l'album *La couleur des émotions* de Marie Antilogus, pour ensuite progresser sur des albums comme *Mon ami* d'Astrid Desbordes et *Pauline Martin*, qui traite de la solitude face à l'incompréhension des autres. Suivant la structure de cette séquence, elle explique que la verbalisation des propres émotions d'un enfant lui permet une plus grande compréhension de celles des autres, et qu'ainsi la connaissance de soi et de celle de l'autre sont étroitement liées. Un « effet boule de neige » a lieu, où l'expression de son ressenti entraîne les autres à faire de même. A la fin de cette séquence, elle a observé que tous les élèves sauf 1 avaient évolué dans la conscience et verbalisation de leurs propres émotions ainsi que dans des gestes altruistes envers leurs pairs, observables par des gestes d'entraide entre camarades.

1.3.3 Exprimer et partager ses peurs

Au niveau personnel la littérature jeunesse possède un rôle prépondérant dans la construction de l'enfant. Stéphanie Moinard étudie dans son mémoire : *En quoi la lecture d'album permet-elle à l'enfant d'exprimer ses propres peurs et de se construire en les dépassant*, comment l'enfant va pouvoir apprendre grâce à cette littérature à gérer ses sentiments afin de grandir et traite ici spécifiquement des peurs de l'enfance. Elle y explique que par l'imaginaire, l'enfant va obtenir une distance qui permet une réflexion sur ses propres peurs mais dans un contexte rassurant. Elle distingue les différents types de peurs le plus souvent traitées, la peur de l'abandon, la peur du noir, la peur du loup, symbole du mal et met en avant l'identification au héros comme réponse parmi d'autres pour les affronter.

Cette construction de l'enfant est progressive, elle passe par une étape où il vit ses peurs à travers le héros, puis en s'amusant de ses peurs avec l'exemple du *Cauchemar* de Claude Ponti, afin de pouvoir enfin vaincre ses peurs et en sortir grandi. La littérature jeunesse joue aussi un rôle d'élément déclencheur pour pouvoir lancer un débat collectif afin d'exprimer les peurs de chacun et

comment les dépasser, c'est donc aussi un outil dans le cadre de débat philosophique renforçant encore l'idée que cette littérature promeut l'interdisciplinarité.

Enfin en domptant ses peurs l'enfant va réussir à prendre confiance en lui, élément primordial de sa construction mentale et de son développement psychologique. Elle confirme également l'intérêt de cette littérature jeunesse comme support pour d'autres disciplines comme les articles précédents, et soutient l'idée que cette littérature doit être au centre de l'apprentissage en maternelle ou en primaire.

1.4 Synthèse

L'étude de ces différentes approches de l'utilisation de la littérature de jeunesse à nous a permis de formuler différentes hypothèses quant à ses intérêts pédagogiques.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture grâce à la littérature de jeunesse. D'après nos recherches, l'enseignant se doit de concevoir le livre sous différents axes pour pouvoir le travailler avec ses élèves. Il est important qu'il contienne des inférences, et que le rapport texte image soit riche en sens afin de réellement appréhender l'objet livre. En tant qu'adulte, notre première lecture personnelle va bien souvent différer des possibles interprétations que donneront les élèves. Il faudrait alors prendre en compte tous les sens qu'ils pourront donner au livre lors de l'élaboration de la séquence. Même si des réactions inattendues restent inévitables, elles permettent d'ouvrir un nouveau questionnement aux élèves qui n'avait peut-être pas été anticipé en amont. Ainsi, nous comprenons que notre pratique enseignante se doit d'intégrer une littérature de jeunesse réfléchie permettant de travailler des savoir-faire et des objectifs d'apprentissages au-delà de la dimension esthétique et sympathique d'une œuvre. Elle ne doit pas être choisie au hasard, et sera différente selon les compétences en lecture que nous voulons travailler.

Par la suite, nous nous sommes intéressés à la littérature de jeunesse comme médiatrice d'enseignement dans les autres disciplines, notamment en géographie, mathématiques et histoire. Les articles étudiés nous ont fait nous questionner sur la façon d'utiliser ces liens multiples entre la littérature jeunesse et des savoirs disciplinaires variés afin de mener des séances cohérentes avec des objectifs multiples. De plus, la question se pose du choix des œuvres de jeunesse pour mener à une séance sur d'autres matières que la lecture, afin d'introduire des sujets multiples et parfois sensibles.

Enfin, l'utilisation de la littérature de jeunesse pour le développement comportemental et psychologique des élèves a été notre dernière approche. Après avoir étudié des articles sur la

question, nous nous sommes encore une fois questionnés sur le choix des œuvres afin d'inciter les élèves à exprimer leurs émotions et de les sensibiliser à autrui. L'étude d'un personnage à facettes et émotions multiples permet à l'enfant de s'identifier et d'explorer lui-même ses différentes facettes. En tant qu'enseignant, il faudrait sélectionner scrupuleusement les albums et romans en question, non pas pour forcer ce questionnement sur la vie aux enfants, mais plutôt pour leur ouvrir une porte sur un sujet parfois jamais questionné ou bien trop vague. L'intérêt serait donc de leur mettre les meilleurs outils en main afin qu'ils effectuent par eux-mêmes ce travail de réflexion personnel et universel.

2. Observation en classe de CM2

2.1 Introduction

Ce travail effectué en Master 1 m'a permis de me poser de nouvelles questions sur l'intérêt de la littérature de jeunesse pour les élèves. Notamment sur cette idée de saisir l'autre, d'accéder à l'autre par la littérature de jeunesse. Comment je peux comprendre que l'autre possède une idée différente de la mienne?

Quand j'ai commencé cette réflexion pendant ma revue de question en M1, je pensais principalement à cette utilisation de la littérature de jeunesse pour construire sa personne dans les cycles 1 et 2. Chez les enfants les plus jeunes, cette conception de l'autre est très floue, ou même inexistante chez certains. Les enfants en petite section découvrent un tout nouvel univers dont ils ne sont plus le centre, mais plutôt une planète égale aux autres. Cette transition et cette perception de l'autre est un sujet tout à fait abstrait pour les jeunes enfants qui n'en ont même pas conscience. La littérature de jeunesse permet de montrer aux enfants un personnage qui vivra différentes aventures et ressentira différentes émotions. En mettant l'enfant face à ce personnage, l'enfant découvre au fur et à mesure qu'il ressent la même chose que lui, ou au contraire ressent quelque chose de complètement différent. En passant d'abord par la compréhension, l'appréhension d'un personnage fictif, l'enfant prend peu à peu conscience que chacun ressent ses propres émotions et a ses propres réactions.

Imaginons un enfant qui vient de faire une bêtise, par exemple qui aurait pris un jouet à un autre. Dans un cas comme celui-ci on pourrait lui dire « Ce n'est pas bien, pense à ceux en face de toi, tu n'aimerais pas qu'on te fasse la même chose ». Ce genre de réflexions, bien que véridiques et

adaptées, restent trop abstraites pour un enfant qui n'a pas conscience de ce qu'est « l'autre ». Pourquoi penser à celui en face, pourquoi ce n'est pas bien de faire ça puisque je ne sais pas ce qu'est cette personne en face, je n'ai pas conscience qu'il ou elle a des émotions comme les miennes. Utiliser la littérature de jeunesse permet de mettre l'enfant face à l'autre, sans pour autant le lui dire. L'enfant écoute, voit les péripéties de ce personnage, et c'est à lui de tirer des conclusions ou non. La fréquence et la diversité de lectures sont également importantes. Un album ne va pas changer le mode de pensée de tous les élèves d'une classe. Pour certains il faudra plusieurs exemples, plusieurs personnages auxquels s'identifier ou au contraire, plusieurs personnages qui leur font dire « J'aurais pas fait ça ». Pour d'autres ce sont des albums spécifiques qui les feront réagir. Et pour certains cela ne procurera aucune réaction de genre. Bien entendu, ces révélations sur l'autre que la littérature de jeunesse peut créer ne sont pas conscientes pour les élèves, mais elle peuvent se remarquer par les réactions au fil de la lecture et l'évolution du comportement des élèves au sein de la classe.

Une idée retenue lors de mon travail réalisé l'an dernier est la suivante : la connaissance de l'autre, c'est d'abord la connaissance de soi-même et de ses propres émotions. La verbalisation de ses propres émotions incite ensuite les autres à exprimer les leurs, alors le débat peut commencer. Comprendre l'autre passe par un travail autour du débat, de l'échange d'idées et de la confrontation aux autres. La littérature de jeunesse serait alors un outil idéal pour mettre en place ce débat.

Ma première hypothèse est donc que la littérature de jeunesse permet aux élèves d'ouvrir le débat autour des émotions ressenties lors d'une lecture, que ce soient les nôtres ou celles de la personne en face de nous.

Ma seconde hypothèse est que qu'une fois ce débat lancé, l'élève peut commencer à considérer le personnage dont il lit les péripéties comme un être à part entière, avec des émotions, des motivations et des valeurs morales parfois différentes des nôtres. La littérature permet alors de se confronter aux idées d'un personnage, mais également de celui avec lequel on partage ce moment.

2.2 Contexte de la classe

J'ai effectué mon stage au premier semestre dans une classe de CM2, niveau loin de mes réflexions de l'année précédente. Avant de commencer mon stage, j'avais quelques appréhensions ; je pensais qu'à partir du cycle 3 ces idées étaient déjà un peu plus acquises par les élèves et qu'elles seraient donc moins intéressantes à observer que dans des classes plus jeunes. Mes réflexions autour de la connaissance de l'autre grâce à la littérature de jeunesse portaient principalement sur les

enfants du cycle 1 et 2 chez qui la conscience de l'existence de l'autre n'est pas totalement établie. Et pourtant, comme j'ai pu l'observer pendant mon temps passé en classe, ces élèves de CM2 étaient en plein dans ce travail de comprendre l'autre et d'exprimer leurs ressentis face à des œuvres littéraires.

Dans cette classe de CM2 située au 9 rue Blanche, il y avait 23 élèves de niveau hétérogènes dans toutes les disciplines. L'école étant située dans le 9ème arrondissement de Paris, la plupart des élèves venaient d'un milieu plutôt favorisé et avaient déjà touché, à l'école et chez eux, à beaucoup d'œuvres littéraires différentes. L'école elle-même appuie sur l'enseignement de l'histoire des arts à partir du CE1 et les élèves avaient donc beaucoup de références dans plusieurs domaines artistiques, offrant aux élèves différentes perspectives d'analyse.

2.3 Mise en place de la séquence et objectifs

2.3.1 Œuvres étudiées : *L'œil du loup* et *Cabot Caboche* de Daniel Pennac

Dans cette classe, l'instituteur avait mis en place un réseau de lecture autour du loup, dont les œuvres principales étaient *L'œil du loup* et *Cabot Caboche* de Daniel Pennac. Ce réseau de lecture a commencé au moment même de mon arrivée en classe, fin septembre. L'objectif autour de ces œuvres était de créer des cercles de lecture, où les élèves discutaient de leur lecture en petits groupes de trois ou quatre. J'ai eu la chance de pouvoir observer ces cercles de lecture réflexifs menés par les élèves dans lesquels ils échangeaient leurs réflexions autour d'une œuvre. Ces cercles se sont étalés pendant l'entièreté de mon stage, me permettant d'observer l'évolution des débats sur plusieurs mois.

L'instituteur nous a expliqué à l'autre stagiaire et moi-même que l'objectif principal de ces cercles de lecture était de faire construire une posture critique des élèves par rapport à la littérature et de rendre leur lecture critique autonome. En travaillant en groupe, cela leur permettait d'échanger différents points de vue et interprétations.

La première œuvre étudiée était *L'œil du loup* de Daniel Pennac. Afin d'inciter les élèves à avoir une lecture réfléchie et une posture de lecteur actif, l'instituteur leur demandait avant chaque cercle de lire un chapitre chez eux et de chercher des semences par rapport à leur lecture. Ces semences étaient des idées, des ressentis, des questionnements que la lecture avait pu créer chez l'élève. Elles représentaient les idées génératrices des élèves pour les futures discussions. Pour aider les élèves dans ce travail, une séance collective a été nécessaire afin de recueillir des idées sur les pistes possibles de ces semences. Élaborée par les élèves, la liste de semences possibles les poussaient à une première réflexion indispensable au devenir d'un lecteur autonome : quelles

questions faut-il se poser quand je lis? À partir de ce débat, l'enseignant a ensuite réalisé une fiche d'aide pour la création d'idées de semences afin d'aiguiller les élèves dans leurs réflexions grâce à un support écrit (annexe 1).

Ce travail préalable avait pour objectif la compréhension et l'appropriation d'un texte littéraire, et plus particulièrement la compétence « Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. » (bulletin officiel de l'éducation nationale 2020 pour le cycle 3, page 16).

2.3.2 Organisation des cercles de lecture

À chaque cercle de lecture, l'organisation était la suivante : les élèves se réunissaient par groupes de quatre ou cinq, débattaient du ou des chapitres en question pendant une trentaine de minutes et écrivaient leurs idées sur une feuille qui était ensuite recueillie par le professeur. La classe se réunissait plus tard dans la journée ou un autre jour pour mettre en commun les idées soulevées dans chaque groupe et mettre en discussion le groupe classe dans son entièreté. Les groupes pouvaient varier d'une séance à l'autre, permettant à chaque élève de confronter ces idées à une multitude d'autres.

Pendant chaque cercle de lecture, il était demandé aux élèves de noter au moins trois semences qui seraient ressorties dans leur groupe. Ce travail était le résultat des semences individuelles de chacun. On pouvait retrouver des idées qui avaient été communes aux élèves, ou bien une idée particulière émise par un élève qui avait intéressé le reste de son groupe. Elles étaient ensuite mise en commun avec l'ensemble de la classe. Avant cette mise en commun, l'instituteur prenait soin de déterminer l'ordre de passage des groupes, en déterminant ceux qui étaient restés dans une lecture plus en surface et ceux qui avaient creusé un peu plus loin dans leurs réflexions. Ces derniers passaient à la fin de la mise en commun, créant l'intérêt de ceux qui n'avaient pas réfléchi de cette manière et incitant à des débats entre les élèves. Cette mise en commun permettait à chacun d'approfondir son analyse et son questionnement lors du prochain cercle de lecture.

Pour ce premier cercle de lecture (ainsi que pour les suivants), l'enseignant confiait aux groupes une grille d'autoévaluation que les élèves devaient remplir à la fin de leur débat. Cette grille (annexe 2) permettait d'assurer la participation de tous les élèves comme indiquée dans les programmes du cycle 3 « Participer à des échanges dans des situations diverses », et plus particulièrement « Prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés » ; « Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés » et « Respecter les règles de la conversation (quantité, qualité, clarté

et concision, relation avec le propos) » (dans le bulletin officiel de l'éducation nationale de 2020 pour le cycle 3, pages 13 et 14). Le partage d'idées et de points de vue, comme j'ai pu l'observer durant ces cercles de lecture et comme je l'avais constaté dans mon approche théorique, joue un rôle primordial dans la compréhension du texte et l'approfondissement de l'analyse littéraire.

2.4 Évolution

2.4.1 Nouvelle œuvre : *Cabot caboche*

L'œuvre suivante était *Cabot Caboche* du même auteur, Daniel Pennac. Pour les cercles de lecture autour de cette œuvre, l'enseignant a mis en place un nouveau système de rôles pour les élèves : celui des « maîtres ». Ce système consistait à donner à chacun un rôle précis au sein du groupe de discussion. Chaque groupe comprenait alors cinq élèves qui avaient chacun leur rôle distinct. En fonction du rôle attribué à chacun, l'élève avait pour but d'aiguiller ses camarades dans son domaine. L'enseignant avait pour objectif une coopération au sein d'un groupe par un partage des tâches (domaine 2 du socle commun, « Des méthodes et outils pour apprendre ») et d'exploiter cette entraide qui, comme vu précédemment, incite chacun à se questionner d'autant plus. Tous les élèves dans le groupe ayant un rôle différent, cela assurait aussi que chaque élève prenne la parole et s'exprime puisqu'il était le seul à avoir travaillé sur ce sujet. Si cela régularisait le temps de paroles de certains élèves parfois plus présents à l'oral, cela obligeait également les plus discrets à prendre la parole et à ne pas se reposer sur les autres. Le travail en groupe en était alors bonifié. Chaque élève se voyait distribuer une fiche d'aide pour son rôle spécifique qui l'aiguillait dans ses réflexions.

2.4.2 Nouveaux rôles des élèves

Je vais maintenant présenter chacun de ces rôles et le travail qui était demandé à chaque élève. Tout d'abord, chaque groupe avait un maître de la discussion qui avait pour but de donner la parole à ses camarades, de la réguler et d'inciter tous ses camarades à s'exprimer. C'est lui qui orientait le débat.

Il y avait également un maître des liens, qui avait pour mission d'identifier des similarités dans l'histoire et avec d'autres œuvres qui avaient été étudiées ou avec la vie de tous les jours. Ces liens pouvaient être des personnages qui agissaient de la même façon ou avaient la même motivation, ou encore des thèmes récurrents. Ce rôle était particulièrement intéressant car il

poussait les élèves à s'interroger les pistes ouvertes par l'œuvre: était-ce le ressenti que cela lui procurait, un motif ou un thème récurrent, un personnage aux motivations similaires?

Le maître des illustrations sélectionnait des scènes qui l'avaient marqué et les illustrait. Il ou elle devait ensuite proposer ses illustrations au reste du groupe et expliquer les raisons de ses choix, notamment dans la sélection de la scène mais également dans sa représentation. J'ai déjà remarqué dans ma partie théorique l'importance des illustrations dans la littérature de jeunesse et le rôle joué par ces-dernières dans l'interprétation d'un passage spécifique. L'élève en charge des illustrations proposait une vision interprétée et donc très personnelle de la représentation d'un moment qui, celui lui ou elle, était important dans l'histoire.

Le maître des passages avait pour mission de sélectionner des extraits qui lui semblaient pertinents, pour lui ou pour ses camarades. Il devait par la suite expliquer les raisons de ses choix et demander à ses camarades ce que ces passages leur avaient fait ressentir. Ce rôle permettait la mise en commun et le début d'une discussion sur la signification et l'impact de certains extraits.

Enfin, le dernier rôle et celui qui m'a le plus intéressée était le maître des personnages. Ce maître devait identifier les personnages importants du livre et en effectuer le portrait robot, questionner leurs motivations, leurs intentions et leur rôle dans l'histoire.

Il était capital d'observer les différentes décisions quant aux rôles. Aux élèves à l'aise à l'oral était assigné le rôle de maître de la discussion. Ils devaient ainsi prendre conscience du temps de parole de chacun et de l'importance de bien distribuer la parole.

2.4.3 Mise en place et objectifs

Toute cette mise en place ne s'est pas faite immédiatement. L'enseignant a dans un premier temps expliqué le nouveau fonctionnement du cercle de lecture à la classe et assigné les rôles à chacun. Chaque élève recevait ensuite une fiche d'aide pour l'aiguiller dans ses réflexions et entamer un premier travail. Une fois ce premier travail réalisé, récupéré et analysé par l'enseignant, il réunissait les élèves avec un même rôle pour discuter de leur travail et des approfondissements possibles. Le travail préalable était un premier jet pour cette discussion.

L'un des objectifs de ces cercles de lecture était l'approfondissement de la compréhension du personnage, comme indiqué dans le bulletin officiel de l'éducation nationale de 2020 « comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions » (page 26). Le travail de compréhension et d'analyse effectué dans les cercles de lecture par les différents maîtres a ensuite mené à une séance de débat collective sur le personnage et comment le comprendre. La question

principale posée pour ce débat était « Comment je peux comprendre un personnage en lisant un roman? ». J'analyserai les propositions des élèves durant cette séance plus tard dans mon travail.

3. Analyse

3.1 Idées génératrices des élèves et début de réflexion

L'idée de cette séquence était de les amener à se questionner d'une façon ou d'une autre, sur une œuvre littéraire. Durant ces cercles de lecture, qui duraient généralement entre 30 et 45 minutes, j'ai pu me déplacer entre les différents groupes et écouter les débats des élèves, en gardant une simple posture d'observation sans interagir avec eux.

Parmi les idées génératrices trouvées par les élèves et mentionnées dans la fiche d'aide (annexe 1), celle qui m'a immédiatement intriguée pour mon travail était la troisième: « Essayer de comprendre comment se comportent les personnages, quel est leur caractère, quelles sont leurs émotions ». Bien évidemment, les autres pistes avaient aussi un grand intérêt pour moi puisque qu'elles servent toutes à la formation d'un lecteur autonome et critique, qui pourra d'autant plus questionner les personnages, ses objectifs et ses émotions. En se questionnant simplement sur les personnages et en négligeant le reste du texte, il est plus difficile de comprendre entièrement les motivations de ces-derniers. Les facteurs extérieurs (c'est-à-dire les causes qui poussent un personnage à agir de telle ou telle façon, son environnement, ses origines) sont tout aussi importants dans la compréhension de l'autre.

3.2 Premier cercle de lecture

Le premier cercle de lecture portait sur les premiers chapitre de *L'œil du loup* de Daniel Pennac. La majorité des réflexions entendues pendant le premier cercle de lecture portaient sur le ressenti personnel de l'élève durant sa lecture et restaient encore en surface de l'œuvre. Bien sûr, il y avait 7 groupes différents, je n'ai donc pas pu tous les écouter ni écouter l'intégralité de leurs discussions. Mes analyses sont donc fondées sur des observations partielles et ne représentent pas l'entièreté des réflexions des élèves. Je tiens également à préciser que je n'ai pas pu assister à tous les cercles de lecture, comme je n'étais pas tous les jours en classe. Ceux que j'ai pu observer m'ont

tout de même offert une bonne vision de l'évolution des élèves, comme ils ont eu lieu au cours de plusieurs mois.

3.2.1 Groupe A

Le premier groupe de trois élèves (que je nommerai groupe A) que j'ai pu observer a fait les réflexions suivantes :

« C'est triste »

« Ça fait peur »

« J'ai apprécié sauf que des fois c'était triste ou bizarre, mais des fois c'était drôle »

« J'ai été très ému quand ils se sont retrouvés »

Les élèves de ce groupe ont chacun leur tour exprimé les idées qu'ils avaient eues pendant leur lecture sans pour autant rentrer dans une discussion. Un élève donnait une idée, ses camarades acquiesçaient, et un autre poursuivait sur sa propre idée, sans débattre. Ils ont principalement exprimé ce que leur lecture leur avait fait ressentir, en se concentrant sur des passages spécifiques qu'ils avaient jugés tristes ou bizarres. Je n'ai pas entendu de réflexions sur les personnages eux-mêmes.

3.2.2 Groupe B

Dans le second groupe (que je nommerai groupe B) que j'ai pu observer ce jour-là, les quatre élèves du groupe se sont intéressés aux personnages, à leurs actions et à leurs émotions. Leur discussion ressemblait à un grand débat, et les élèves ne s'écoutaient presque pas parler et se coupaient la parole. Quand un élève s'interrogeait sur la possible suite de l'histoire ou sur la signification d'un passage en particulier, les autres lui coupaient la parole et le contredisaient. J'ai pu entendre des réflexions comme « C'est une idée nulle », « Arrête et tais-toi ». Cette forme de débat était vive et les a amenés à se questionner sur beaucoup de sujets différents, plus que le premier groupe. Mais le manque d'écoute des élèves les uns envers les autres empêchait une réelle discussion et une confrontation d'idées. Les quatre élèves de ce groupe avaient tous une personnalité affirmée et se comportaient ainsi non pas pour se disputer, mais pour le simple plaisir de débattre.

Pourtant, quand le débat a basculé sur le sujet de l'œil crevé du loup et sur la raison qui pousse le garçon à fermer son œil quand il se tient face au loup borgne, une remarque d'un élève les a tous mis d'accord. Cette remarque était : « Le garçon compatit quand il voit l'œil du loup, du coup il ferme le sien ». À cette réflexion, ces élèves qui ne s'écoutaient pas et se contredisaient les uns les

autres se sont tous mis d'accord : le garçon ressent de l'empathie pour le loup. Finalement, la seule idée sur laquelle ce groupe était unanimement d'accord était cette question d'empathie et de compassion.

3.2.3 Mise en commun

Ce qui était très intéressant à observer pendant ce premier cercle de lecture, c'était l'hétérogénéité des débats au sein des différents groupes. Dans le groupe B, c'est une question posée : « Pourquoi a-t-il fermé son œil? » qui a provoqué cet échange. C'est ce questionnement qui a poussé ce groupe d'élèves à réfléchir aux motivations du garçon, à ses ressentis et émotions par rapport au loup. Les autres groupes qui étaient restés dans une lecture de surface ne s'étaient pas encore posé la question « Pourquoi? », et comment répondre à une question qui n'a pas été posée? Je me souviendrai à l'avenir que cette question est fondamentale à mon travail.

La mise en commun de ce premier cercle de lecture a eu lieu le lendemain. J'ai pu à ce moment écouter les idées retenues par les autres groupes que je n'avais pas pu observer. Les premiers groupes qui sont passés avaient des réflexions similaires aux élèves du groupe A. Comme je l'ai expliqué précédemment, l'ordre de passage des groupes était décidé par l'enseignant pour faire passer en premier les groupes étant restés plus en surface dans leurs réflexions. Bien sûr, cela n'était pas précisé aux élèves. Je n'ai malheureusement pas de tracé écrite ou orale de cette mise en commun, mais je peux préciser qu'un groupe a émis l'idée de l'importance des illustrations et de la lecture de l'image pour la compréhension.

Les élèves du groupe B sont passés en dernier et ont partagé au reste de la classe leurs idées sur l'empathie et la compassion dans le roman. Ils étaient les seuls élèves à être allés plus loin que leurs ressentis personnels et à avoir discuté sur la signification des actions des personnages. Quand ce groupe a partagé ses idées sur l'œil fermé du loup, beaucoup d'élèves ont réagi en donnant leur propre avis sur la question. La mise en commun de ce premier cercle de lecture a donné aux élèves de nouvelles questions à se poser et à mieux entrevoir ce qui était attendu d'eux. Dans *Tout sur la littérature jeunesse* de Sophie Van Der Linden, ouvrage mentionné dans ma partie théorique, il est question de l'importance de l'utilisation des symboles dans la littérature de jeunesse. Ces symboles invitent les élèves à interpréter leur signification et leur rôle dans l'histoire. Ici, l'œil crevé du loup et l'action de l'enfant qui ferme son œil en retour ouvrent les élèves à se poser différentes questions: Quelle est la signification et l'impact de l'œil crevé du loup? Pourquoi l'enfant ferme-t-il son œil face au loup? Que ressent le loup face à l'action du garçon?

Les élèves ont également fait plusieurs remarques sur les zoos et la maltraitance que peuvent subir les animaux dans de tels lieux. Il a fallu rappeler aux élèves que le roman a été publié en 1984, et qu'à cette époque les zoos n'étaient pas vu de cette façon, mais plutôt comme des lieux d'amusement pour les enfants. Les enfants d'antan n'auraient pas eu la même réaction que ceux d'aujourd'hui, car une œuvre s'inscrit dans son époque et provoque de nouvelles réactions pour les générations futures. Cette différence générationnelle a aussi un impact sur l'analyse des élèves, qui ont grandi avec certaines valeurs morales et idéaux en constante évolution. La réaction d'un élève face à sa lecture sera influencée par sa perception personnelle, mais également par des facteurs extérieurs de la société dans laquelle il grandit. Ces facteurs sont à prendre en compte dans le travail de la perception d'autrui.

3.2.4 Se mettre à la place du personnage

Avant le cercle de lecture suivant, une petite séance de débat collective a eu lieu afin de préparer les élèves à leurs futures analyses. Cette séance avait pour objectif d'amener les élèves à se poser des questions similaires à celles soulevées par le groupe B pour leur permettre d'approfondir leur lecture. La discussion tournait autour des personnages et de ce qu'ils ressentent. L'enseignant leur a alors donné le conseil « Mettez vous à la place du personnage » et a repris l'exemple du loup apeuré par les hommes: « Si on se met à sa place, quelles raisons a-t-il d'être inquiet? ». Le fait de poser la question directement a aidé les élèves à formuler des hypothèses comme « Il a peur à cause de ce qui lui arrivé », « C'est parce que les hommes lui ont fait du mal ». Ces idées, qui n'avaient été discutées que par le groupe B lors du premier cercle de lecture, étaient pourtant déjà présentes dans l'esprit des élèves et avaient simplement besoin d'un nouveau questionnement pour émerger. Les différents débats entre élèves et enseignant leur permettaient de se poser de plus en plus de questions et de formuler des hypothèses pour essayer d'y répondre. Le fait de se projeter à la place du personnage, c'est le début d'une réflexion littéraire et c'est ce qui permet de commencer à comprendre et à connaître l'autre.

3.3 Deuxième cercle de lecture

3.3.1 Évolution des semences des élèves

Le second cercle de lecture auquel j'ai pu assister au retour des vacances de la Toussaint portait toujours sur *L'œil du loup* de Daniel Pennac. Les groupes d'élèves étaient différents du cercle de lecture précédent. J'ai observé plusieurs groupes ce jour-là et j'ai remarqué à quel point les élèves avaient pris un compte les conseils mentionnés précédemment et avaient essayé de se

mettre à la place des personnages et de les comprendre. Plusieurs groupes se sont demandés pourquoi certains personnages réagissaient ainsi, ce qui leur a permis de discuter d'empathie et de compassion dans l'histoire.

Pendant l'une de ces discussions, l'instituteur a interagi avec un groupe en leur demandant « As-tu essayé de te mettre à la place du loup? ». Après cette réflexion, les élèves du groupe en question ont débattu sur les épreuves qu'avait traversé le loup et sur les causes de son comportement. Chacun a exprimé son avis, si il ou elle pensait que les réactions du loup étaient justifiées, si il ou elle aurait fait la même chose à sa place. Cette discussion était très intéressante : à partir du moment où la compassion n'était pas seulement ressentie entre les différents personnages du livre, mais entre les lecteurs et les personnages, les élèves se sont efforcés de se mettre à la place de chacun, de réfléchir à ses motivations, à ses raisons d'agir et d'être et à ses émotions.

Toutes ces réflexions venaient d'eux-mêmes, il a simplement fallu un petit coup de pouce, une question bien posée pour qu'ils puissent les exprimer. Tous les élèves éprouvaient une certaine forme de compassion pour un personnage ou un autre, mais cette dernière n'était pas encore consciente. C'est grâce à la discussion avec les autres que les élèves peuvent exprimer plus clairement leurs ressentis. Comme le précise Léa Norelli⁶ dans son mémoire cité dans ma partie théorique, c'est la verbalisation de ses propres émotions qui permet à l'enfant de mieux comprendre celles de l'autre. La compréhension de soi-même et de la personne en face de nous sont intrinsèquement liées et passent par le langage. Et si le langage est indispensable pour s'inscrire dans le monde, n'est possible qu'avec les autres.

3.3.2 Un groupe en particulier

J'ai d'abord navigué entre les groupes de cette façon avant d'en observer avec plus d'attention un en particulier.

Dans ce groupe il y avait quatre élèves que je nommerai respectivement G, H, M et N. Je me suis intéressée à ce groupe en particulier car j'avais remarqué lors du cercle de lecture précédent que l'élève H aimait débattre et remettre en question les avis de ses camarades. J'ai donc pensé que les idées soulevées par ce groupe seraient très débattues et donc plus développées.

H a ouvert le cercle de lecture par la remarque « Je suis content pour Afrique (le petit garçon) qui finalement se plait ». Cette remarque marquait déjà une belle évolution par rapport aux ressentis

⁶ Léa Norelli. Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse. Education. 2020

exprimés lors du premier cercle de lecture. Son ressenti personnel était tourné vers un personnage. L'expression « être content pour quelqu'un » implique une certaine empathie envers la personne.

G a proposé une comparaison ironique de sa propre situation et celle des animaux du zoo « Au moins ils peuvent se balader dans leur cage, nous on doit rester assis toute la journée ». Même si cette remarque a été faite sur le ton de la plaisanterie, la démarche de la comparaison implique une reconnaissance de l'autre et de sa situation.

Les élèves G et M ont ensuite débattu sur les actions de certains personnages et formulaient des jugements de valeurs à ce sujet. J'ai pu entendre l'utilisation de phrases comme « Il a le droit / pas le droit de faire ça ». H est alors intervenu pour leur demander pourquoi il n'aurait pas le droit. Les élèves ont alors pu échanger leurs points de vue sur des valeurs morales, échange que j'ai jugé très important car l'échange d'idées divergentes permet de connaître l'autre comme un être avec ses propres pensées et opinions. De plus, un échange des valeurs morales de chacun implique de reconnaître que la personne en face peut avoir des idées divergentes des nôtres, et poussent les élèves à se questionner sur l'origine même des valeurs morales et ce qu'elles représentent.

L'élève N est la seule de ce groupe à ne pas avoir exprimé quelconque sentiment envers les personnages. Ses remarques, « C'est bizarre », « C'est pas logique », étaient plus dirigées vers sa compréhension de lecture et sur l'histoire en général. Elle prenait également moins part au débat que les autres élèves du groupe et semblait moins également moins intéressée.

3.3.3 Mise en commun

Lors de la mise en commun de ce cercle de lecture, qui a eu lieu en début de semaine suivante, la plupart des groupes ont proposé des idées basées sur leurs réflexions autour des personnages.

Un premier groupe a proposé les semences suivantes :

« On a été très émus quand il l'a retrouvé »

« Afrique a de l'empathie pour le loup, c'est pour ça qu'il ferme et ouvre l'œil avec le loup »

Les élèves avaient à la fois réfléchi à leurs propres émotions, mais également à celles des personnages. On retrouve ici cette idée du « Pourquoi? ». Les élèves se sont questionnés sur pourquoi ils avaient été émus, pourquoi ils avaient réagi de cette façon face à leur lecture, et pourquoi les personnages auxquels ils réagissaient se comportaient de cette façon.

Un groupe de trois élèves a partagé ses réflexions autour des émotions ressenties lors de la lecture. Ils ont expliqué comment ils étaient passés de la joie à la tristesse, et comment ces émotions étaient intimement liées aux personnages et à leurs péripéties. Le mot « compassion » a été utilisé

pour parler de l'empathie ressentie envers le loup. Ce groupe a également essayé d'interpréter les actions des personnages en essayant « de se mettre à leur place ». Ils se sont intéressés aux idées des personnages qui avaient évoluées, notamment le loup qui « a changé d'avis par rapport aux hommes grâce à Afrique » et pourquoi cette évolution avait pu avoir lieu. Cette idée était basée sur une réflexion psychologique du personnage, sur un désir de le comprendre, lui et ses émotions. Réfléchir aux idées d'un personnage qui évoluent grâce à d'autres personnages c'est réfléchir à nos rapports aux autres et comment ils nous permettent d'évoluer. Cette confrontation à l'autre et à ses idées qui diffèrent parfois des autres, les élèves l'ont rencontrée à la fois dans le roman à travers les personnages, mais également durant leurs débats pendant les cercles de lecture.

3.4 Nouveaux rôles : les maîtres littéraires

Pour la deuxième œuvre du réseau de lecture, les élèves ont travaillé sur *Cabot Caboche* de Daniel Pennac. Comme je l'ai expliqué plus haut, les cercles de lecture ont évolué à partir de cette œuvre afin d'assigner à chaque élève un rôle spécifique. Pour mettre en place ce nouveau système, l'enseignant s'est entretenu avec les différents groupes de maîtres pour bien définir leur rôle et ce qui était attendu d'eux. J'ai pu observer les entretiens de plusieurs de ces groupes, et je vais maintenant m'intéresser à certains groupes de maîtres en particulier qui m'ont intéressés pour mon travail.

3.4.1 Le maître des liens

Je me réfère maintenant à la fiche d'aide distribuée aux élèves pour le rôle de maître des liens (annexe 3). Dans la catégorie conseil, on trouve « En quoi ce que j'ai lu dans ce texte parle-t-il de moi, parle de ma vie, à l'école, dans ma famille, dans mon pays, dans le monde...? ». J'ai trouvé ce conseil particulièrement pertinent pour mon travail, car on retrouve l'idée que la compréhension de l'autre est fortement liée à la compréhension de soi-même, et que ce travail de connaissance d'autrui passe par un travail personnel sur ses propres émotions et expériences. C'est en mettant en lien avec son vécu personnel que l'on peut envisager l'autre comme un individu avec ses propres expériences et ressentis et que l'on peut commencer à le comprendre.

Une des élèves a fait le lien entre l'œuvre précédente, *L'œil du loup* et la nouvelle *Cabot Caboche* par les personnages principaux qui sont tous les deux des canidés. Elle s'est intéressée à ce personnage animal et aux rapports parfois conflictuels qu'il entretient avec les êtres humains. Elle a

expliqué qu'elle avait remarqué que les deux histoires étaient racontées du point de vue d'un animal, et que les hommes étaient décrits de façon plutôt négative.

3.4.2 Le maître des personnages

Le second groupe que j'ai pu observer lors de l'entretien avec le professeur était celui des maîtres des personnages. Il était demandé aux élèves ayant ce rôle de dresser le portrait des personnages principaux de l'histoire. Ce portrait devait être constitué d'une description physique et morale du personnage, de son rôle dans l'histoire et de ses rapports aux autres personnages. Cependant, les portraits proposés par les élèves n'étaient pas aussi poussés que ce qu'espérait l'enseignant, et manquaient de descriptions psychologiques et morales des personnages. Durant cette discussion et après analyse des travaux préliminaires des élèves, l'enseignant les encouragea à se mettre à la place des personnages, à essayer de les comprendre, à se questionner sur leurs motivations et les raisons de leurs agissements. Cet entretien a également encouragé une séance collective de discussion pour aider les élèves à comprendre et décrire un personnage.

3.5 Comment comprendre un personnage, comment comprendre l'autre?

Après ce cercle de lecture une séance de brainstorming collective a eu lieu afin d'aider les élèves à mieux comprendre un personnage. L'enseignant a lancé la discussion en posant la question « Comment je peux comprendre un personnage en lisant un roman? ». Les élèves ont d'abord réfléchi individuellement par écrit pendant cinq minutes avant de mettre leurs idées en commun. Les idées étaient recueillies par écrit sur une affiche au tableau afin d'en garder une trace.

Un élève a d'abord proposé « Si il agit bien », qui a ensuite été reformulé sur la feuille par « Comment il agit? ». Les autres points qui ont été relevés sont les suivants :

- son importance dans l'histoire, si c'est un personnage principal ou secondaire
- sa description physique
- son caractère, ou comment son caractère est décrit
- ses choix et actions au cours de l'histoire
- ses sentiments et émotions
- ses relations aux autres personnages
- essayer de se mettre à sa place
- ses valeurs morales et les comparer à celles des autres personnages
- son évolution au cours de l'histoire

Ces idées ont par la suite été résumées sur une fiche d'aide distribuée aux élèves (annexe 4). On trouve en bas de cette fiche d'autres conseils pertinents qui incitent les élèves à essayer de comprendre les motivations d'un personnage et les raisons qui le poussent à agir de telle ou telle façon : « Aurais-tu fait la même chose qu'eux? Que ferais-tu à leur place? ». Tous ces conseils poussent les élèves à se poser la question « Pourquoi? ». Pourquoi agit-il ainsi? Pourquoi réagit-il de cette façon? Pourquoi dit-il cela?

3.6 Synthèse

Mon stage au sein de cette classe s'est terminé peu de temps après cette séance ; mes observations s'arrêtent donc malheureusement ici. Au cours de ces séances, qui ont eu lieu de fin septembre à fin décembre, j'ai pu observer une grande évolution dans le travail des élèves. Dans les premiers cercles de lecture, les remarques portaient principalement sur leur compréhension de l'histoire. Au fur et à mesure des séances et grâce aux débats collectifs, les élèves se sont de plus en plus intéressés aux motivations des personnages et à leurs émotions. Ils essayaient de les comprendre, de se mettre à leur place et d'analyser leurs actions. Les différents débats et discussions les ont poussés à se questionner de plus en plus, à se demander pourquoi un personnage agissait de cette façon, quelles raisons le poussaient à se comporter ainsi.

4. Conclusion

Quand j'ai commencé mes réflexions autour de la littérature de jeunesse en M1, je ne savais pas encore quelle direction prendre pour mon mémoire. Je savais que je m'intéressais particulièrement à l'intérêt que peut avoir la littérature de jeunesse dans le développement comportemental et psychologique de l'enfant, mais je n'avais pas encore d'idée précise. La classe de CM2 dans laquelle j'ai eu la chance d'être accueillie pendant trois mois m'a permis de me questionner sur la compréhension de l'autre. Dans cette classe, j'étais loin du questionnement que j'avais eu l'an dernier autour de cette prise de conscience de l'enfant que la personne en face existe avec ses propres pensées et émotions au cycle 1. Pour les élèves d'une classe de CM2, cette notion de l'autre est déjà acquise. Pourtant, le travail autour de l'appréhension de l'autre ne fait que commencer. Cette compréhension est centrée non pas autour de l'existence, mais de la légitimité des émotions de l'autre. Je me suis alors posée une première question : « Comment ces élèves se

construisent-ils grâce à la littérature de jeunesse? Quel impact peut-elle avoir sur eux et sur leur compréhension d'autrui? ».

J'ai par la suite formulé deux hypothèses concernant ce sujet : la littérature de jeunesse permettrait d'ouvrir le débat autour des émotions ressenties, et c'est ce débat qui permet une meilleure appréhension des personnages, mais également des autres avec qui l'on partage nos idées. Les cercles de lecture mis en place par le PEMF de cette classe m'ont donné l'opportunité de questionner ces hypothèses et de voir l'évolution des élèves.

Au début des cercles de lecture, quand les élèves travaillaient encore sur *L'œil du loup*, un élève a fait la remarque suivante à propos de l'animal incriminé : « Il a peur des hommes parce qu'il a été maltraité mais tous les hommes ne sont pas comme ça ». Cette remarque reflète bien l'état des réflexions des élèves au début de leur travail. L'élève reconnaissait bien la raison pour laquelle le loup était craintif, mais ne la comprenait pas réellement. Pour lui, il était évident que tous les hommes ne sont pas mauvais. Et pourtant, le travail effectué autour de ce livre a amené les élèves à explorer le point de vue du loup, et à comprendre pourquoi ce-dernier était effrayé de tous les hommes et ne pouvait pas savoir qu'ils ne sont pas tous identiques. La réflexion porte sur les raisons poussant un personnage à agir selon ses déterminations. L'échange d'opinions et d'idées avec les élèves permet d'élargir l'ouverture sur de multiples points de vue en essayant d'adopter chaque vision.

Toutefois, les analyses de progression dans ce mémoire ne représentent pas l'intégralité des élèves de la classe. Tout d'abord car je n'ai pas pu observer tous les élèves, mais également car, comme j'ai pu le constater, certains élèves étaient moins sensibles que d'autres à ce travail autour du personnage. Le travail de connaissance de l'autre à travers la littérature de jeunesse a ses limites : certaines œuvres toucheront plus certains élèves que d'autres. Et certains élèves éprouvent encore des difficultés à adopter le point de vue de l'autre. C'est d'ailleurs tout l'enjeu de ce travail à long terme. La littérature de jeunesse doit avant tout permettre aux élèves de déplacer leurs représentations progressivement, et constitue un moyen irremplaçable de réaliser ce transfert nécessaire à l'intelligence de l'autre.

5. Références bibliographiques

Articles :

Privat, J. M., & Vinson, M. C. (1986). Habitat vertical et habitus lectural. *Pratiques*, 52, 83-111.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38.

Fradet-Hannoyer, M. (2015). Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP – étude de cas en analyse de l'activité. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51, 75-94.

Barnabé, F. (2012). Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité. *Contextes*, 10.

Cavaillé, F. (2016). Que peut la fiction pour la géographie? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. *Annales de géographie*, 709-710, 246-271.

Gobert, S. (2021). Nombres et littérature jeunesse : formes de narration et usages des nombres. *Strenæ recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 19.

Ouvrages :

Vázquez-Rodríguez, S. (2021). Van der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Schneider, A. (2020). *La littérature de jeunesse, veilleuse de mémoire - les grands conflits du XXe siècle en Europe racontés aux enfants*. PU ROUEN.

Mémoires en ligne:

Norelli, L. (2020) *Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse*. [Master 2]. INSPE, Grenoble, France.

Moinard, S. (2014). *En quoi la lecture d'album permet-elle à l'enfant d'exprimer ses propres peurs et de se construire en les dépassant ?* [Master 2]. École supérieure du professorat et de l'éducation, Nantes, France.

Pages Web :

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. *4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux* <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021). *Programme cycle I* <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021). *Programme cycle 2* <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021). *Programme cycle 3* <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

6. Annexes

Annexe 1 : fiche d'aide idées de semences pour préparer les cercles de lecture

Annexe 2 : grille d'autoévaluation cercle de lecture n°1

Annexe 3 : fiche d'aide pour maîtres des liens

Annexe 4 : fiche d'aide pour décrire et comprendre un personnage

Idées de semences pour préparer les cercles de lecture

Voici quelques idées que nous avons relevées ensemble (et quelques pistes complémentaires) pour nourrir ce carnet de lecteur.

- ↳ *Définir le type de texte.*
- ↳ *Identifier les personnages principaux.*
- ↳ *Essayer de comprendre comment se comportent les personnages, quel est leur caractère, quelles sont leurs émotions.*
- ↳ *Expliquer de quoi parle le texte, quel est le thème de l'histoire.*
- ↳ *Expliquer ce qui m'intrigue ou me surprend dans le texte.*
- ↳ *Expliquer quelle est l'ambiance de l'histoire, du passage.*
- ↳ *Relever des mots, des phrases ou des passages intéressants.*
- ↳ *Relever et expliquer des passages ou des mots difficiles.*
- ↳ *Faire un dessin pour expliquer illustrer un moment important, montrer ce que le texte ne dirait pas.*
- ↳ *Ecrire/chercher où se passe l'histoire.*
- ↳ *Ecrire/chercher quand se passe l'histoire.*
- ↳ *Parler des illustrations et de leur lien avec le texte.*
- ↳ *Expliquer comment me suis-je senti lors de la lecture.*
- ↳ *Expliquer pourquoi j'ai apprécié (ou pas !) l'histoire.*
- ↳ *Enfin, tu peux écrire des questions sur ce que tu n'as pas compris, sur ce qui te passe par la tête au cours de ta lecture.*

Essaie d'expliquer et d'argumenter ce que tu dis ou écris. Note éventuellement les pages des parties importantes pour les retrouver plus facilement si tu en as besoin.

Tu trouveras certainement d'autres pistes à explorer pour témoigner de ta lecture. Fais preuve d'imagination et de créativité. Tout ce qui pourra permettre de mieux comprendre le texte et de mieux en discuter trouvera sa place dans le carnet de lecteur...

Au fur et à mesure de l'année, nous découvrirons comment affiner et organiser ces observations, comment se servir au mieux des semences...

Annexe 2 : grille d'autoévaluation cercle de lecture n°1

Cercle de lecture n°1 - L'œil du loup / chapitre 1

Pour une cercle de lecture réussi :

Ecouter la parole de ses camarades.	
Personne n'a monopolisé la parole, les interventions ont été bien distribuées.	
Chacun a pu apporter au moins une idée à la discussion.	
Réagir aux idées des autres, les approfondir.	
Argumenter, expliquer ce que l'on dit ou aider les autres à argumenter leurs idées.	
La discussion a été agréable, tout le monde a agi pour que le moment soit constructif et intéressant.	

Annexe 3 : fiche d'aide pour maîtres des liens

Le maître des liens

Ce que tu prépares

Ton travail est de trouver **au moins trois liens** entre le texte (ou le livre) et tout ce qui t'entoure. Tu fais des liens avec toi, avec ce qui arrive à l'école, avec ce qui se passe dans la société, dans le monde. Tu peux faire des liens avec ce qui s'est passé à une autre époque, avec quelque chose que tu as étudié en Histoire. Tu peux aussi faire des liens avec d'autres livres, des films, des tableaux, une émission vue à la télévision ou même des spectacles ou de la musique dont tu peux parler. Rassure-toi, tous les liens que tu feras seront bons si tu peux les justifier.

Conseil

Cherche des idées en commençant par : « En quoi ce que j'ai lu dans ce texte parle-t-il de moi, parle de ma vie, à l'école, dans ma famille, dans mon pays, dans le monde... ? En quoi ce livre (ou ce texte) parle d'autres livres, d'autres films, de l'Histoire... ? »

Ce que tu présentes

Lorsque le maître de la discussion te demande ta participation, tu avances pas à pas dans le texte et tu dis à quoi ce que tu as lu t'as fait penser. Tu expliques pourquoi tu fais ce lien.

Tu dois aussi demander à tes camarades s'ils sont d'accord avec toi ou bien s'ils font d'autres liens que les tiens. Ils auront peut-être des questions à te poser et il faudra être capable de leur répondre.

Fais ce travail avec le plus grand sérieux, sur une feuille de classeur. Présente-le le plus clairement possible, sois précis pour avoir toutes tes idées au moment de la discussion.

Fiche 1. Personnages : caractéristiques

Les décrire : Tu peux dresser une carte d'identité d'un personnage :

- sa description physique (le texte ne dit pas toujours comment les personnages sont physiquement. Tu peux alors t'en faire une idée, te les imaginer (dans ce cas, indique « J'imagine que.../je suppose... »).
- son caractère,
- ses actions,
- ses émotions, ses sentiments,
- la façon dont il résout les difficultés qu'il rencontre,
- son entourage, ses amis/ennemis, la relation qu'il peut avoir avec les autres personnages,
- où il vit, sa langue, sa culture, ses origines,
- ... et tout ce qui te paraît intéressant.

Lire entre les lignes et derrière les mots :

Le texte n'indique pas toujours le caractère, les émotions, les sentiments ou les valeurs des personnages. Mais tu peux recueillir beaucoup d'indices : ce qu'ils font et ce qu'ils disent (et leur façon de dire) nous donne de précieux renseignements sur ce qu'ils sont. Les actions et les paroles des personnages sont donc à analyser finement. Ils permettent de comprendre les personnages.

Comprendre leurs valeurs : Les attitudes des personnages portent aussi des valeurs : l'amitié, la fraternité, le courage, l'honnêteté, l'altruisme... . Ont-ils tous les mêmes valeurs ?

Es-tu sensible aux valeurs de ces personnages ? Qu'en penses-tu ? Ces valeurs changent-elles au cours de l'histoire ?

Essaie de voir si les personnages évoluent : les idées des personnages ou leurs valeurs changent-elles au fil de l'histoire ?

Fiche 2. Personnages : mes réactions

S'identifier aux personnages : Pour mieux comprendre encore les personnages, essaie de te mettre à leur place, de t'identifier à eux : aurais-tu fait ou dit la même chose qu'eux ?

Emettre un avis :

Quel est le but des personnages ? Es-tu d'accord avec ce qu'ils font ou ce qu'ils disent ? Que ferais-tu à leur place ?

Tu peux expliquer ce qui te plaît ou te déplaît dans un personnage ou expliquer ce que tu ne comprends pas dans la façon dont il se comporte.

Tu peux dialoguer (par écrit) avec eux de façon imaginaire ? Quels conseils leur donnerais-tu ?

7. Résumés

Résumé : Ce mémoire est un questionnement sur l'intérêt de la littérature de jeunesse pour la compréhension de l'autre chez l'élève et comment elle peut développer ses capacités empathiques. Il se pose la question suivante : comment le débat et l'échange d'idées permettent une meilleure compréhension des ressenties d'autrui? L'étude menée cherche à valider l'hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse permet d'ouvrir le débat sur les émotions ressenties et qu'il amène à une meilleure appréhension des personnages et des autres. Dans une classe de CM2, des cercles de lecture autour de deux œuvres de Daniel Pennac sur plusieurs mois ont permis aux élèves de découvrir multiples points de vue et d'essayer d'adopter chaque vision. Ce mémoire analyse l'évolution des remarques et idées des élèves autour de ces deux œuvres et le transfert progressif de leurs représentations.

Mots clefs : littérature de jeunesse, l'autre, empathie, personnage

Abstract: This dissertation examines the value of children's literature in developing students' understanding of others and how it can develop their empathic abilities. The following question is asked: how can debate and the exchange of ideas allow for a better understanding of the feelings of others? The study conducted seeks to validate the hypothesis that children's literature allows for debate on the emotions felt, and that it leads to a better understanding of characters and others. In a fifth grade class, reading circles around two works by Daniel Pennac over several months allowed students to discover multiple points of view and to try to adopt each vision. This dissertation analyses the evolution of the students' remarks and ideas around these two works and the progressive transfer of their representations.

Key words: children's literature, the other, empathy, character