



« Les chocolats littéraires »

Pourquoi des débats littéraires à l'école maternelle ?

Sylvie Meyer Dreux, groupe GFEN Paris

Evoquer le débat à l'école maternelle soulève parfois des réticences car envisagé comme « trop complexe » pour de jeunes élèves. Pourtant, ce mode de communication met en jeu des capacités fondamentales tant sur les plans linguistique, cognitif et social que sur le plan individuel, nécessaires de développer à l'école, en particulier pour les enfants issus de milieux peu exposés à cet usage du langage. Encore faut-il que les débats correspondent à un enjeu réel pour les élèves ! Encore faut-il que les thèmes abordés permettent aux élèves de mettre en mots des réflexions et des idées à partir de sollicitations ouvrant un espace de parole et de pensée. Mais pour ce faire, quelles situations facilitatrices mettre en place ? A quelles conditions ? Avec quels contenus ? Quelles activités proposer ? Quels outils construire ?

Mettre en scène

Au sein d'une association¹ de quartier dont les écoles sont toutes situées en Zone d'Education Prioritaire, différents partenaires (enseignants du 1er degré, libraires et bibliothécaires) proposent un cadre général pour développer des situations plurielles génératrices de pratiques culturelles et langagières autour de la littérature. De la petite section au cours moyen 2^{ème} année², des livres d'une sélection de quatre titres par niveau sont distribués en plusieurs exemplaires dans des classes volontaires. Durant l'année scolaire, ces livres deviennent « objet commun », supports de différentes activités (rencontres avec des auteurs et illustrateurs de la sélection, productions de livres « dérivés ou détournés »,

jeux littéraires, un journal mensuel et une émission radiophonique³ littéraires pour rendre publique l'ensemble des actions menées). Elles convergent toutes vers une manifestation au mois de juin : un salon du livre de jeunesse dans un espace public du quartier. L'inscription du projet « hors les murs » de l'école, dans la Cité, participe des objectifs visés : faire peu à peu des élèves non seulement de véritables lecteurs mais aussi des passeurs du lire !

Une des pièces maîtresse du projet est la tenue régulière de débats, appelés « Les chocolats littéraires », dans et entre les classes participantes. Dans chaque classe, l'inscription dans l'emploi du temps hebdomadaire d'une plage réservée aux débats littéraires et sa scrupuleuse régularité sont garantes de l'appropriation et de l'évolution de la situation de débats. De plus, la perspective de rencontrer régulièrement d'autres classes selon un calendrier programmé constitue des repères pour réguler la dynamique des apprentissages, fixer le chemin à parcourir. Cette inscription dans le temps prend alors en compte la progressivité nécessaire et permet de prendre conscience de l'importance du travail à mener (clarté cognitive). Aller au-delà du milieu nécessairement sécurisant car référentiel de la classe pour recevoir ou aller voir d'autres oblige à dépasser les implicites de communication qui peuvent s'installer dans un groupe constitué, à préciser les propos avec une « mise à l'épreuve » des mots et des autres. Les rencontres ainsi envisagées inscrivent la situation dans une dimension culturelle et sociale : on discute pour parler de « littérature », on ne répond pas à des questions de « savoirs savants » ! On se rencontre pour échanger et

1 Culture 2+, 33-35, rue de l'Évangile 75018 Paris

2 Nous ne développerons ici que ce qui concerne la maternelle

3 Radio Clype, <http://radio-clype.scola.ac-paris.fr/>

faire connaissance à travers et à propos de lectures communes ! On partage des références littéraires communes pour relater, « donner à lire » à d'autres !

Parler de

Pour rendre possibles ces activités, nous avons été amenés à définir certains critères pour choisir des livres porteurs et cibler les types de débats possibles en maternelle ainsi que leurs thèmes.

Quels livres retenir ?

À l'origine a été retenue l'importance d'introduire très tôt des œuvres à la fois proches des élèves mais avec suffisamment d'« épaisseur » pour pouvoir en dire quelque chose : des textes résistants posant problème (difficultés de lecture liées à la désignation des personnages, au traitement du temps et de l'espace, aux blancs du texte, à la structure du récit...), nécessitant la réflexion pour comprendre ; des textes *proliférants*⁴, suffisamment ouverts et polysémiques suggérant plusieurs interprétations donc amenant la discussion ; des textes simples peut-être concernant la narration mais forts, porteurs de significations et sur lesquels il est intéressant d'interroger progressivement certains procédés littéraires, le style et le genre des œuvres.

Le parti pris de travailler sur des auteurs les plus habituellement présentés dans les classes (Ponti, Vaugelade, Blake, Rascal...)⁵ a été privilégié pour « *sortir les livres du coin !* » comme le suggère B. Devanne et développer une véritable interrogation sur le sens qui se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit. Une première sélection a été faite sur des entrées courantes en maternelle comme celles de « Moi et les autres » autour de la famille et des rapports possibles à l'intérieur de celle-ci, de l'école pour la petite et moyenne section ou « Les émotions » comme la peur, la joie, la colère pour la grande section, rencontrant ainsi les dimensions psychologique (affects, motivation et intérêts des élèves) et sociale (découverte de différents milieux et contextes, rapports avec les autres...) sur des histoires comportant des potentialités polémiques dans des enjeux présents à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, dimensions à prendre en compte pour choisir des thèmes de débats.

Les illustrations, étant comme tout texte de création chargées d'implicites, porteuses de sens et d'interprétation, rencontres d'un univers, sources de pensée, ont été aussi un critère de choix et le rapport texte/image est devenu thème possible de débats.⁶

Pour développer ces entrées, l'expérience a montré qu'il

pouvait être parfois plus aisé, pour les petites et moyennes sections, de ne proposer qu'un seul auteur (Chedru, Blake...) et qu'il était préférable d'engager le travail avec un illustrateur (Barcilon...) qu'en grande section.

Par ailleurs, la référence à de nombreuses œuvres patrimoniales ou textes sources étant très fréquente dans les créations contemporaines voire le tremplin à des textes dits « détournés ou dérivés », leur connaissance s'avère incontournable pour entrer dans la compréhension de ces œuvres et se les approprier. Autre critère retenu dans les sélections opérées afin d'établir une mise en réseau avec les bibliothèques de quartier associées au projet cité, « un livre ne se lisant jamais seul » (P Joole). Nous avons retenu de créer, par niveau, un réseau restreint (pour éviter la dispersion) de 3 ou 4 titres dits « de référence » (selon les éléments développés dans les livres de la sélection), des textes reprenant des personnages types traités comme des figures et de l'imagerie qui les accompagne (loup, sorcière, héros invincible...) ou ceux d'un même auteur ou illustrateur pour regrouper les éléments semblables ou différents. Cela permet la construction progressive d'une culture commune étoffant ainsi « l'objet commun ». Le travail de repérage des analogies et différences entre les livres de la sélection et ceux de la mise en réseau participe à l'apprentissage du fonctionnement des textes ainsi que de la manière d'en débattre.

Quels thèmes pour les débats ?

Dans un premier temps, les thèmes des débats s'organisent progressivement et de façon concomitante autour de la compréhension des textes, de leur organisation et présentation. Un temps d'exposition et de réception (relectures, feuilletages tant collectifs qu'individuels) est nécessaire pour repérer comment sont présentés et représentés les différents personnages, leur rôle et leurs relations, la permanence de certains, leurs manières de vivre et s'exprimer, les différents lieux et les situations qui en découlent, les principaux événements qui bâtissent l'intrigue et leur situation temporelle avec transformation ou constance du comportement des personnages, les éléments de la structure narrative. Ces moments doivent permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont perçu. La répétition régulière de ces situations devient source de précision et pertinence facilitant la « *capacité à se projeter dans une histoire avec son expérience de la vie réelle [...] sans s'éloigner de l'histoire* »⁷ et d'exprimer ainsi des points de vue différents, une capacité d'interprétation. Toutes les discussions ainsi menées amènent les élèves à penser tout d'abord qu'un même texte peut être interprété de plusieurs façons, à mieux comprendre ce qui

4 Voir entre autres M Butlen, Y Chenouf, B Devanne, P Joole, C Tauveron...

5 Les noms donnés ici et dans la suite de l'article concernent certains choix faits depuis 2 ans dans le cadre du projet cité

6 Voir J Dolz, B Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, 1998

7 P Joole, « Lire la littérature à l'école maternelle », in *La maternelle, Première école Premiers apprentissages*, op. cit., 2009, p. 139

résiste à une interprétation immédiate, à mettre à jour les ambiguïtés d'un texte et confronter les interprétations divergentes qui rendra nécessaire le retour au texte pour légitimer ce que chacun dit. Les interactions verbales des élèves autour du texte ont pour effet de permettre la résolution collective de problèmes de compréhension ou d'interprétation, l'interprétation étant en amont de la compréhension. S'il n'est pas encore question à proprement parler d'un débat de type interprétatif, la nécessité de construire des « connaissances » à propos des textes pour en parler, pour « *apprendre à penser les textes et la langue* » (B Devanne), relève d'une dimension cognitive, autre composante des thèmes de débat régulé.⁸ En effet, le projet de rencontre avec d'autres classes et de participation aux autres activités, en rendant le débat « public », engage à mobiliser des références, à sélectionner des informations et à convoquer un certain nombre de savoirs. Aller en visite à la bibliothèque de quartier pour découvrir la mise en réseau suppose de faire lien avec les ouvrages lus en classe pour répondre aux sollicitations de la bibliothécaire. Savoir qu'un « Choclit littéraire » va être enregistré pour l'émission de radio pour présenter un livre et/ou la mise en réseau suppose de s'entraîner pour prendre en compte un auditoire inconnu et que l'on ne voit pas, tout comme pour rendre compte d'un débat pour le journal en sachant construire un message et soigner sa présentation. Préparer la rencontre avec un auteur /illustrateur suppose de recenser ce que l'on veut savoir et d'organiser des informations pour obtenir les renseignements souhaités. Organiser une porte ouverte pour les familles pour les faire participer à un « Choclit » dans la classe suppose de sélectionner au préalable le(s) livre(s) et le(s) thème(s) correspondant(s) susceptibles de leur faire comprendre la situation et d'assurer leur participation sur « nos » conseils. Selon le choix fait par chaque classe parmi ces activités possibles, toutes les productions envisagées ont été en amont source de thèmes de débats au sein des classes. Cela relève de la dimension didactique participant du choix d'un thème car ne relevant pas trop du quotidien et comportant de « *l'apprenable* »⁹ et développe ainsi une capacité de décentration chez les élèves.

Construire avec

La mise en œuvre doit prendre en considération des modalités facilitant « *les échanges collectifs, à l'origine de la pensée individuelle* »¹⁰ donc la place et le rôle de chacun

8 J Dolz, B Schneuwly, op. ct., 1998

9 J Dolz, B Schneuwly, op. ct., 1998

10 R Amigues et M T Zerbato-Poudou, in *La maternelle, Première école premiers apprentissages*, Chronique sociale, 2009

11 MT Zerbato-Poudou, « Les savoirs cachés et le travail de l'enseignant-e à l'école maternelle » in *La maternelle, Première école Premiers apprentissages*, op. ct., 2009, p. 91-94

12 Règles identiques à nombreuses autres situations, propre des apprentissages menés en maternelle, que nous ne développerons pas ici.

13 A Florin, *Parler ensemble à la maternelle*, Ellipses, 1995

dans les débats et ce qui peut véritablement être développé pour des élèves de maternelle pour lesquels l'enseignant-e occupe une place centrale. Les situations de débats évoquées précédemment répondent à un des objectifs de l'école maternelle : permettre aux élèves d'acquérir des savoir-faire mais surtout « *aider les élèves à construire des outils pour « penser le faire » en se servant [...] du langage considéré ici dans sa fonction de construction de la pensée* ». ¹¹ Pour faciliter ce processus d'appropriation et d'intériorisation, les modalités à envisager doivent être diverses afin de favoriser « ce parler avec » en même temps que « ce faire avec » pour « penser avec ».

Comment débattre ?

Le groupe, le collectif reste le « noyau dur », la modalité référente pour installer de véritables débats : tous les éléments de la régulation d'un débat s'y jouent ! Le groupe est le point de départ (présentation de l'enjeu, de l'introduction de la problématique, de la question qui sera susceptible de faire l'objet de réponses ou opinions différentes pour construire les éléments de justification, d'explicitation voire d'argumentation...) et le point d'arrivée (retour pour se rendre compte si la finalité annoncée est atteinte ou pas). L'identification de la question introductive et la distinction des opinions et de leur justification sont des variables incontournables. La gestion du débat, quant à elle, implique obligatoirement une gestion de la prise de parole et donc dans la capacité à écouter chacun-e, à demander ou différer sa demande de parole, à soutenir ou s'opposer à l'autre, à poser de nouvelles questions pour l'avancée du débat. Ces compétences, progressivement mises en évidence, deviennent peu à peu des règles que l'on fixe.¹² Pour chacune de ces compétences, des ateliers réguliers sont menés durant la semaine en dehors de la plage « institutionnalisée » des débats littéraires afin d'isoler chaque caractéristique, chaque groupe de l'atelier devant restituer à l'ensemble de la classe les différents éléments travaillés, retenus ou encore incertains. La situation de petits groupes hétérogènes (voir à ce sujet A Florin sur les *petits, moyens et grands parleurs*)¹³ entraîne chacun-e à prendre la parole et se situer ensuite dans le grand groupe. Dans le prolongement, pour des classes de moyenne section à partir de février ou mars et dès le mois de janvier pour des grandes sections (seules quelques classes de petite section l'ont tenté au 3^{ème} trimestre... avec une certaine satisfaction mais plus de difficulté pour mener), le déroulement de débats littéraires a progressivement utilisé cet aller-retour entre le collectif et l'individuel.

La séance de débat littéraire (de 20 à 40 minutes selon l'avancée dans le projet) est organisée en quatre temps : présentation de la problématique ou question posée, avec le(s) livre(s) disponible(s) ; puis un temps court individuel pour amorcer la recherche ; suivi d'un temps en groupes de 3 ou 5 élèves pour commencer à confronter les recherches individuelles ; et un dernier temps pour une mise en commun en collectif. Lors des rencontres entre classes pour les « Chocolats », ce dispositif a été souvent repris, la dégustation du chocolat devenant un véritable médiateur dans les petits groupes !

Des classes de grande section ont approfondi le travail sur la place et les rôles de chacun-e. Certains élèves devenaient des observateurs durant un débat pour relever si une ou deux variables caractéristiques de la situation étai(en)t déclinée(s) : qui va chercher dans les livres des éléments pour justifier sa position ou comment une élève entre en dialogue avec un-e autre pour montrer son accord ou son désaccord ? Les observations relevées étaient ensuite reprises et analysées en collectif. À travers ces différentes modalités, les postures et positions des élèves ont beaucoup évolué pour une grande partie... même pour ceux qui sont restés en apparence de « faibles parleurs ». Lors d'entretiens individuels menés par certain-es enseignant-es, ces élèves ont fait preuve d'analyse pertinente tant sur les contenus abordés que sur leur comportement démontrant ainsi les effets des interactions dans l'écoute de l'autre, dans la construction collective et interactive du sens. Mais sachant que tout cela n'est possible que parce qu'inscrit dans une lente et constante évolution, patience, rigueur et régularité sont les maîtres-mots pour en mesurer les effets !

Le rôle de l'enseignant-e dans un débat est entendu comme étant le garant du recevable en écoutant, observant, abandonnant toute attitude modélisante puisque ne devant pas valider – ou pas – une réponse. Autrement dit, il doit s'effacer, son questionnement se faisant le plus discret possible pour favoriser l'émergence de la pluralité des approches justifiables. Toutefois, pour de jeunes élèves, la place centrale qu'occupe l'enseignant-e au sein des interactions contribuant à les aider à formuler un raisonnement amène à considérer son rôle de manière moins « discrète » car il-elle a un rôle d'initiateur, de médiateur, de régulateur dans le débat. Il (elle) délimite le cadre de la discussion ; structure et rend visible, explicite la structure ; relance, recentre ou recadre si nécessaire par des reformulations successives et l'introduction de termes adéquats ; synthétise et met en évidence les acquis... a un rôle d'étagage dans la mise en place d'un processus spécifiquement scolaire.

Caractère réflexif des situations

Lors de l'élaboration du projet, il avait été posé comme incontournable de laisser des traces pour se repérer dans le temps et dans les contenus progressivement développés et de construire des outils pour favoriser l'analyse auprès des élèves.¹⁴ En ayant recours à l'écrit via la dictée à l'adulte, plusieurs supports ont été mis en place : des « pense-bêtes » permettaient lors des phases de synthèse de noter des éléments à fixer et/ou à reprendre ; des cahiers ou livres de bord des débats, parfois illustrés, toujours datés, sans cesse relus, recueillaient les éléments essentiels apparus. Leur présentation et leur utilisation lors des rencontres avec une autre classe ont au fur et à mesure donné à ces supports écrits un statut de « mémoire » de ce qui s'élaborait dans les classes et de « référence » du travail mené. La même fonction a été donnée à l'enregistrement de débats et leur réécoute pour s'écouter, écouter les autres et faire des propositions d'amélioration, avec la possibilité de les retrouver seul-e ou en groupes restreints dans la mise en place de coins écoute. Filmer certains débats pour en analyser quelques extraits relevaient de la même démarche.

Les débats littéraires en maternelle, au-delà d'une sollicitation provoquée ou d'un dispositif, permettent ainsi d'installer des habitudes cognitives, de les développer comme objets d'apprentissage et de donner sens à ces objets. Construire une première culture littéraire et permettre aux élèves de la partager dans des débats implique la nécessité de construire des savoirs dans une situation de construction interactive – de connaissances, d'actions, d'opinions, de soi – qui engage dans une activité intellectuelle, enjeu de la scolarisation du devenir élève en maternelle. Inscrites dans l'école mais dépassant aussi l'univers scolaire, ces pratiques engagent ainsi les élèves dans des pratiques langagières et culturelles qui participent de la construction du sujet. ■

¹⁴ Mais aussi pour rendre ce projet objet de formation continue pour les enseignant-es