

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

"Parcours : ENSEIGNEMENT POLYVALENT"

La littérature de jeunesse est-elle un support d'enseignement ?

**La littérature de jeunesse : pour le plaisir de lire ou pour l'enseignement ? œuvre
artistique ou éducative ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

soutenu par
Marine HALBMEYER et Julie ORSONI
le 12 juin 2019

Commission de jury composée par :

GOSSIN Pascale, directeur de mémoire
STREICHER Jean-Marc, membre du jury

Remerciements

En préambule à ce mémoire, nous souhaitons adresser nos sincères remerciements à l'équipe pédagogique de l'ESPE qui nous a suivies tout au long de notre Master MEEF et qui a contribué à notre réussite.

Nous tenons à remercier plus particulièrement Madame Pascale GOSSIN, notre directrice de mémoire qui s'est toujours montrée à l'écoute et disponible tout au long de l'élaboration de ce mémoire. De plus, nous la remercions également pour son aide, son inspiration et le temps qu'elle a bien voulu partager avec nous pour mener à bien ce mémoire.

Enfin, nous remercions vivement l'équipe communication du Festival du Livre pour avoir organisé et filmé la rencontre avec l'auteur Vincent Cuvellier lors de sa venue à l'ESPE. Sans leurs travaux qui nous ont été précieux, nous n'aurions pu élaborer notre mémoire.

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 3

Introduction p. 4

1. La littérature de jeunesse : sa place à l'école p. 7

1.1. Définition de la littérature de jeunesse p. 7

1.2. La place de la littérature de jeunesse à l'école p. 9

2. La fonction de la littérature de jeunesse : différents propos p. 15

2.1. Des propos d'auteurs en faveur de la littérature de jeunesse pour l'école p. 15

2.2. Des propos d'auteurs opposés à la littérature de jeunesse pour l'école p. 18

2.3. Des propos d'enseignants sur la littérature de jeunesse pour l'école p. 21

3. La littérature de jeunesse, un support pour philosopher p. 26

3.1. Théorie et instructions officielles p. 26

3.2. Mise en œuvre en classe p. 35

3.3. Bilan p. 49

Conclusion p.55

Bibliographie p.57

Annexes p.60

4^{ème} de couverture p.65

Introduction

Lors de notre rencontre avec Vincent Cuvellier, dans le cadre du Festival du Livre, l'auteur de la série des *Émile* a dit :

« La littérature de jeunesse n'est pas un support d'enseignement [...] Il faut que la littérature de jeunesse reste de la littérature. Il ne faut pas que l'on devienne des suppléants de l'Éducation Nationale. Il faut rester créatif ».

Ce postulat nous a fait écho, et ainsi, nous avons décidé de nous intéresser à ce sujet dans le cadre de notre mémoire de recherche.

En effet, en tant qu'étudiantes à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), mais aussi en tant qu'enseignantes en devenir, et par notre scolarité, nous avons toujours été confrontées à la littérature de jeunesse. La littérature tient une place inhérente dans la scolarité des individus : c'est en partie à l'école que l'on découvre l'objet qu'est le livre et plus précisément la littératie. De plus, on peut noter que la littérature de jeunesse est inscrite dans les programmes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale depuis 2002. Dès lors, la littérature de jeunesse tient sa place à l'école et apparaît donc comme inéluctable pour la formation intellectuelle, humaine et sociale des élèves.

Ainsi, notre projet est de démontrer que la littérature de jeunesse peut être un support au service de l'enseignement.

Afin de répondre à notre problématique : « la littérature est-elle un support d'enseignement ? », nous mènerons une séquence d'Éducation Morale et Civique en ayant pour support des œuvres de littérature de jeunesse. Le thème de cette séquence est celui des différences. Nous avons fait le choix de ce thème pour améliorer l'ambiance de travail dans la classe de CM₁ (Cycle 3) de Marine. En effet, les différences des élèves s'interposent parfois comme des obstacles au bon vivre ensemble de la classe. Ainsi, nous avons pensé qu'à partir de la littérature de jeunesse, nous pourrions apprendre aux élèves les valeurs morales que sont la tolérance et le respect (ici, des différences et d'autrui). Notre but est donc d'amener les élèves à réfléchir, à mener des débats philosophiques sur la différence, à partir d'œuvres pour la jeunesse. La littérature de jeunesse permettrait ainsi de discuter

sur les problématiques fictives des œuvres, qui font cependant écho à des problématiques scolaires réelles, sans pour autant les stigmatiser. Dès lors, cela permettrait aux élèves de se sentir impliqués mais aussi de discuter, d'échanger librement sur leurs pensées et points de vue. Cependant, notre objectif n'est pas de nous arrêter à une simple discussion philosophique, mais également de lier cette discussion à d'autres domaines disciplinaires tels que le langage (oral et écrit) et les arts visuels par exemple. En effet, selon nous, la littérature de jeunesse, par sa forme et son contenu, permet d'imbriquer divers savoirs disciplinaires étudiés à l'école. Il nous paraît donc important de prolonger, en classe, ce lien entre les disciplines artistiques, langagières et, civiques et morales que l'on retrouve dans les œuvres de littérature de jeunesse, mais aussi au sein des programmes d'enseignement.

La littérature de jeunesse permet aux individus d'accéder à une richesse pour les multiples ressources qu'elle offre. En effet, elle propose une variété de sujet qui permet à chacun de s'intéresser, de s'enrichir sur diverses thématiques plus ou moins complexes, connues, communes, etc. Ce panel très large permet ainsi à tous de s'ouvrir à des sujets plus ou moins proche de soi. La littérature de jeunesse est également riche dans les genres qu'elle nous présente tels que : les albums, les contes, les romans, les fables ... Toutes ces variétés de genre et de thème vont aider les individus, et dans notre contexte, les élèves mais aussi les enseignants à s'enrichir dans tous les domaines, à avoir une ouverture au monde, ainsi qu'une ouverture d'esprit.

Les questions qui guideront notre travail de recherche sont les suivantes : peut-on enseigner des savoirs aux élèves par le biais de la littérature de jeunesse ? Comment la littérature de jeunesse peut-elle être au service d'un enseignement ? Comment amener les élèves à réfléchir avec la littérature de jeunesse ? La littérature de jeunesse a-t-elle toujours une finalité éducative ?

Face à ces questionnements, nous faisons plusieurs hypothèses.

Notre première hypothèse est que la littérature de jeunesse est un support, un médiateur au service de l'enseignement. En effet, au-delà de donner le plaisir de lire aux enfants, la littérature de jeunesse peut aussi être une aide, un accompagnement, une inspiration pour la création et la mise en œuvre de séquences d'apprentissage pour un enseignant.

Notre seconde hypothèse est que la littérature de jeunesse est un support motivant pour les élèves quel que soit leur niveau de lecture. En effet, celle-ci permet de sortir d'une méthode d'apprentissage traditionnelle, classique en se montrant plus ludique : les récits proposés et les illustrations qui les accompagnent peuvent faire fonctionner l'imaginaire des élèves, provoquer des émotions, les faire réfléchir et apprendre différemment, voire, sans qu'ils s'en rendent compte. Elle permet de lier plaisir et apprentissage.

Notre troisième hypothèse est que la littérature de jeunesse est un support permettant un premier accès à la culture, et notamment à la culture littéraire., En effet, c'est à travers la fréquentation régulière d'œuvres, que les élèves vont se créer une acculturation. C'est avec l'aide de la littérature de jeunesse que les élèves vont avoir une première ouverture sur le monde. Sans la fréquentation de certaines œuvres populaires comme le petit chaperon rouge ou les trois petits cochons, l'élève se retrouverait dans des moments d'incompréhension. Notamment quand ces œuvres sont reprises dans d'autres albums de jeunesse ou encore dans certaines publicités. Il est donc important d'ouvrir l'élève à une variété d'album afin d'arriver à une certaine culture littéraire.

Pour répondre à nos questionnements et hypothèses, notre recherche se divisera en trois parties. Tout d'abord, nous donnerons une définition de la littérature de jeunesse et nous développerons la place qu'elle tient à l'école. Ensuite, nous relayerons divers propos tenus sur la fonction de la littérature de jeunesse à l'école. Puis, dans une dernière partie, nous démontrerons que la littérature de jeunesse est un support d'enseignement, grâce à la mise en œuvre de notre séquence introduite ci-dessus.

1. La littérature de jeunesse : sa place à l'école

1.1. Définition de la littérature de jeunesse

Il nous faut dans un premier temps, définir ce qu'on entend par littérature et plus particulièrement par littérature de jeunesse, également appelée littérature pour la jeunesse. Le mot littérature, issu du latin *litteratura*, exprime, au sens technique du terme, un usage esthétique du langage écrit. Le mot littérature renvoie donc aux écrits. Ce lien étroit avec les écrits est affirmé à travers la définition de la littérature donnée par le *Dictionnaire de la langue Française* : au sens étymologique du terme, la littérature représente « le domaine de la lettre écrite, la totalité des œuvres écrites et par extension orales ». Ainsi, comme les termes « littérature pour la jeunesse » l'indiquent, ce type de littérature désignerait l'ensemble des œuvres écrites, et par extension orales, destinés à la jeunesse, soit de la petite enfance à l'adolescence.

Marc Soriano, un spécialiste de la littérature de la jeunesse et plus particulièrement des contes de Perrault définit la littérature de jeunesse comme telle : « *La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte* ».¹ D'après cette définition, la littérature de jeunesse apparaît comme limitée dans le temps et ne s'adresse qu'à un type de public. Cependant, l'âge n'est pas un critère suffisant. En effet, comme l'exprime Myriam Tsimbidy dans *Enseigner la littérature de jeunesse*, la littérature de jeunesse « englobe des textes conçus pour les enfants, des textes écrits pour les adultes, devenus comme des classiques pour la jeunesse. Ainsi que des textes écrits pour des adultes et adaptés pour la jeunesse (*Les trois mousquetaires* d'A. Dumas, *Les misérables* de V. Hugo) ». Dès lors, la littérature de jeunesse, bien qu'elle ait un public visé, peut s'inspirer d'œuvres destinées à un public plus mature, plus apte à comprendre tout ce qui est lié à la littérature ; mais peut également intéresser un public plus âgé. Par exemple, si nous prenons le cas d'un roman intemporel tel que *Le petit prince* de Saint Exupéry, c'est un ouvrage destiné à la jeunesse qui est lu par des enfants, des adolescents mais aussi des adultes. En revanche, la compréhension de ce roman ne sera certainement pas la même selon les âges. Le point commun que nous trouvons

¹ SORIANO M. (1959), *Guide pour la littérature de jeunesse*, Paris, Flammarion.

entre toutes les œuvres écrites, quel que soit le public visé, est « de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur. De provoquer une émotion esthétique, de l'interpeller dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle ».

Or, bien que les ouvrages pour adultes et pour la jeunesse aient des points communs, trois traits solidaires caractérisent les livres de jeunesse selon Guillemette De Grissac. En effet, l'auteure dégagent trois caractéristiques communes à tous les ouvrages pour la jeunesse qui sont : ils racontent « *une histoire* », le dispositif narratif est simplifié, un ou des enfant(s)-héros (humain ou animal anthropomorphisé) au(x)quel(s) les jeunes lecteurs peuvent s'identifier ; tout ceci, pour entrer plus facilement dans une histoire qui va leur faire écho, leur donner l'envie et le plaisir de continuer la lecture. Cependant, il nous paraît important de nuancer cette définition donnée par Guillemette De Grissac. En effet, de nombreux auteurs n'écrivent pas selon les critères donnés précédemment tels que Éric Battut (*Monsieur Vol-Au-Vent*, le personnage n'est pas un enfant), Douzou (*Les petits bonshommes sur le carreau*) ou encore François Place qui écrit : « *Les livres que j'écris sont parfois « sur le fil du rasoir », mon écriture n'est pas d'un accès immédiat pour un jeune lecteur. Il lui faut déjà une bonne pratique de la lecture. Mais j'ai envie de participer à ce mouvement qui fait sortir les albums illustrés d'une catégorie trop précise* »².

Enfin, la littérature de jeunesse peut prendre plusieurs formes comme l'explique notre auteure rencontrée précédemment. En effet, G. De Grissac distingue plusieurs genres pour la jeunesse tels que : l'album, le conte, le roman, la poésie, le théâtre, le magazine pour la jeunesse ou encore la bande dessinée. De plus, il est intéressant de noter que dans chacune de ces formes de la littérature de jeunesse, le « binôme texte-image », dénommé par l'illustrateur et professeur Daniel Maja, est une notion récurrente. En effet, l'illustration tient une place prépondérante dans les ouvrages pour la jeunesse car elle permet de donner une autre dimension à la narration. Ainsi, Sophie Van Der Linden a classifié les relations de ce binôme texte-image en trois « pôles » différents : « *redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents)* ». Dès lors, chacun de ces pôles permet d'apporter une autre vision au texte lu et lui fait prendre une « *dimension signifiante à un niveau supérieur* ». La littérature de jeunesse est donc étroitement liée à l'illustration qui joue un rôle

² Christian Grenier. (2004), *Je suis un auteur jeunesse*, p. 336.

tout aussi important que le texte, car toujours selon Van der Linden, « *la narration se réalise de manière articulée entre texte et images* ».

Ainsi, nous pouvons définir la littérature de jeunesse comme un genre littéraire dont les ouvrages publiés peuvent être lus par des enfants et des adolescents. La littérature de jeunesse se présente sous diverses formes telles que les : albums, contes, romans, poésies, bandes-dessinées, périodiques ou encore les documentaires. L'illustration tient une place importante au sein de ce genre littéraire car elle permet d'apporter une dimension différente, signifiante. Or, quel est le lieu où l'enfant / l'adolescent est le plus à même d'acquérir des connaissances et compétences en lien avec la littérature si ce n'est l'école ? Nous allons, à présent, aborder la place que tient la littérature de jeunesse à l'école.

1.2. La place de la littérature de jeunesse à l'école

a) La littérature de jeunesse dans les programmes

La mission première de l'école est de permettre à tous les enfants de pouvoir accéder aux savoirs, de former leur intelligence et de construire leur propre culture, comme l'explique le *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (SCCC)*. En effet, les élèves n'arrivent pas à l'école avec le même bagage culturel. C'est pourquoi, l'école est là pour promouvoir une égalité des chances et une culture commune. Cette culture commune peut se transmettre, et ce, dès la maternelle, à travers la littérature de jeunesse. Ainsi, depuis 2002, la découverte de la littérature de jeunesse à l'école primaire est un objectif affirmé afin d'ouvrir les enfants au monde, à la culture mais aussi à leur avenir, tant au niveau personnel que scolaire :

*« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier ».*³

³ Ministère de l'Éducation Nationale. (2002), *Documents d'application des programmes – La littérature au Cycle 3*.

Ainsi, la littérature de jeunesse tient une place prépondérante au sein des instructions officielles, et ce, dès le Cycle 1, et s'imisce dans la quasi-totalité des domaines d'enseignement. Afin d'aider et d'encourager les enseignants à promouvoir une culture littéraire à l'école, l'Éducation Nationale, propose des listes d'œuvres et d'ouvrages, régulièrement actualisées et enrichies, adaptés aux niveaux, aux besoins et aux goûts des élèves, de la maternelle à la fin du collège. Les sélections proposent un choix équilibré entre littérature patrimoniale, les classiques de la littérature jeunesse mais aussi les œuvres plus récentes. A ce jour, en nous référant aux dernières versions publiées, nous pouvons compter, tous cycles confondus, près de 700 œuvres de références. Cependant, quels sont les compétences et objectifs visés dans le but de mener à bien l'acquisition d'une première culture, notamment littéraire, et ce dès le plus jeune âge ?

Le *Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018* développe quatre objectifs qu'il est nécessaire de mettre en œuvre dès la maternelle dans le but de construire le parcours d'un lecteur autonome. Les quatre objectifs travaillés tout au long de la scolarité obligatoire des élèves sont :

- Comprendre en maîtrisant le code alphabétique
- Comprendre le sens explicite et les implicites des textes
- Comprendre des textes longs
- Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre.

A l'aide des programmes et de la note de service citée ci-dessus, nous expliciterons les compétences travaillées lors de la scolarité des élèves à travers la littérature de jeunesse.

Au Cycle 1, l'entrée dans la lecture se fait tout d'abord par la lecture de textes par un tiers. Ainsi, le moment de lecture devient un moment d'échange, de partage, et c'est là que se crée le premier lien affectif de l'enfant avec la lecture. Dès lors, lorsque, dans notre contexte scolaire, l'enseignant(e) lit un texte à ses élèves, les compétences « *Écouter de l'écrit et comprendre* » et « *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* » du domaine « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » sont sollicitées. L'élève, par la lecture d'ouvrages de jeunesse, se voit offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est d'habituer l'élève à la réception du langage écrit et de l'amener à le comprendre en maîtrisant le code alphabétique et donc d'en comprendre le contenu. De plus, nous pouvons noter que le lien affectif avec la littérature, la lecture en Cycle 1 est appuyé par les rituels qui rythme une journée de classe. En effet, l'enseignant(e) fonctionne sur des rituels afin que les

élèves se sentent à l'aise et mettent en place des repères. Ainsi, si l'enseignant(e) utilise souvent la littérature et toujours de la même manière, alors l'enfant sera amené à agir de la même sorte. L'élève va ainsi apprendre à utiliser, manipuler des livres, à se familiariser avec et va développer un comportement de lecteur. Le livre doit devenir un objet familier, et surtout un leitmotiv.

Comme nous pouvons le comprendre avec les trois premiers objectifs cités ci-dessus, l'apprentissage de la compréhension des œuvres apparaît comme un pilier, un point d'ancrage dans la construction du parcours d'un lecteur autonome. Ainsi, au Cycle 1, l'enseignant(e) se doit de s'assurer de la compréhension littérale des textes entendus par les élèves en les faisant passer par la reformulation, la paraphrase, le résumé, pour ensuite les amener à dépasser le sens littéral et donc leur faire dégager des hypothèses, des interprétations. Dès lors, les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont entendu, travaillent leur compréhension et enrichissent leur vocabulaire. Ils développent donc les compétences écrites et orales telles que : « *Écouter de l'écrit et comprendre* » ; « *Découvrir la fonction de l'écrit* » ; « *Échanger et réfléchir avec les autres* ».

Enfin au Cycle 1, l'oral est montré toute son importance : c'est grâce à l'oral qu'ils acquièrent un vocabulaire, mais aussi qu'ils apprennent certains codes pour un bon vivre ensemble. Ainsi, en développant la culture littéraire des enfants, ceux-ci seront capables de mettre en réseau les textes qu'ils ont en mémoire et de s'exprimer sur leurs lectures. Dès lors, les élèves de Cycle 1, parallèlement au développement de leur culture littéraire, élargissent leurs capacités langagières : articulation, volume de la voix, prise en compte de l'auditoire.

Au cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2), l'élève apprend à faire la lecture lui-même. L'élève sortant de maternelle a déjà conscience du code alphabétique et une conscience phonologique, ainsi l'enseignant(e) va l'amener à réaliser un travail systématique sur la correspondance graphophonétique. Au fur et à mesure du Cycle 2, l'élève travaillera la compétence de lecture qui est « *Identifier des mots de manière de plus en plus aisée* » dans le but d'automatiser certains mots, mais aussi lire de manière plus fluide. Cette fluidité de lecture, travaillée tout au long du Cycle 2 de diverses manières, permettra à l'arrivée de l'élève en Cycle 3, de faire évoluer cette compétence en « *Lire avec fluidité* ». Bien que la lecture soit majoritairement travaillée par l'élève lui-même aux cycles 2 et 3, il est important de noter que l'élève doit être en capacité d' « *Écouter pour comprendre des messages oraux, des textes lus, un propos, un discours* » par un adulte (l'enseignant) mais aussi par ses pairs (les camarades de classe).

De plus, nous noterons qu'aux cycles 2 et 3, la compréhension des textes est essentielle à la culture et que ces deux notions sont liées. En effet, tout au long de ces cycles, l'enseignant(e) propose aux élèves un certain nombre de textes :

« Au cycle 2, du CP au CE2, de cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire. Au cycle 3, le nombre de lectures augmente significativement en même temps que commence à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves ; sont ainsi lus en classe au moins :

- en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres du patrimoine ;
- en CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres du patrimoine ».

Ces textes doivent suivre une progression établie par l'enseignant(e). Ainsi par le choix des textes, l'enseignant guidera l'apprentissage de la lecture d'un texte pour que les élèves puissent, au fur et à mesure du développement de leurs compétences de lecteurs, atteindre un autre niveau de compréhension : « *Comprendre un texte et contrôler sa compréhension* » (Cycle 2) ; « *Comprendre un texte littéraire et se l'approprier* » ; « *Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter* » ; « *Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome* » (Cycle 3). Cependant, pour comprendre certains textes, il faut pouvoir les mettre en réseau avec d'autres : c'est là qu'intervient toute la richesse et la nécessité d'une culture littéraire. En effet, la pratique des textes littéraires doit conduire les élèves à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée. Les textes littéraires ne servent pas qu'à l'apprentissage de la lecture, mais ils s'ouvrent aussi aux différents domaines disciplinaires : ils s'inscrivent pleinement dans chacun des domaines du Socle Commun de Compétences, de Connaissances, et de Culture ; ainsi que dans les divers parcours éducatifs. Ainsi, la lecture de textes littéraires participe de l'acquisition des savoirs nécessaires à la réussite des élèves et à leur réalisation en tant qu'individus.

Enfin, le *Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018* développe l'importance de mettre en avant, aux Cycles 2-3, les lectures personnelles d'ouvrages, choisis par les élèves eux-mêmes, lors du temps scolaire. Cela permettrait aux élèves de partager, d'échanger sur des œuvres littéraires, de forger leur esprit critique, mais surtout de développer l'envie et le goût de lire.

b) Les actions menées avec la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse tient donc une place importante dans les programmes et les acquisitions des savoirs et savoir-faire par les enfants. Mais, la place de la littérature de jeunesse à l'école s'affirme également par la mise en place de diverses actions soutenues par l'Éducation Nationale. En effet, nous pouvons mettre en avant l'action *Silence, on lit !* établie en 2016, qui consiste à faire un quart d'heure de lecture de manière commune dans l'établissement. L'objectif principal de cette action est de développer l'intérêt et le plaisir de lire chez les élèves, de les familiariser avec les livres et de développer le goût de la lecture. Les avantages observés de cette action sont nombreux :

- Une prise de conscience que la lecture peut être un plaisir et qu'elle ne représente pas une perte de temps,
- Une nouvelle relation au livre : désacraliser l'objet, désacraliser l'action de lire,
- Un développement de la sensibilité et des interactions sociales,
- Un nouveau goût pour la lecture suscitant des discussions, échanges, partages, etc.
- Un développement en conséquence des attitudes (concentration, interactions, compétences sociales, curiosité, etc.), connaissances (culture, lexique, etc.) et compétences (expression écrite, oral, etc.).

De plus, nous pouvons également citer l'association *Lire et faire lire*, dont l'action consiste à développer le plaisir de la lecture et la solidarité intergénérationnelle. Cette association est née du constat de son fondateur, Alexandre Jardin, qui exprimait : « *Un gamin qui jubile avec un livre est un gamin qui est vacciné contre l'échec scolaire* ».

Puis, nous pouvons également aborder l'opération « *Un livre pour les vacances* » dont la reconduction a été proclamée par le Ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, ce 28 mai 2019, via un mail à destination du personnel enseignant. Il s'agit d'une opération d'incitation à la lecture. Ainsi, les élèves de CM2 se verront remettre, au mois de juin, un recueil des *Fables* de La Fontaine, illustré par Voutch. Le Ministre de l'Éducation Nationale, incite les professeurs de 6^e à étudier ce recueil à la rentrée 2019/2020.

Enfin, depuis la rentrée 2018, les heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) sont à présent consacrées à des activités de lecture afin de permettre à chaque élève de faire évoluer sa relation à la littérature à son propre niveau et à son propre rythme.

c) Les apports de la littérature de jeunesse à l'école

La littérature de jeunesse fait donc partie intégrante du système scolaire. Elle permet d'atteindre des objectifs visés par l'Éducation Nationale. En effet, l'une des principales missions de l'école est d'amener tous les élèves à maîtriser le *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture* dont les cinq domaines sont :

- 1) Les langages pour penser et communiquer
- 2) Les méthodes et outils pour apprendre
- 3) La formation de la personne et du citoyen
- 4) Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- 5) Les représentations du monde et de l'activité humaine.

La littérature de jeunesse permet aux élèves d'acquérir un large panel des compétences développées au sein du SCCCC. Ainsi, nous pouvons dire que la littérature de jeunesse joue un rôle culturel important à l'école. En effet, par ses diverses richesses (textes, images, thèmes, auteurs, registres, genres), la littérature de jeunesse permet de palier aux inégalités scolaires liées, en partie, aux différences socio-culturels qui suivent les élèves durant leur scolarité. Dès lors, les élèves, face à un livre apprennent :

- A découvrir l'objet livre qui permet un premier accès à la culture, notamment la culture littéraire ;
- A entrer dans la compréhension de l'écrit et donc dans l'apprentissage de la lecture ;
- A favoriser l'interaction entre la lecture et l'écriture ;
- A interpréter, à réfléchir, à s'ouvrir au monde ;
- A découvrir un système technique pouvant servir de support.

Ainsi, la littérature de jeunesse tient une place prépondérante à l'école. Elle joue un rôle particulier sur la formation scolaire, culturelle mais aussi personnelle des élèves. Or, que pensent les divers acteurs de la fonction de la littérature de jeunesse à l'école ? Fait-elle l'unanimité ?

Nous allons à présent nous intéresser à divers propos sur la fonction de la littérature de jeunesse à l'école.

2. La fonction de la littérature de jeunesse : différents propos

2.1. Des propos d'auteurs en faveur de la littérature de jeunesse pour l'école

Certains auteurs de littérature de jeunesse voient en celle-ci un moyen de transmission envers les enfants : que ce soit une transmission de compétences dites scolaires ou bien une transmission de valeurs permettant à l'enfant de grandir et de s'épanouir en société ; la littérature de jeunesse permet d'apprendre. Nous allons à présent étudier les propos des auteurs qui pensent que l'une des fonctions de la littérature de jeunesse est d'apporter des savoirs aux enfants.

De nombreux auteurs voient en la littérature de jeunesse un moyen naturel, légitime pour apprendre la lecture en classe, et de manière inductive, de développer des compétences liées à l'écriture, à l'étude de la langue, comme il l'est stipulé dans les programmes. En effet, J. Peytard proclame que la littérature « *fournit l'essentiel des matériaux et des outils, des supports et modes de traitement* » et que « *toutes les littératures sont, en effet, mises au service d'un travail de langue* ». Ainsi, la littérature de jeunesse jouerait un rôle primordial sur l'apprentissage de la langue, tant au niveau oral qu'écrit. Cette idée est également affirmée par les auteurs E. Papo et D. Bourgain qui écrivent dans leur œuvre commune, *Littérature et communication* (1989) : « *[La littérature] contribue[r] au développement de la compétence de la lecture à partir d'une approche des textes littéraires* ». Puis, toujours dans cette optique, nous trouvons Bernard Friot. Avant d'écrire pour les enfants, Bernard Friot écrivait avec les enfants. Il s'est rendu compte de l'importance du contact avec le livre. En effet, pour lui c'est « *un élément essentiel pour la construction du développement de l'enfant* ». C'était un enseignant qui a travaillé pendant longtemps avec des enfants en difficultés, notamment pour acquérir une lecture. C'est ainsi, qu'il a écrit des *Histoires pressées* et *Histoires minutes* pour des lecteurs réticents en « *essayant de leur offrir une émotion, un sourire, une surprise* ». Ayant eu une grande expérience dans le domaine de l'éducation, B. Friot sait comment attirer les élèves vers la lecture. C'est ainsi que ces livres sont pensés pour être utilisés dans une classe afin d'amener les élèves vers une lecture et/ou une écriture d'invention. Pour se faire, dans les nouvelles *d'Histoires pressées*, Bernard Friot tisse en permanence des liens entre ce que les enfants lisent et écrivent à

l'école (les contes, les récits de vie, les exercices scolaires...) et les pratiques culturelles qu'ils partagent avec leur classe d'âge et leur milieu.

De plus, Bernard Friot a également créé des œuvres permettant de travailler d'autres disciplines telles que les mathématiques par exemple. On pourrait dès lors citer son album *A moitié*, illustré par Anne Herbauts. Cette collaboration entre l'auteur et l'illustratrice permet de travailler en classe des compétences mathématiques :

« *C'est un album très construit, très précis, un livre de géomètre où tout est calculé. Anne Herbauts a travaillé et joué sur l'idée de moitié, de double, de complétude, de symétrie... dans les moindres détails, à commencer par le choix du format carré.* »

Dans la même dynamique des mathématiques de Friot, nous pouvons également citer l'œuvre de Anthony Browne, *Gorille, un livre à compter*, permettant de travailler les nombres mais aussi la théorie de l'évolution.

On notera dès lors que de nombreux auteurs de jeunesse écrivent des ouvrages dans le but d'apporter des connaissances aux enfants, mais aussi pour aider les enseignants, en leur offrant des supports. En effet, comme cité précédemment, les œuvres de Bernard Friot peuvent servir de support aux enseignants. D'autres auteurs, tels que Battut ou Goigoux par exemple, ont créé/participé à des ouvrages pédagogiques, permettant d'aborder de nombreuses disciplines scolaires. Voici quelques exemples :

- La collection *Regarde, je lis !* de Battut
- Les manuels *L'atelier de Géométrie*, de Battut
- La collection *Par les mots croisés*, abordant notamment des notions d'histoire (Battut)
- Les collections *Lectorino et Lectorinette*, *Lector et Lectrix* de Goigoux.

D'autres auteurs voient en la littérature de jeunesse un moyen d'apprendre aux enfants des compétences morales et civiques, voire philosophiques leur permettant de former leur parcours de citoyen responsable et d'être réfléchi. Nous noterons, par la même, que ces compétences permettent de développer simultanément des compétences langagières et culturelles, comme cité précédemment. Ainsi, de nombreux auteurs tels que Bernard Friot avec ses *Histoires Pressées*, ou encore Tomi Ungerer ont tenté de répondre aux questions profondes des enfants dans le but de construire leur propre pensée, de leur permettre d'évoluer sereinement en société. En effet, Tomi

Ungerer écrivait lui-même dans son œuvre *Ni oui ni non, réponses à 100 questions philosophiques d'enfants* :

« Je reste réaliste dans l'absurde, comme le chêne qui se confère en voyant l'hiver. La vie est une épreuve à surmonter dans un monde injuste et violent, autant en avertir les enfants. Répondre aux enfants, cela signifie se mettre à leur place, expliquer les choses avec des mots d'adultes et compréhensibles, illustrer les idées par des exemples tirés de la réalité ou soutirés à l'imagination, leur montrer que tout peut se surmonter avec le sourire et le respect. Et que nous sommes tous – grâce à l'absurde- des apprentis sorciers ».

Dans cette vision de la littérature, nous retrouvons également Bruno Bettelheim et Ricoeur, qui admettent que la littérature est un moyen pour les enfants de mieux se comprendre mais aussi de mieux comprendre le monde et la condition humaine. En effet Bruno Bettelheim écrivait dans son œuvre *Psychanalyse des contes de fées* (1976) : *« Aujourd'hui, comme jadis, la tâche la plus importante et aussi la plus difficile de l'éducation est d'aider l'enfant à donner un sens à sa vie »*. Dès lors, les œuvres de jeunesse ont donc pour objectif d'ouvrir les enfants au monde, aux autres, mais aussi à eux-mêmes en leur inculquant de nombreuses valeurs nécessaires à la vie en société, au vivre ensemble. Nous pourrions clôturer cette sous-partie en citant Evelio Cabrejo-Parra : *« Tous ceux qui s'intéressent à la construction psychique de l'enfant devrait s'interroger sur le rôle fondateur qu'y joue la littérature »*⁴.

Ainsi, la littérature de jeunesse joue un rôle formateur dans la vie de l'enfant, et plus particulièrement dans sa scolarité. En effet, c'est en partie à l'école que l'élève acquiert de nombreux savoirs grâce à la littérature. Or, nous pourrions dès lors nous poser des questions sur le statut de la création du livre par les auteurs. En effet, on pourrait se demander si certains livres pour la jeunesse ne sont pas spécialement créés spécialement à l'attention des professeurs, de l'Éducation Nationale. Ainsi, nous pourrions donc qualifier ces œuvres, d'œuvres faites « sur-mesure ». Ces livres influencent donc le choix des professeurs qui ne traitent donc qu'une des nombreuses facettes de la littérature de jeunesse.

⁴ Cabrejo-Parra E., (2002). *La littérature dès l'alphabet*, p. 69.

Nous allons à présent nous intéresser aux auteurs qui sont opposés à la littérature jeunesse pour l'école.

2.2. Des propos d'auteurs opposés à la littérature de jeunesse pour l'école

Contrairement aux auteurs cités précédemment, d'autres auteurs de jeunesse sont opposés à la fonction de la littérature de jeunesse comme support d'enseignement. En effet, Vincent Cuvellier, lors de notre rencontre au Festival du Livre a été le premier à nous faire entendre que la littérature n'était pas un outil pédagogique. Ainsi, nous avons cherché des auteurs qui développent la même idée et leurs raisons.

Tout d'abord, Vincent Cuvellier n'écrit pas pour les enseignants, ni pour les élèves mais pour les enfants. Son rôle d'auteur n'est pas d'être un « *enseignant bis, un suppléant de l'Éducation Nationale* » mais d'écrire pour « *les enfants, de leur raconter des histoires, de les faire rigoler, ou pleurer* ». Pour lui, il faut « *déjà d'écrire des bons livres, avant de vouloir construire, nourrir (...) les enfants* ». Chacun a son rôle, son métier. Il se distingue donc clairement du métier d'enseignant, d'autant plus qu'il n'a jamais eu une bonne relation avec l'environnement scolaire. Son métier c'est d'écrire, de créer, de divertir. Ainsi, le but premier des livres de jeunesse, pour Cuvellier, n'est pas d'être à portée éducative mais de simplement faire plaisir, provoquer le plaisir et le goût de lire. De plus, Vincent Cuvellier exprime lors de son interview à l'ESPE, qu'il n'écrit pas « *des livres médicaments* » dans le but d'aider les enfants à grandir, à les soigner des maux, des questionnements qui les rongent. Il se démarque donc des auteurs cités précédemment qui donnent une place importante à l'éducation des enfants, des élèves. D'ailleurs, Cuvellier a exprimé : « *de plus en plus d'enseignants deviennent des écrivains de la littérature de jeunesse et ça se ressent* ». Il remet donc en cause l'évolution, le statut de la littérature de jeunesse qui devient orienté par des thématiques, des façons d'écrire. Dès lors, Vincent Cuvellier ne choisit pas les thèmes sur lesquels il va écrire, ni même la façon dont il va dire les choses aux enfants : il va écrire selon son propre « style », car pour lui le métier d'écrivain est un « métier artistique ». Par cette idée, notre auteur met en que de plus en plus d'adultes lisent des livres pour enfants. Ce qui rejoint bien la difficulté de définir la littérature de jeunesse en fonction de l'âge des lecteurs.

Stéphanie Blake, qui a participé à un podcast en compagnie de Vincent Cuvellier, s'est alignée à ses idées et à démontrer sa manière de penser, d'écrire des ouvrages en tant qu'auteure jeunesse. En effet, comme Cuvellier, S. Blake met en avant le fait qu'elle n'écrit pas en fonction de ce que les

lecteurs attendent, qu'elle ne se censure pas pour faire plaisir aux lecteurs pour entrer dans des normes. Elle « *écrit avec ses sentiments de femme* », avec un « *pas de côté* » afin que, ce qu'elle raconte, « *respecte l'âge des lecteurs* ». Dès lors, elle ne se pose pas la question du destinataire. Elle écrit de façon personnelle avec ses histoires, son propre vécu. Ainsi, elle ne cherche pas à embellir les histoires ; selon elle, elle se doit de raconter le vrai. C'est d'ailleurs ce qui lui a été reproché suite à une de ces histoires. En effet, celle-ci racontait une histoire d'amitié toxique qui s'est finie par la phase suivante : « *Je ne veux pas d'un copain comme toi* ». Ceci a heurté la sensibilité des adultes car ils souhaitaient que l'histoire se termine autrement, c'est à dire bien. Cependant, Blake veut écrire le vrai, et montrer que les enfants ont le droit de dire non, que tout n'est pas toujours tout rose et que tout n'a pas toujours une solution. Nous noterons que cette idée de Blake (mais aussi de Cuvellier) rejoint celle de Peter Bichsel qui dénonce « *la production livresque destinée à la jeunesse qui se caractérise par des histoires simplifiées, où tout s'explique, tout se résout dans un monde sans mystère* »⁵.

Ainsi, le but premier des auteurs cités est d'écrire pour les enfants en s'affranchissant complètement des parents, des enseignants, des psychologues, etc. Leurs seuls destinataires doivent rester les enfants. C'est également ce qu'affirment d'autres auteurs de jeunesse tels que Claude Ponti : « *Que personne ne s'imagine que je fais des livres pédagogiques et que personne ne s'imagine que je suis au service de l'enseignement* »⁶ ou encore Yves Pinguilly : « *Alors je ne peux pas dire qu'un bon texte de littérature pour la jeunesse ne doit être ni moralisateur ni pédagogique. La littérature n'est pas faite pour compléter l'école et ses enseignements* ». ⁷ Pour eux, il ne faut pas ménager l'enfant, et ne pas les considérer comme des êtres naïfs, à part entière. L'idée de ces auteurs est très bien résumée par la citation de PEF : « *Quand la terre tremble, elle tue les enfants comme elle tue les adultes. La terre ne choisit pas* »⁸. Dès lors, certains auteurs de jeunesse revendiquent le fait qu'il faut parler de tout aux enfants, sans prendre de pincettes, ni en étant moralisateur ou encore pédagogique. Ils souhaitent une « *séparation entre [leur] métier d'écrivain et le métier éducatif* ».

⁵ CRDP Alsace, (2008). Enseigner la littérature de jeunesse, culture(s), valeurs et didactique en question, p.47

⁶ L'école des Lettres, (2008). *La littérature des enfants fait école*, p. 72

⁷ Christian Grenier. (2004), *Je suis un auteur jeunesse*, p. 334.

⁸ L'école des Lettres, (2008). *La littérature des enfants fait école*, p. 65

Ainsi, ces divers auteurs rejoignent l'idée de Hazard, qui soulignait dans son article *Comment lisent les enfants* (1927), l'écart entre la capacité des enfants à lire et la conception des adultes selon laquelle les livres éducatifs sont plus appropriés aux enfants, êtres naïfs et limités. Dès lors, Hazard accuse les œuvres qui sont dénaturées, réduites par des savoirs pédagogiques et non sur l'art littéraire en lui-même. Il écrivait :

« Ce que je sais, c'est que les enfants répugnent aux œuvres trop chargées de savoir livresque, mais qu'ils répugnent aussi, et davantage, aux œuvres qui sont vides. A choisir, ils préfèrent encore ce qui est difficilement accessible à ce qui est plat. »

Nous comprenons donc que certains auteurs de jeunesse voient donc l'ouvrage de jeunesse comme une œuvre artistique, de plaisir ; et non pas comme un support au service de l'enseignement, sinon leur littérature serait une mauvaise littérature. Cependant, cela n'empêche que les enseignants s'approprient les ouvrages de ceux qui sont contre l'utilisation de la littérature de jeunesse comme support. Et c'est là tout le problème des auteurs. Ils doivent faire face à une société qui évolue, qui a des besoins différents. Les auteurs doivent donc y répondre s'ils ne veulent pas être mis de côté. Et c'est sûrement là une des limites de la littérature de jeunesse car comme l'a souligné Vincent Cuvellier dans son interview, *« de plus en plus d'enseignants deviennent des écrivains de la littérature de jeunesse et ça se ressent »*. Ces auteurs écrivent donc pour plaire, ils écrivent ce que les enseignants attendent d'eux. Dès lors, nous sommes à nouveau face à une problématique de littérature de jeunesse dite « sur mesure » pour être vendue, pour satisfaire tous les publics.

Ainsi, entre les auteurs, les avis divergent concernant la fonction de la littérature de jeunesse pour l'école : permet-elle d'instruire les élèves ou non ? est-ce juste pour le plaisir de lire ? Chaque auteur à sa propre vision du métier d'écrivain et de la façon dont il doit le réaliser. Nous avons décidé de nuancer les propos de nos auteurs cités précédemment, en demandant le point de vue de deux enseignants sur la fonction de la littérature de jeunesse pour l'école.

2.3. Des propos d'enseignants sur la littérature de jeunesse pour l'école

Les auteurs, à la fois créateurs ont leur propre vision de l'avenir de leurs ouvrages. Cependant, les récepteurs et plus particulièrement les enseignants, dans notre contexte, réceptionnent de manières différentes les ouvrages de jeunesse. Bien que depuis 2002 les instructions officielles, incitent vivement à utiliser la littérature de jeunesse en classe, notamment par le rôle qu'elle joue dans la formation intellectuelle, humaine et sociale des élèves, les enseignants considèrent-ils la littérature de jeunesse de la sorte ? La considèrent-ils comme un outil pour l'enseignant, comme un support ? Voient-ils en la littérature de jeunesse un moyen de faire émerger des savoirs et savoir-faire chez leurs élèves ?

Pour répondre à ces diverses questions, nous avons décidé d'interroger deux enseignants : Madame K., enseignante dans une classe de CE2, et Monsieur H, enseignant dans une classe de CP-CM2.

a) Présentation du questionnaire proposé

Dans le but d'apporter des réponses à nos questions et de répondre à notre sujet de recherche, voici les questions que nous avons trouvées intéressantes à poser aux enseignants :

- Quelle place prend la littérature de jeunesse dans votre classe ?
- L'utilisez-vous comme support pédagogique ? Dans quel domaine et à quelle fréquence ?
- Comment choisissez-vous votre support ?
- Pour vous, la littérature de jeunesse est-elle un support d'enseignement plus motivant ? Si oui, pourquoi ?
- Pour quelle(s) raison(s) utilisez-vous la littérature de jeunesse comme support ?
- Autres remarques sur le sujet.

Nous avons fait le choix de proposer des questions ouvertes qui permettront d'avoir des réponses personnalisées, argumentées mais aussi différentes ; et ainsi, répondre à notre problématique, en diversifiant les points de vue et justifications.

b) Réponses réceptionnées

◆ Réponses de Monsieur H. :

Quelle place prend la littérature de jeunesse dans votre classe ?

La littérature de jeunesse tient une part importante dans l'enseignement dans ma classe. Je l'intègre à chaque fois que c'est possible comme fil conducteur, comme support aux projets interdisciplinaires.

L'utilisez-vous comme support pédagogique ? Dans quel domaine et à quelle fréquence ?

C'est un support essentiel aux enseignements que je prépare. C'est le lien qui me permet d'associer plusieurs champs disciplinaires et bien souvent de support écrit aux activités d'étude de la langue. Les textes sont choisis en fonctions des apprentissages visés et de la progression établie pour la classe.

Comment choisissez-vous votre support ?

Les supports utilisés sont variés et fonctions des objectifs visés... certains albums (parce que c'est la plupart du temps ces textes-là que j'utilise) sont choisis pour leur niveau de langue (les albums de François Place par exemple), les tournures syntaxiques utilisées (*Les petits riens qui font du bien* de E. Brami), la thématique abordée par le livre (1789, *On a enlevé Julie*), le contenu iconographique (*L'ange disparu*), la forme de l'album (*Plouf*), un point particulier d'étude de la langue que je souhaite travailler (les connecteurs logiques et temporels, la cohérence entre le texte et les illustrations (*Un boa à la ferme*)). Ainsi, j'ai mis quelques exemples, mais la liste est très longue...

Pour vous, la littérature de jeunesse est-elle un support d'enseignement plus motivant ? Si oui, pourquoi ?

Les élèves apprécient toujours une histoire qu'ils connaissent. Qu'ils aient pu la lire ou qu'elle leur ait été lue avant, ils aiment la retrouver. Le fait d'utiliser les textes connus comme support de travail à un autre objectif donne un capital « sympathie » à une activité que les élèves n'aiment pas forcément et dans laquelle ils rentrent alors plus volontiers. L'intérêt est aussi accru par rapport à un texte issu d'un manuel comme support à un apprentissage ou à un exercice et qui tombe bien souvent « comme un cheveu sur la soupe ». Le fait de lire, expliquer le texte enlève aussi toutes les difficultés de compréhension du support.

Pour quelle(s) raison(s) utilisez-vous la littérature de jeunesse comme support ?

Cf. autres questions

Autres remarques sur le sujet.

Voici un aperçu des notions travaillées en classe en utilisant un ouvrage de jeunesse comme support :

Textes supports		Textes supports	
Ahlberg, Le gentil facteur, Albin Michel J.		Pef, Moi, ma grand-mère, (Gallimard ?)	
Brami E, Philippe Bertrand, Petits bobos, petits bonheurs. Dormir, Seuil Jeunesse	L'infinitif.	Pflster M., Justine et la pierre de feu, Nord-Sud	possibles narratifs
Brami E., Les petits riens qui font du bien et qui ne coûtent rien, Seuil Jeunesse		Pommaux Y., Pérec G., Je me souviens P.O.L. 1978	
Brami, Le Nouanic, Moi j'adore, maman déteste ..., éd. du Seuil		Rebeyrol C., Mon lit, Ecole des Loisirs	figs adj. + comparaisons
Brami, P. Bertrand, Les premières fois, Seuil Jeunesse	Phrase composée et imparfait	Rosenstiehl A., Rêves, éd. Autrement, Petite Collection de Peinture	reprod. tableaux de maître
Burningham J., Les saisons, Flammarion	La longueur des phrases	Schulevitz Uri, Il neige, Kaléidoscope	variété des verbes pour écrire.
Delerm P., C'est bien, Milan Zanzibar	textes à la personne "on" "C'est bien ..."	Tirabosco Tom, Ailleurs, au même instant ..., éd. La joie de Lire	
Douzou O., Le zèle d'Alfred, éd. du Rouergue	Futur	Truong Rylé C'est fou !, éd. Flammarion, Père Castor	
Ephémère, Téo Croklune, éd. Magnard	Connecteurs	Vaugelade, Laurent tout seul, Ecole des Loisirs	écrit par étapes.
Friot B., Histoires pressées, Milan Zanzibar	modèles d'écritures pour textes courts	Waddell M., L. Hartas, adaptat. fr. M.-J. Lamorlette, La maison de Marion, Gründ	"
Friot B., Nouvelles histoires pressées, Milan Zanzibar	"	"La matrice au fil des heures" NETICER Gallimard	textes documentaires
Hanze et Frissen, Yann et la baleine, Flammarion 1997	Récit	"Fais un vœux pl ours" Gallimard	formules de vœux
Kosiak Geraldine, J'ai peur (extraits), éd. Seuil	Ecrit courts conj. de subs. → émotifs: spat. préposition		
Léger-Cresson N., Gaston-Dreyfus F., Amis, Ed. du Rouergue	portraits		
Malineau, Les couleurs de mon enfance, l'Ecole des Loisirs	textes à caractères poétiques		
Mc Quade, Moments Calins avec Nounours, Flammarion	nomme d'utilité à l'inf. à sa réutilisation conj.		

◆ Réponses de Madame K. :

Quelle place prend la littérature de jeunesse dans votre classe ?

Je dirai que la littérature de jeunesse tient une place « normale » dans ma classe. C'est-à-dire que je l'utilise majoritairement pour faire de la littérature. Mes élèves la rencontrent lors des séances de littérature pour découvrir les divers genres littéraires ou lorsqu'on fait de la mise en réseau, en salle BCD, et lors des moments de lecture plaisir (autonomie, *Silence on lit !*).

L'utilisez-vous comme support pédagogique ? Dans quel domaine et à quelle fréquence ?

J'utilise principalement la littérature de jeunesse comme support pédagogique en littérature. Il m'arrive parfois de l'utiliser en étude de la langue, sinon je ne l'utilise comme support que très rarement. C'est un choix personnel, mais je trouve qu'utiliser un livre comme support d'enseignement le dénature complètement : on ne retrouve plus la magie de l'histoire, ni le simple plaisir de lire.

Puis, il me paraît difficile de trouver le bon livre qui va me permettre de travailler la notion que je souhaite développer chez mes élèves tout au long d'une séquence.

Comment choisissez-vous votre support ?

Lorsque j'utilise la littérature de jeunesse comme support, je la choisis en fonction du thème en réseau que je cherche à travailler. En général, je veille à varier les différents genres littéraires. Par exemple, pour notre participation au Printemps de l'Écriture, qui portait sur le thème « Au hasard », j'ai choisi les livres *Surprise* (David A. Carter) et *C'est peut-être une pomme* (Shinsuke Yoshitake).

Pour vous, la littérature de jeunesse est-elle un support d'enseignement plus motivant ? Si oui, pourquoi ?

Bien que je l'utilise dans des domaines restreints, la littérature de jeunesse me semble être un support plus motivant. Elle permet de motiver les élèves, notamment lors de projets interdisciplinaires qui vont leur permettre d'apprendre autrement (plus ludique, plus de liens, etc.).

Pour quelle(s) raison(s) utilisez-vous la littérature de jeunesse comme support ?

Pour être tout à fait honnête, j'utilise la littérature de jeunesse principalement parce que son utilisation est préconisée dans les programmes. Cependant, je trouve que la littérature de jeunesse est culturellement enrichissante et qu'elle apparaît donc comme un bon moyen d'ouvrir les élèves à la culture.

c) Interprétation du questionnaire

Suite à ce questionnaire, nous pouvons constater que, même au sein du corps de professeurs, les avis divergent quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse comme support.

Nous voyons que la littérature de jeunesse sert, dans tous les cas, de support pour l'enseignement de la littérature. Ainsi, elle est utilisée pour faire lire les élèves : elle leur apporte des compétences de lectures mais aussi des compétences littéraires, étroitement liées à la culture. De plus, nous pouvons noter que, bien que les avis divergent entre nos deux enseignants quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse comme support d'enseignement, celle-ci apparaît comme un inducteur motivant et ludique pour mener des projets interdisciplinaires avec les élèves. Dès lors, la littérature, en ce sens, rime avec lecture, ouverture et plaisir.

Cependant, nous constatons des divergences quant aux utilisations de la littérature de jeunesse dans les autres domaines d'enseignement. En effet, nous pouvons voir que nos enseignants se lient aux divers propos d'auteurs sur la fonction de la littérature de jeunesse. En effet, Monsieur H., tout comme nos auteurs pour la littérature de jeunesse à l'école, utilise la littérature dans d'autres domaines d'enseignements, telles que l'étude de la langue ou encore en sciences/découverte du monde comme Julie a pu l'observer dans sa classe. Comme certains auteurs, il trouve que cette utilisation de la littérature de jeunesse rend les apprentissages plus motivants, plus implicatifs pour les élèves.

Madame K., quant à elle, se place du côté de ceux qui sont contre l'usage de la littérature de jeunesse comme support dans les autres domaines d'enseignement. En effet, comme certains auteurs, elle pense qu'utiliser un livre hors de son domaine, celui de la littérature, dénature le livre et atténue de ce fait le plaisir de lire, la curiosité que les élèves peuvent avoir par rapport à un récit.

Ici, la littérature de jeunesse se positionne entre deux points de vue, deux fonctions antagonistes qui sont : apprentissages et plaisir. Cependant, malgré cela, nous pouvons constater une finalité commune, quelle que soient les arguments de chaque parti : la motivation, le plaisir de s'engager dans une tâche (littéraire ou autre).

Ainsi, nous avons pu constater que la littérature de jeunesse fait débat. Certains auteurs ou enseignants sont contre l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe par peur de dénaturer le livre de sa fonction première : le plaisir de lire. En revanche, d'autres auteurs et enseignants ne partagent pas cet avis. Bien au contraire, pour eux, utiliser le livre en classe n'amène que du positif et entraînerait même chez l'élève l'envie de lire et de découvrir d'autres livres. Nous, nous rejoignons

le deuxième avis qui est en faveur de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. En effet, nous pensons que la littérature de jeunesse peut être un support permettant d'apporter une autre manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. Pour illustrer notre propos, nous avons décidé d'utiliser la littérature de jeunesse dans une séquence d'éducation morale et civique portant sur le thème de la « différence ».

3. La littérature de jeunesse, un support pour philosopher

3.1. Théorie et instructions officielles

a) Théorie

A la rentrée scolaire de l'année 2018-2019, un programme simplifié de l'enseignement moral et civique dans la classe, dans l'école et dans l'établissement a été mis en application. Au sein de ce programme, le Ministère de l'Éducation Nationale prône l'utilisation de débats philosophiques à l'école : « *La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique* ». Or, la philosophie a-t-elle sa place à l'école primaire ? De jeunes individus sont-ils en mesure de philosopher ?

Dans l'Antiquité et surtout au temps de Platon, prédominait l'idée que les individus n'étaient pas en capacité de philosopher s'ils n'avaient suivi un long parcours éducatif et donc, acquis de nombreux savoirs leur permettant de réfléchir. Dès lors, on peut comprendre qu'à cette époque, la philosophie n'était pas accessible à de jeunes enfants. De plus, nous pouvons noter que Platon mettait un point d'honneur à l'enseignement scientifique et mathématique, sans lequel, nul ne peut philosopher comme on le comprend grâce à la devise écrite au fronton de son Académie : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre ».

Cependant, cette conception de la philosophie n'était pas celle de certains successeurs de Platon. En effet, Socrate affirmait « *Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien* » et voyait en la philosophie une prise de recul, une activité critique permettant de réfléchir sur ce que l'on sait ou pense savoir. Dès lors, il est possible de comprendre que pour Socrate, implicitement, les enfants sont en capacité de philosopher. De plus, cette vision socratique est affirmée et revendiquée par Montaigne dans ses *Essais* :

« *La philosophie, on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants (...). Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? (...)* Prenez les simples discours de la philosophie, sachez les choisir et traiter à point, ils sont plus aisés à concevoir qu'un conte de Boccace. Un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude. (...) Ni le plus jeune ne se refuse à philosophie, ni le plus vieil ne s'en lasse ».

A travers cette citation de Montaigne, nous pouvons comprendre que, pour philosopher, il faut avoir du recul, montrer une certaine forme de retrait, d'oisiveté et donc ne pas être préoccupé par les soucis de la vie quotidienne. Ainsi, des enfants qui ne sont pas encore actifs dans la société, qui ont toute leur vie devant eux et leur insouciance leur permettant de rêver, de s'interroger sur leur vie future ; ou encore des personnes âgées, quant à elles, proches de la mort, seraient plus à même de philosopher, de s'interroger sur la vie qu'ils ont/vont mener, mais aussi sur ce qui les attend après cette vie.

En reprenant l'idée de Montaigne que les enfants sont capables de philosopher, Matthew Lipman a été le premier à soutenir et défendre la pratique de la philosophie à l'école primaire. En effet, pour Lipman, universitaire et philosophe américain, « *l'enfant est capable, et ce, dès le plus jeune âge, d'abstraction et de rationalisation* »⁹ : il faut donc former le plus tôt possible l'esprit critique des élèves. Ainsi, les qualités qu'ils retireront de cette formation, seront des qualités civiques nécessaires à leur vie future. La philosophie en tant que discipline à part entière apparaît donc comme un bon moyen d'aboutir à ces objectifs. C'est pourquoi, Lipman a créé son propre programme d'enseignement de la philosophie. Sa méthode repose sur sept romans qu'il a lui-même écrit. En effet, pour Lipman, la littérature a la capacité de fournir une médiation en miroir, un catalyseur qui permet à l'enfant des actes de comparaison et de rapprochement avec son propre vécu tout en suscitant, à la fois, la prise de distance et de généralisation. Ainsi, chaque roman a été pensé pour qu'il corresponde à un âge bien précis et que les enfants puissent en tirer des questions philosophiques qu'ils se posent déjà naturellement, mais cette fois-ci dans un contexte fictif donné. La méthode Lipman se décompose en quatre moments :

⁹ Marie-France DANIEL. (2002), *La philosophie et les enfants*.

- 1) La lecture partagée : l'enseignant lit ou fait lire un extrait d'un roman philosophique.
- 2) La cueillette des questions : l'enseignant note les réactions, questions des élèves quant à ce qui a été lu. Ensuite, les élèves votent une question (ou un paquet de questions) dont ils vont discuter, débattre.
- 3) La délibération : c'est le moment où les élèves délibèrent dans le respect des règles. L'enseignant conduit la délibération et veille à structurer certains points.
- 4) Les exercices : l'enseignant demandera à ce que certaines habilités de pensée soient mobilisées.

Ainsi, en suivant cette méthode, Lipman guide les élèves vers le chemin de la philosophie, mais aussi vers le chemin de la citoyenneté.

Enfin, suite à Lipman, la philosophie à l'école se répand en Europe, notamment grâce aux travaux de Michel Tozzi et de François Galichet. En effet, ces deux professeurs de philosophie voient en la philosophie une contribution à l'éducation à la citoyenneté. Or, quel est le lieu où les enfants sont face à ce que Galichet appelle « le pluralisme » ? Quel est le lieu où les enfants sont face à des pensées différentes des leurs ? L'école apparaît comme le lieu où les élèves apprennent les premiers fondements des valeurs citoyennes en étant confrontés à la pluralité, en faisant l'expérience de cette pluralité. Cela va donc permettre aux élèves de se poser des questions profondes quant à l'altérité, et donc les mener à pratiquer la philosophie en classe. La pratique de la philosophie à l'école va ainsi amener les élèves vers une ouverture d'esprit, une vision plurielle de la vie et par conséquent, vers une construction de soi. En effet, Galichet affirme que si l'Homme n'est pas confronté à la « pluralité humaine », il sera réduit à sa « pure identité générique » et ainsi se sera « pas vraiment l'homme »¹⁰. Cependant, l'acte de philosopher mais aussi être un bon citoyen, s'apprend sur le long terme. Dès lors, Michel Tozzi résume la pratique philosophique à trois grandes exigences intellectuelles qui sont :

- Problématiser : être conscient des enjeux,
- Conceptualiser : être capable de définir ce dont on parle, ce qu'on entend par le sujet donné,
- Argumenter : justifier son choix en se basant sur des exemples.

¹⁰ F. Galichet. (2007), *La philosophie à l'école*, p.103.

Sans cela, les élèves ne peuvent être aptes à former, structurer leur pensée. En effet, selon Tozzi, il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense, mais penser ce que l'on dit. Ainsi, lors des temps de pratiques philosophiques en classe, il faut garder ces objectifs comme fil conducteur.

L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de leur vie. En effet, au-delà des compétences scolaires, c'est là qu'ils acquièrent les premières compétences liées à la citoyenneté, au vivre ensemble, telles que : « *autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique* ». Ainsi, la pratique de la philosophie à l'école paraît primordiale pour amener les élèves à vivre au mieux dans une société démocratique et républicaine. Or, la philosophie n'est pas une discipline à part entière à l'école primaire. Dès lors, nous allons à présent montrer que, malgré son absence dans les domaines d'enseignement, la philosophie se lie aux programmes officiels.

b) Instructions officielles

Pour des philosophes comme Socrate et Platon, le dialogue montre toute son importance dans la pratique philosophique. Or, qu'est-ce que le dialogue si ce n'est qu'une pratique langagière ? Dès lors, le langage apparaît comme un élément essentiel de la pratique philosophique. En effet, la maîtrise du langage permet d'accéder à de nombreuses compétences, de nombreux savoirs et savoir-faire ; mais elle permet également de s'ouvrir au monde qui nous entoure et de le questionner pour essayer de le comprendre, de le faire évoluer. Tel est le but de la philosophie. Ainsi, nous pouvons dire que l'école primaire développe de nombreuses compétences liées à la philosophie ; mais aussi, à l'inverse, que les débats philosophiques permettent de développer des compétences scolaires. Nous aborderons, à présent, les différents domaines d'enseignement dans lesquels la philosophie peut s'inscrire. Pour cela, nous prendrons appui sur les programmes d'enseignement actuellement en vigueur, soit ceux de 2015 pour le Cycle 1 et ceux de 2018 pour les Cycles 2-3.

Comme nous l'avons écrit précédemment, le langage tient une place importante dans la pratique de la philosophie, notamment le **langage oral**. Ainsi, la mise en place de débats philosophiques peut permettre de développer les compétences répertoriées ci-dessous, selon chaque cycle.

LE LANGAGE ORAL (Attendus de fin de cycle)		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<p>Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</p> <p>Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</p> <p>Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.</p>	<p>Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension ;</p> <p>Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ;</p> <p>Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.).</p>	<p>Ecouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte ;</p> <p>Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) ;</p> <p>Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.</p>

La philosophie s'inscrit donc dans les compétences orales travaillées tout au long de la scolarité des élèves, notamment lors des débats à visée philosophiques. En effet, lors de ces débats, les élèves sont amenés à s'exprimer, mais aussi à s'écouter face à une situation, à une problématique donnée. Les élèves sont donc amenés à participer à des échanges de plus en plus construits, clairs et perceptibles par autrui. Cependant, lors des débats à visée philosophiques, les élèves doivent aussi comprendre que les échanges n'ont pas pour objectif de convaincre les autres, mais surtout de partager son point de vue et d'entendre, de respecter celui des autres, même s'il peut être différent du sien. Enfin, les compétences d'écoute sont importantes. En effet, les élèves doivent comprendre que seul celui qui a la parole peut s'exprimer : ainsi, on ne lui coupe pas la parole, on ne fait pas autre chose et on reste attentif. Tous les élèves ont droit à un même temps de parole, et bien que ce temps puisse paraître long pour certains, il faut qu'il soit respecté. Pour viser ces bons comportements, des règles

doivent être posées, et des éléments symboliques (tels que le temps, la parole, etc.) pourraient être matérialisés.

La pratique des débats philosophiques en classe permet donc de développer en particulier le langage oral. De plus, la mise en place de cette pratique en classe est préconisée par les programmes d'enseignement d'éducation civique et morale dont les principes sont définis de la sorte : « *L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique [culture de la sensibilité, culture de la règle et du droit, culture du jugement, culture de l'engagement]* ». Ces valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique, et donc du vivre ensemble, sont développées dans les compétences présentées ci-dessous.

L'EDUCATION MORALE ET CIVIQUE (Attendus de fin de cycle)	
Cycle 1	Cycle 2 et Cycle 3
Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe	<p>L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Respecter autrui ; 2) Acquérir et partager les valeurs de la République ; 3) Construire une culture civique. <p>Dans chacune de ces trois finalités, diverses valeurs et compétences sont développées. Cf : Annexe 1.</p>

Bien que l'enseignement de l'éducation civique et morale ne débute qu'en Cycle 2, il nous paraît primordial de mettre un point d'honneur sur l'une des finalités de cet enseignement : amener les élèves à connaître des valeurs essentielles au vivre ensemble. Or, la maternelle étant le premier lieu de socialisation de l'enfant ne pose-t-elle pas la prémices de ces valeurs ? L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : apprendre ensemble et vivre ensemble. Ainsi, dès l'âge de 3 ans et à chaque jour de leur vie, les élèves sont confrontés à des situations leur permettant de réfléchir sur eux-mêmes et sur ce/ceux qui les

entoure[nt]. Les questions qu'ils se posent sont importantes pour leur évolution personnelle et trouvent donc une place légitime dans les débats philosophiques.

Ces débats permettent donc aux élèves de s'exprimer librement et de mettre en pratique l'une des valeurs de la République : la liberté. Il est important de préciser qu'il n'y a pas de réponse juste, ni de réponse fausse ; mais aussi que le jugement n'a pas lieu d'être. Ainsi, chacun pourra se sentir écouté, à sa place bien que son avis puisse diverger de celui des autres : les élèves feront donc l'expérience de l'égalité, autre valeur républicaine.

Aussi, par les débats philosophiques, les élèves feront l'expérience du respect des différences et par conséquent, de la tolérance. En effet, ils apprendront que tous ne pensent pas comme eux et qu'il est important de tenir compte de l'avis des autres : c'est de là que naît la réflexion, la discussion, mais aussi l'émergence des premières valeurs essentielles à la vie en démocratie.

Enfin, les élèves apprennent également à devenir des êtres responsables, des citoyens responsables. En effet, la vie dans la ville, dans l'école, dans la classe ou encore durant le temps d'un débat est réglementée. Ainsi, lors des débats philosophiques les élèves découvrent ce qu'ils peuvent encourir suite à un manquement d'une règle.

Aussi, les enseignements artistiques permettent aux élèves une ouverture à la philosophie, voire parfois, une suite des pratiques philosophiques faites en classe. En effet, les arts visuels peuvent servir d'inducteur à la réflexion philosophique, mais aussi à l'expression de sa propre philosophie, sa propre manière de penser. A travers l'Art (pratique, écoute, observation, etc.), en amont ou en aval à un débat philosophique par exemple, les élèves s'investissent de manière personnelle et peuvent donc mener une réflexion philosophique, qui sera ensuite présentée collectivement. Ainsi, à travers les enseignements artistiques, les élèves découvrent et mettent en pratique l'une des fonctions de l'art qui est : l'expression de soi, de ses idées/pensées, de ses émotions ; mais ils apprennent également à réceptionner l'œuvre d'autrui, sans y porter de jugement. Un dialogue, une discussion peut ainsi avoir lieu entre l'émetteur et les récepteurs quant à l'œuvre présentée. Dès lors, c'est à ce moment que l'enseignement philosophique entre en corrélation avec les enseignements artistiques ainsi qu'avec les compétences qui y sont développées :

LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES (Attendus de fin de cycle)		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<p>- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.</p> <p>- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.</p> <p>- Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.</p> <p>- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.</p>	<p>» Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art.</p> <p>» Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.</p> <p>» Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...</p> <p>» Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique.</p> <p>» Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres.</p> <p>» S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial.</p> <p>» S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques.</p>	<p>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs : établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité</p> <p>» Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.</p> <p>» Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.</p> <p>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art :</p> <p>» Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.</p> <p>» Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.</p>

Enfin, certaines compétences développées lors de la mise en œuvre des enseignements sportifs (Cf: tableau ci-dessous) peuvent amener, par la suite, l'enseignant(e) à mener des débats philosophiques en classe. En effet, le respect des règles, d'autrui, des différences interindividuelles ainsi que la coopération peuvent être mis à rude épreuve lors des pratiques sportives. Dès lors, il paraît important de rétablir ces valeurs sportives, nécessaires au bon déroulement d'une séance mais aussi au « vivre ensemble » comme l'indiquent les programmes de Cycle 2. Pour cela, la mise en place d'un dialogue, d'une discussion peut être une solution à apporter à ce type de problématique. Ce dialogue pourrait donc prendre la forme de débats philosophiques qui amèneraient les élèves à réfléchir sur des questions ouvertes comme par exemple :

- Qu'est-ce qu'un règlement ? Pourquoi doit-on le respecter ?
- Doit-on ressembler aux autres/avoir le même niveau que les autres pour s'intégrer dans une équipe sportive ?
- Qu'est-ce qu'un bon esprit d'équipe ?

Aussi, l'enseignant pourrait se baser sur une situation donnée lors d'une séance d'Éducation Physique et Sportive, et amener les élèves à discuter sur celle-ci.

LES ENSEIGNEMENTS SPORTIFS (Attendus de fin de cycle)		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique Collaborer, coopérer, s'opposer	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble » Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. » Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités » Comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements. » Assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées.

	<p>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p> <p>S'approprier une culture physique sportive et artistique</p> <p>» Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs.</p> <p>» Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.</p>	<p>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p> <p>» Connaitre et appliquer des principes d'une bonne hygiène de vie.</p> <p>» Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger.</p> <p>S'approprier une culture physique sportive et artistique</p> <p>» Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives.</p>
--	--	---

3.2. Mise en œuvre en classe

a) Présentation du thème et du choix du thème

L'école, souvent considérée comme une micro société, apparaît comme le premier lieu de socialisation de l'enfant. C'est à l'école que tous les enfants sont réunis et qu'ils apprennent le vivre ensemble quelles que soient leurs différences. Le dictionnaire définit la différence comme « un caractère qui distingue une personne d'une autre », « ce qui constitue un écart entre deux ou plusieurs personnes ou choses » (*Larousse*). Dès lors, l'école est le lieu de réunion et de rencontre de toutes les différences telles que :

- **Les différences physiques** peuvent être multiples. Il peut s'agir de handicap physique, de différences morphologiques (taille, corpulence), de différences capillaires ou encore de couleurs de peau. Ces différences sont aisément identifiées par les enfants car elles sont visuellement perceptibles, mais aussi parce qu'elles ne

sont pas en adéquation avec ce que l'enfant perçoit dans son égocentrisme persistant.

- **Les différences mentales** sont également perçues comme un handicap, mais contrairement au handicap physique, celles-ci ne se voient pas à l'œil nu. Les différences mentales peuvent amener les élèves en situation de handicap à avoir des comportements divergents. Parfois, ces comportements sont incompris voire moqués par des élèves qui n'ont pas de connaissances sur le handicap. C'est pourquoi, il paraît important de sensibiliser les élèves à ce sujet.
- L'interculturalité est un phénomène très présent à l'école car, comme dit précédemment, elle est un lieu de rencontre. Cela explique donc **les différences culturelles** au sein d'une classe. Bien que l'école se veuille laïque, la culture des élèves fait partie inhérente de leur identité et sont donc fières de la revendiquer. Cependant, celles-ci peuvent engendrer des stéréotypes, des préjugés, qu'il est indispensable d'effacer pour le bon vivre ensemble de la classe.
- **Les différences économiques et sociales** sont également visibles à l'école. En effet, certains enfants sont issus de familles aisées tandis que d'autres sont issus de familles plus modestes. Il est également possible de rencontrer des enfants qui ont un profil familial non traditionnel ou complexe. Bien que ces différences économiques et sociales soient plus difficilement identifiables, celles-ci peuvent avoir de fortes incidences sur les apprentissages, le quotidien (satiété, tenue vestimentaire, etc.).
- Bien que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ait permis de réduire les inégalités scolaires, des différences d'apprentissages subsistent : certains élèves nécessitent de plus de temps que d'autres, certains ont plus de facilité que d'autres. Dès lors, nous trouvons fréquemment dans les classes des **différences de rythme d'apprentissage**, qui sont parfois dues aux différences citées

précédemment. C'est pourquoi, il est primordial de mettre en place des pédagogies différenciées pour permettre à chacun de progresser à son propre rythme.

Nous avons pu constater dans nos classes de Cycle 3 que la rencontre de ces différences à l'école n'est pas vécue, vue de la même façon par tous les élèves : certains élèves se sont habitués à ces différences, les ont acceptés ou peut-être ne les ont-ils même pas remarquées, tandis que d'autres élèves n'arrivent pas à les accepter et renient les personnes différentes d'eux. Ce rejet peut s'exprimer par le biais de diverses réactions que nous avons recensées : peur, pitié, stratégie d'évitement, moqueries, préjugés, une certaine forme de racisme. Ainsi, ces réactions font obstacle au bon climat de la classe, au vivre ensemble mais elles peuvent également avoir des conséquences sur le bien-être des élèves jugés comme différents. Or, qu'est-ce qu'être différent ? Ne sommes-nous pas tous uniques et donc différents ? Comment éviter la stigmatisation ? Comment faire accepter ces différences à l'école, et à plus grande échelle, dans la société ?

Dès lors, face à ces nombreuses problématiques et ces nombreux enjeux, le rôle de l'enseignant semble primordial. Tout d'abord, l'enseignant se doit d'être modélisant. Il se doit d'« *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* ». En effet, si lui-même ne se montre pas tolérant face à la diversité des élèves, qui montrera l'exemple aux élèves ? Ainsi, l'une des compétences communes à tous les professeurs qui est « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » permet à tous les élèves un principe d'égalité des chances ; principe inscrit dans la *Loi d'orientation et de programme de l'avenir de l'école* du 23 avril 2005 et dans le *Code de l'éducation* : « *respect du principe d'égalité des chances* ». Afin de permettre une égalité des chances, l'enseignant(e) se doit de mettre en place une équité de traitement : il doit donc adapter sa pédagogie en fonction des besoins de ses élèves. On appelle cela la différenciation. Cela va permettre de rendre l'apprentissage et la réussite accessibles à tous les élèves, mais aussi de conduire des actions des plus efficaces possibles. Les élèves sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leurs intérêts ... L'enseignant(e), en se montrant tolérant et pédagogue face aux divers profils de la classe, offre donc aux élèves un premier modèle de tolérance, d'acceptation et d'adaptation face aux différences.

De plus, il faut apprendre la tolérance aux élèves, valeur essentielle à la vie en communauté. La tolérance est le fait de respecter des opinions et des manières d'agir d'autrui. Elle permet de réussir à vivre les uns avec les autres. Il n'est pas évident de parler de tolérance ou d'intolérance. Ce sont nos propres valeurs qui font accepter ou non celui qui est différent. En tant qu'enseignant(e) et même en tant qu'individu, nous sommes confrontés quotidiennement à des situations qui nous permettent d'aborder le sujet de la différence avec les élèves. Une petite sœur adoptée d'une origine différente ? Un ami qui a deux papas/deux mamans ? Un élève qui a des lunettes ? Une classe d'enfants autistes dans mon école ? Un élève qui a une corpulence différente des autres ? Un élève qui met plus de temps à écrire ? A comprendre une consigne ? à lire ? Pourquoi ne pas profiter de ces situations pour en discuter avec nos élèves ? En effet, celles-ci apparaissent comme une opportunité pour transmettre des valeurs d'ouverture d'esprit et de tolérance. Cela leur permettra également d'exercer leur jugement, de se former une opinion éclairée et de confronter leurs perceptions à celles des autres. Ceux-ci apprendront que la différence n'est pas un sujet tabou et qu'ils peuvent poser des questions.

Puis, l'enseignant(e) se doit d'instaurer dans sa classe une culture des différences. Il se doit de reconnaître les différences mais également de leur faire une place, de les valoriser et d'en tenir compte au quotidien. En effet, que serait un monde sans différence ? Il est intéressant de confronter les élèves à leurs propres opinions, à leurs propres différences. Il faut que les élèves comprennent que la différence n'est pas un obstacle mais une richesse. Sans différence le monde serait triste, monotone et sans intérêt.

Un moyen pour sensibiliser les enfants à la tolérance ou à la différence est la littérature de jeunesse. En effet, la tolérance et la différence étant des notions abstraites, impalpables, il peut s'avérer difficile pour les élèves de bien les comprendre, les visualiser. Dès lors, l'utilisation de la littérature de jeunesse peut permettre aux enseignants d'aborder ces notions de manière concrète, en apportant des exemples aux élèves qui, quant à eux, peuvent s'appuyer sur ces exemples, des mises en scènes fictives et donc prendre conscience, avec plus de facilité, de ces notions immatérielles.

Utiliser la littérature de jeunesse pour aborder ces notions de tolérance, respect, acception de la différence permet aux élèves de s'identifier plus facilement aux personnages. Mais aussi à

travers les ouvrages, les mots utilisés sont souvent plus simples pour aborder des notions difficiles. Les images permettent également une meilleure compréhension. L'utilisation de la littérature de jeunesse permet de rentrer dans le sujet avec plus de facilité et moins d'appréhension. L'entrée dans le sujet est moins directe, ce qui peut permettre aux élèves d'évoquer plus facilement certaines situations.

b) Présentation du corpus

Dans le cadre de notre mémoire et afin d'améliorer le climat de classe, nous avons décidé de mettre en œuvre en classe une séquence sur la thématique des différences en prenant appui sur un corpus d'albums traitant de cette thématique. Afin d'avoir une vision globale sur les diverses différences que l'on peut trouver dans le milieu scolaire telles que les différences physiques et/ou mentales, culturelles, socio-économiques, et scolaires, nous avons décidé de choisir une œuvre par différence. Voici le corpus sélectionné :

Livre sur le handicap :



On n'est pas si différents ! de Sandra Kollender et Claire Cantais.

Ce livre présente, de façon ludique, dynamique et joviale, des rencontres entre des enfants en situation de handicap et d'enfants qui ne le sont pas. Ce livre permet de montrer qu'il y a plus de points communs entre tous les individus que de différences, et que si on assume ces différences, celles-ci peuvent s'avérer riches et peuvent également pousser au vivre ensemble, au partage.

Tout d'abord, nous avons choisi ce livre sur le thème du handicap car il nous a touché par son optimisme, sa joie communicative. Les jeux de couleurs, les textes, les textures ... permettent presque d'oublier la situation de handicap des enfants et de nous rapprocher d'eux par nos nombreux points communs.

Souvent, le handicap peut effrayer, donner de la pitié. Grâce à cet album, nous pourrions faire découvrir aux élèves les différents handicaps physiques et leur montrer que les enfants en situations

de handicap sont comme eux, qu'ils ont juste des petites caractéristiques en plus qui les rendent unique.

Livre sur les différences physiques :



Y en a qui disent ... de Maurèen Poignonec et Émilie Chazerand.

C'est l'histoire d'une petite fille prénommée Annabelle qui ressent un mélange de crainte et de fascination face à une camarade de sa classe : Bernadette, plus communément appelée par les autres élèves de l'école « Ber-la-Bête ». Plein de rumeurs et de moqueries tournent autour de Bernadette. Annabelle ne peut s'empêcher d'y croire avec conviction car la plupart des informations connues sur « Ber-la-Bête » proviennent de son amie Césarine. Un jour,

Annabelle doit faire un travail de groupe avec Bernadette : elle va enfin pouvoir vérifier la véracité des informations données par Césarine. Elle va alors découvrir Bernadette sous une tout autre facette et comprendre qu'il ne faut pas toujours écouter les rumeurs et se faire son propre avis sur une personne qui peut, malgré les apparences, s'avérer formidable.

Ce livre représente tout à fait le quotidien de certains élèves de nos classes qui ne rentrent pas dans les normes/critères physiques d'autres élèves pour devenir leur ami. Le caractère de cet album, à la fois véridique et léger, nous a beaucoup plu. En effet, il permet d'aborder une réalité pesante pour certains élèves avec des mots d'enfants et des situations d'enfants bien connues. Dès lors, ce livre permettrait donc aux élèves de mettre en parallèle le récit et leur expérience personnelle afin de comprendre les enjeux de l'histoire en s'appuyant sur divers points de vue (réels et fictifs).

Livre sur les différences économiques :



Une histoire à quatre voix d'Anthony Browne.

Quatre personnages d'âges et de milieux sociaux différents, quatre points de vue différents lors d'une balade dans un parc.

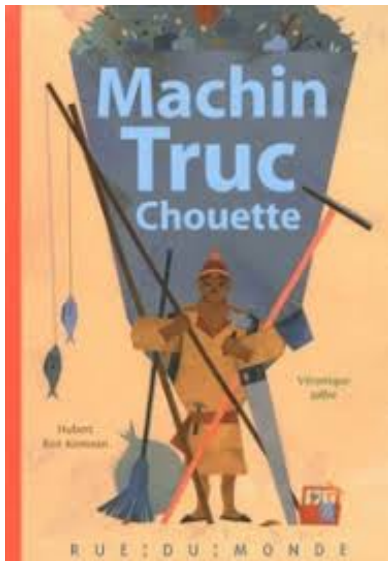
Charles est un enfant issu d'une famille aisée. Il mène donc une vie confortable mais semble toujours attristé et effacé dans l'ombre de sa mère. La mère de Charles, quant à elle, se montre stricte et enfermée dans son monde bourgeois car elle pose une distance avec ceux qui ne lui ressemblent pas.

Réglisse, elle, est une petite fille issue d'une famille modeste. En effet, son père est au chômage et recherche en vain un travail pour subvenir aux besoins de sa famille. Malgré les difficultés socio-économiques auxquelles elle et son père sont confrontés, la petite fille déborde d'imagination et ne cesse de voir la vie du bon côté.

Ce livre est très riche, il permet d'aborder énormément de notions telles que : l'empathie, la tolérance, le bonheur, le jugement, les émotions A chaque relecture de ce livre nous avons découvert d'autres richesses : formes des arbres, couleurs, silhouettes ... c'est un livre qui regorge de mystères.

Nous avons beaucoup aimé la moralité de cette histoire : nous ferions bien d'imiter les enfants et les aider à s'épanouir car ils possèdent naturellement une énergie, une créativité, un altruisme et un enthousiasme capables de changer le monde, et surtout, les mentalités.

Livre sur les différences culturelles :

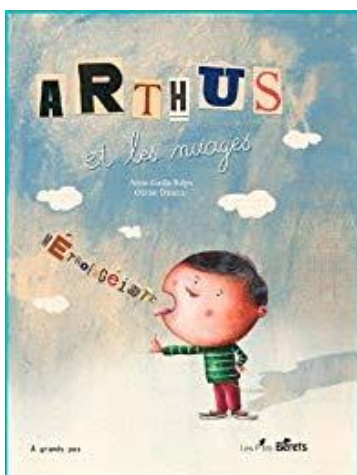


Machin Truc Chouette de Hubert Ben Kemoun

Massicholihaloï est un nouvel arrivant dans un village. Il essaie par tous les moyens de s'intégrer à son nouveau pays, à son nouveau peuple : il apprend une nouvelle langue, il occupe les enfants, il travaille durement et part même à la guerre défendre son peuple... qui ne veut pas de lui. En effet, les différences de Massicholihaloï sont trop importantes pour qu'il soit accepté. Son rejet se montre par le refus des habitants d'accueillir sa famille, mais aussi par les nombreux surnoms qu'ils lui donnent car ils sont incapables de retenir son prénom : Machin-Chose-Truc, Machin-Truc-Bidule, Machin-Truc-Machin, Truc-Bidule-Chouette.

Cet album nous a également plu car il met en avant la place qu'on accorde à ceux qui viennent d'ailleurs. C'est un livre qui fait vraiment écho au monde d'aujourd'hui. Il fait beaucoup réfléchir, car les individus jugent beaucoup sans connaître la vraie histoire des personnes. Il met en avant la critique facile des individus face à l'inconnu. Critique due à la peur de l'inconnu ?

Livre sur les différences (de rythme) d'apprentissage :



Arthus et les nuages de Anne-Gaëlle Balpe.

Arthus est un petit garçon dont l'avenir est tout tracé : il va devenir météorologiste comme son papa. Cependant, Arthus a un problème ; il n'arrive pas à prononcer le nom de son futur métier car sa langue lui joue des tours.

Malgré les nombreuses séances de rééducation, rien n'y fait : Arthus n'arrive toujours pas à prononcer « météorologiste » et les mots utiles à l'exercice de son futur métier. Sa faiblesse va devenir une force car il va user de son imagination débordante pour inventer un nouveau lexique à la portée de tous.

Ce qui nous a beaucoup plu dans cet album, c'est la façon dont l'auteure met en avant les difficultés de notre personnage. En effet, tout au long du récit, nous avons perçu les angoisses et la peine qu'Arthus pouvait ressentir face aux difficultés rencontrées. Cependant, malgré cela, notre personnage n'a pas baissé les bras et a fait de ses difficultés une force : il a fait de sa différence une richesse pour arriver à ses objectifs.

Livre généralisant plusieurs différences abordées dans les ouvrages précédents :



Le grand livre des superpouvoirs de Bonilla Rocio et Susanna Isern.

Ce livre présente des enfants tous différents mais semblables en un point : ils ont tous un superpouvoir. Leur superpouvoir, leur talent les rend unique.

Le choix de cet album a été fait car il permettait de clôturer notre séquence. En effet, c'est un album bienveillant qui met en avant les différences des personnages qui sont de jeunes enfants. Les différences de ces enfants sont vues de manières positives et permettent de comprendre que les différences de chacun sont une richesse pour tous. L'illustration de ces personnages est importante car elle permet aux élèves de s'identifier. Ainsi, chaque élève peut découvrir en lui, dans sa différence, un superpouvoir extraordinaire et donc avoir une meilleure estime de lui-même mais aussi de ceux qui l'entourent.

Ce corpus d'albums nous a servi de support pour construire notre séquence. La séquence présentée ci-dessous a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les notions de respect (d'autrui et de soi), de tolérance et d'acceptation des différences ; et donc d'améliorer le climat de classe. Pour mener à bien notre objectif, nous avons choisi de mettre en place des débats philosophiques dans la classe de CM1 de Marine.

Nous allons à présent détailler le déroulement de notre séquence en classe.

c) Présentation de l'organisation de la séquence

Les débats philosophiques se déroulent lors des séances d'Éducation Morale et Civique (EMC) avec les vingt-quatre élèves de la classe. Bien qu'il soit plus pratique et idéal de mener des débats philosophiques en groupe restreint, il nous a semblé primordial d'inclure tous les élèves dans cette séquence d'apprentissage sur les différences pour améliorer le climat général de la classe et que tous se sentent concernés. Afin de ne pas rendre le débat trop complexe, nous avons mis en place un système permettant de réguler la prise de parole, que nous développerons ultérieurement.

Chaque séance dure environ 45 minutes. Si le temps de la séance doit être plus important ou être moindre, nous le comprendrons et nous nous adapterons, car nous sommes conscientes que certains sujets seront plus riches que d'autres, mais aussi plus accessibles que d'autres pour certains élèves. Lors de ces 45 minutes, les modalités de travail sont variées (écrit, oral, individuel, groupe) mais un temps important, en classe entière, est accordé à l'oralité pour mener le débat philosophique. Ayant connaissance du tempérament de la classe, nous avons décidé de réguler la parole et de limiter le temps de débat si nécessaire. Ainsi, les règles sont posées à chaque début de séance. Les élèves présents lors de la morale et ayant déjà participé à des débats philosophiques ont expliqué les règles suivantes :

- Seul celui qui a le totem de parole (la trousse de la maîtresse) a le droit de parler. Pendant ce temps, les autres écoutent. On a le droit de réagir en levant la main ; le « passeur » donne le totem à un des élèves.

Bien que ce système freine la spontanéité des réactions dans le débat, il est nécessaire pour que chacun s'écoute. Il était déjà difficile d'avoir l'attention de tous en groupe restreint (morale avec 17 élèves), alors nous ne voulions pas prendre le risque avec un groupe plus important. De plus, cela permet également de mettre en confiance les élèves les plus timides et de leur apporter de l'attention qu'ils n'ont pas toujours lors de leurs interventions.

- Si un élève n'est pas attentif, celui qui a le totem s'arrête de parler et attend l'attention de tous. Si un élève est repris à trois reprises, il reçoit un bâton comptant dans le système de comportement (1 bâton = possibilité de descendre

d'une ceinture de comportement et de perdre des privilèges et/ou responsabilités).

- Tout le monde a le droit à la parole, mais ceux qui parlent le moins sont prioritaires. Nous avons le droit de répéter ce qui a déjà été dit ou de ne pas parler. Il n'y a pas de réponse juste, ni de réponse fausse.
- On n'a pas le droit de se moquer, ni de juger les réponses des autres. Si on n'est pas d'accord les uns, les autres, on ne s'arrête pas sur ses aprioris, on se questionne pour essayer de comprendre le point de vue de l'autre.

Cette règle a été mise en place lors des débats philosophiques menés en morale, avant l'élaboration de cette séquence. Elle a fait suite à des comportements moqueurs, jugeant qui ont conduit à des préjugés et une incompréhension de l'autre par une divergence d'esprit. Pour remédier à cette situation, les élèves ont compris l'importance de communiquer avec l'autre pour le comprendre. Ainsi, ils ont compris qu'ils n'étaient pas obligés d'accepter le point de vue de l'autre, mais au moins de l'écouter et de ne pas s'arrêter à ce qui a été dit.

- Les changements de place sont acceptés et les postures « non scolaires » tolérées à condition de respecter ceux qui nous entourent et le matériel.

En plus de ces règles, nous avons également précisé notre rôle ainsi que notre posture. En effet, nous leur avons expliqué que l'enseignant(e), ici, tenait un rôle d'animateur. L'animateur est celui qui est là pour veiller au respect des règles, mais aussi à la bonne circulation de la parole. Il est là pour relancer le débat lors que celui-ci stagne, par le biais de diverses questions. Il est important que l'animateur reste dans le questionnement afin de ne pas donner implicitement son propre avis. Dès lors, nous avons également expliqué aux élèves que l'animateur n'est pas là pour juger ce qu'ils disent : certains élèves ont peur des réactions de l'enseignant/animateur et s'empêchent de parler spontanément. L'animateur se doit donc de leur faire comprendre qu'il est neutre. Puis, il doit aussi s'effacer, sortir de sa posture de contrôle pour laisser les élèves s'exprimer pleinement.

Débats philosophiques sur la différence

Nombres de séances	Nombres d'élèves	Période	Domaine	Sous-domaine
5-6	24 CM1	5	Morale / EMC	La sensibilité soi et les autres

Objectifs généraux :

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Prendre conscience du respect des différences et de la tolérance.
- Respecter autrui et accepter les différences.

Compétences travaillées au cours de la séquence :

Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments

S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie

Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres

Accepter les différences

Être capable de coopérer

Se sentir membre d'une collectivité

Domaines du SCCCC :

La formation de la personne et du citoyen.

Les langages pour penser et communiquer.

Tableau de progression

Séance n°1

Titre : Qu'est-ce qu'être différent selon vous ?

Contenu :

Objectif de la séance : comprendre ce qu'est la différence.

Phase de présentation : nous allons aborder tout au long d'une séquence en morale le thème de la différence. Écrire sur une affiche au tableau le mot différence.

Phase de manipulation en groupe :

Imprimer une trentaine de photos de personnes ayant des caractéristiques différentes pour chaque groupe. Leur demander de classer ces photos en 2 ou plusieurs tas selon leurs propres critères.

Après chaque classement, faire une mise en commun afin de répertorier sur une affiche les critères de classement.

Phase de recherche « philosophique » :

Demander aux élèves d'écrire ce que c'est d'être différent selon eux. Demander aux élèves d'écrire et/ou dessiner leur différence s'ils pensent en avoir une ou s'ils se sont déjà sentis différents.

Phase de mise en commun :

Les élèves partagent s'ils le souhaitent leur écrit.

Séance n°2

Titre : Les différences physiques et les moqueries

Contenu :

Objectif de la séance : Apprendre à dépasser les différences physiques

Phase de réinvestissement : demander aux élèves quel était le sujet de la séance précédente. Selon vous, y a-t-il des moqueries dans cette classe ? Si oui, pourquoi et envers qui ?

Montrer l'image de la première page du livre (classe entière).

Voyez-vous des différences entre ces élèves ? → Recueil des réponses au tableau.

Prendre les « y en a qui disent » sur Bernadette (pages 4, 5-6, 7).

- Qu'est-ce que signifie « y en a qui disent » (// rumeurs)
- Pourquoi les élèves disent ça de Bernadette ?

Montrer le dernier « y en a qui disent ». Dire aux élèves qu'ils vont devoir faire un travail de groupe avec Bernadette.

A l'écrit, comment appréhendes-tu cette situation ? Vas-tu penser que les autres disent la vérité ? Vas-tu essayer de comprendre Bernadette, ce qu'elle ressent ? Comment vas-tu te comporter avec elle ?

Phase de mise en commun qui s'apparentera dès lors à un débat philosophique.

Lecture offerte de la fin de l'histoire pour conclure le débat : ce n'est pas parce qu'on est différent qu'on ne peut pas avoir d'amis.

Séance n°3

Titre : Est-ce que toutes les différences se voient ?

Contenu :

Objectif de la séance : Comprendre que nous avons tous une part de différence

Phase de rappel : qu'avons-nous fait la semaine dernière ? → Les différences physiques

Phase de découverte : présentation des illustrations des personnages de nos livres (Arthus et les nuages ; Machin Truc Chouette ; Une histoire à 4 voix). Voyez-vous des différences entre ces personnages ? → Des différences physiques ressortiront certainement. Dès lors, nous préciserons davantage en posant la question suivante : voyez-vous des différences qui ne relèvent pas du physique ?

Phase de recherche : lors de cette phase, nous montrerons nos personnages dans un contexte précis qui exprime leur différence (richesse/pauvreté, difficultés scolaires, culture/religion). Les élèves doivent être capables d'exprimer ces différences. Ils devront le faire sur un support papier (individuellement).

Phase de mise en commun : les élèves exposent les différences qu'ils ont trouvées. Nous les notons au tableau. Ensuite, nous leur demandons dans quel personnage ils se retrouvent le plus. L'enseignant peut donner un exemple pour impulser.

Phase de débat : prendre, à tour de rôle, deux élèves qui ont sélectionné un personnage différent. Demander si malgré leurs différences ils ne peuvent pas s'entendre, partager des choses communes voire être amis.

Séance n°4

Titre : Le handicap

Contenu :

Objectif : comprendre les différences pour mieux les accepter

Phase de recueil des conceptions initiales : Demander aux élèves d'écrire un livre sur le thème du handicap. Pour cela, ils doivent réaliser une banque de mots.

Attendus : nous pensons que les élèves vont utiliser des mots « pessimistes ».

Ils écrivent les mots sur des post-it d'une couleur précise.

Lecture offerte du livre *On n'est pas si différents* qui présente le handicap de manière positive.

Pendant la lecture offerte, demander aux élèves d'écrire les mots qui permettent de décrire le handicap dans le livre sur des post-it d'une autre couleur.

→ Retour sur le livre ; comparaison avec leur banque de mots.

Phase de débat philosophique.

- En quoi ces enfants sont comme toi ?
- Est-ce que le handicap est synonyme de souffrance ?
- Dessine ce que les enfants font que tu peux faire.

Séance n°5

Titre : Riches de nos différences

Contenu

Objectif : accepter sa différence et celle des autres

Séance de conclusion : demander aux élèves de conclure sur ce qu'ils ont appris à propos de la différence : qu'est-ce qu'être différent ? est-ce positif ? est-ce négatif ? L'enseignant note au tableau ce que les élèves ont retenu, pensent.

Lecture de 3 extraits du livre *Le grand livre des Superpouvoirs* : qu'est-ce qui est mis en avant ? → Les différences. Elles nous valorisent.

Pièces de puzzle : les élèves marquent leur différence qui les valorise.

3.3. Bilan

La séquence réalisée a été une séquence très enrichissante, tant pour les élèves que pour l'enseignante (Marine). Tout d'abord, les élèves se sont montrés très impliqués tout au long de la séquence, bien que nous eussions des aprioris quant au nombre d'élèves présents lors des débats et par conséquent, des aprioris sur l'écoute, l'attention de chacun ; mais aussi par rapport à ce qu'ils auraient pu dire ou non concernant le sujet. En effet, certains élèves sont sans filtre et auraient pu dire des choses déplacées, irrespectueuses, puis d'autres auraient pu avoir méconnaissance du sujet.

Cependant, dès la première séance, les élèves se sont montrés participatifs et regorgeant d'idées. Par exemple, nous pensions devoir guider les élèves pour trouver certaines différences, mais de manière autonome, en échangeant au sein de leur groupe, les élèves ont trouvé toutes les différences que nous souhaitions aborder (Cf : Annexe 2). De plus, lors des diverses phases de débats menées tout au long de la séquence, les élèves :

- Ont été à l'écoute des uns des autres
- Ont respecté les règles
- Ont fait des interventions pertinentes et (presque toujours) dans le respect des camarades et des individus en général.

Ainsi, les élèves se sont tous exprimés au moins une fois sur le sujet en exposant leur point de vu à propos des différences. On peut également noter que les élèves se sont reconnus dans certains personnages des ouvrages utilisés, et ainsi, il était plus facile pour eux de prendre la parole. En effet, grâce à un référent commun à toute la classe, ici l'album de jeunesse, les élèves peuvent se sentir inspirés voire protégés (peur de stigmatiser une personne en particulier, peur de se parler de leur propre vécu, peur du jugement) par la fiction racontée.

Malgré le bon déroulement général de la séance, l'enseignante en charge de la classe a dû revenir sur certains points :

- Lors des débats, certains élèves s'exprimaient dans un langage familier. Dès lors, l'enseignante, dans son rôle d'animateur, rectifiait les mots dits par les élèves en employant un autre registre : le langage courant. Ainsi, le langage oral, et plus particulièrement le lexique dans ce contexte, a pu être développé lors des débats philosophiques.
- Lors de la seconde séance sur la thématique des différences physiques, les élèves n'avaient pas tout de suite compris les enjeux de la question posée. Dès lors, l'enseignante a dû guider

le débat durant une bonne partie du déroulement de celui-ci. Finalement, cela n'a pas été très concluant : nous avons constaté que le physique mais aussi les rumeurs, jouaient un rôle prédominant dans l'acceptation d'autrui pour une bonne majorité des élèves de la classe. Or, comment mener un débat lorsque les avis ne divergent pas ? Cela n'est pas possible.

- La séance sur le handicap, quant à elle, a dû se dérouler sur deux séances. En effet, suite au recueil des conceptions initiales des élèves sur le handicap, lors de la lecture du livre, ils ont posé beaucoup de questions : « qu'est-ce qu'il a lui ? comment ça lui est arrivé ? qu'est-ce qu'il a comme symptômes ? ». Ils ont exprimé eux-mêmes qu'ils avaient peur de connaissances sur le handicap et qu'il était donc difficile pour eux d'en parler. Dès lors, la lecture du livre *On n'est pas si différents* s'est montrée plus longue que prévu, et le débat a donc dû être remis à plus tard.
- Enfin, nous pensons qu'un autre lieu que celui de la salle de classe aurait été davantage propice aux échanges. Par exemple, si on avait eu la place, les élèves auraient pu se mettre assis en cercle sur des petits coussins. Cette ambiance peu fréquente à l'école aurait pu leur permettre de mieux se mettre dans le contexte du débat.

Ainsi, par la création et la mise en œuvre de cette séquence, nous faisons le postulat que la littérature de jeunesse est bel et bien un support d'enseignement. Nous allons à présent énumérer et développer les raisons qui nous font dire que la littérature de jeunesse est un support d'enseignement.

Tout d'abord, sans les œuvres de jeunesse comme supports, la séquence et tout ce qui en découle n'aurait pas été semblable. En effet, c'est grâce aux œuvres sélectionnées que nous avons trouvé le déroulement de nos séances : les activités à mettre en œuvre, les questions à soulever lors des débats philosophiques. Ainsi, la littérature de jeunesse a servi de support d'enseignement pour amener les élèves à développer des compétences morales, mais aussi langagières et écrites.

Ensuite, nous pensons que les livres de jeunesse, ici, ont pu servir de médiateurs pour comprendre/apprendre les valeurs morales, inscrites dans les instructions officielles que sont, la tolérance et le respect. En effet, nous avons constaté que les œuvres de jeunesse, par leurs textes et illustrations, ont fait écho aux élèves. Ils se sont sentis concernés par le sujet et se sont mis à réfléchir sur ce qu'ils ont vu et entendu, tant au sein des ouvrages que des débats. Dès lors, quand commence

la réflexion, commence également l'apprentissage, la remise en question sur ce que l'on sait ou non. De plus, nous avons remarqué que, suite à cette séquence, le respect d'autrui est plus significatif et que les réactions, discours ont évolué. Ainsi, nous pouvons dire que la séquence menée a pu jouer un rôle sur le climat scolaire et donc, a pu apprendre aux élèves les valeurs essentielles au vivre ensemble.

Également, les élèves se sont imprégnés des références littéraires proposées tout au long de la séquence. En effet, les élèves parlent de ce qui a été vu dans d'autres contextes. Par exemple, lors de l'intervention de l'Équipe Mobile de Sécurité (EMS) sur le harcèlement, les élèves ont cité l'album *Y'en a qui disent*. Ils ont ainsi fait un lien avec ce qui a été appris. De même, lors d'une sortie scolaire, il était inscrit « *Celui qui cherche un ami sans défaut reste sans ami* » : à la vue de cette inscription, certains élèves ont fait un rapprochement avec la séquence menée en classe. Grâce à cette citation ainsi qu'aux œuvres abordées en classe, les élèves ont fait une mise en réseau. Dès lors, la littérature de jeunesse a servi de support pour apporter une culture, notamment littéraire, permettant aux élèves de comprendre certaines notions plus complexes.

Enfin, l'un des constats les plus importants est : les élèves, même les petits lecteurs ayant de grandes difficultés en lecture, vont plus facilement vers le coin bibliothèque de la classe. De plus, ils sont demandeurs. En effet, ils demandent à présent davantage de temps de lecture libre/plaisir, ainsi que des « livres apportés par les maîtresses » comme ils le disent. Ainsi, la littérature de jeunesse, en plus d'avoir servi des enseignements, a répondu à une de ses fonctions premières revendiquée par les auteurs de jeunesse : le plaisir de lire.

Dans le but d'étayer nos propos sur la littérature de jeunesse comme support, nous avons demandé aux élèves leur avis sur la question en leur soumettant les questions suivantes :

- Qu'as-tu retenu de la séquence sur les différences ?
- As-tu aimé travailler avec les livres ? Pourquoi ?
- Aimerais-tu qu'on travaille plus souvent à partir de livres ?
- Penses-tu mieux comprendre/apprendre avec les livres ?
- Lis-tu plus à présent ?

Voici quelques réponses répertoriées :

Question 1 - Qu'as-tu retenu de la séquence sur les différences ?

A : « J'ai retenu que tout le monde n'est pas si différent. Enfin si un peu, mais on est tous des humains. »

L : « On a parlé de la différence et que malgré nos différences on peut toujours se respecter ! Un ami qui cherche un ami sans défaut restera sans ami ».

M : « J'ai retenu que les gens ont forcément une différence entre eux ! »

R : « J'ai retenu qu'on n'est pas tous les mêmes et on a tous des défauts ».

Question 2 - As-tu aimé travailler avec les livres ? Pourquoi ?

R : « J'ai aimé parce que ça fait réfléchir. Par exemple S. elle s'est fait harceler par J. et peut-être que ça les a fait réfléchir. »

E : « Oui, j'ai bien aimé. J'adore déjà lire et ça nous a donné des idées. »

M : « Je préfère travailler avec les livres parce qu'on a pu en même temps : entendre des histoires, en plus on a travaillé, en plus on apprend des choses et j'ai trouvé ça cool ! »

L : « Oui j'ai adoré car j'ai pu apprendre beaucoup de choses ! »

J : « C'était trop bien et rigolo, j'ai bien aimé l'idée des livres ».

A : « Oui j'ai aimé travailler avec les livres parce que c'était plus motivant avec les images, les histoires. C'était rigolo ».

Question 3 - Aimerais-tu qu'on travaille plus souvent à partir de livres ?

N : « Oui j'aimerais bien pour Léonard de Vinci »

J : « Oui ! J'ai une idée, on pourrait faire dans le programme du jour un moment lecture où vous nous raconter des histoires ».

L : « Oui j'aimerais qu'on recommence »

M : « Oui, mais sur un autre thème »

S-D : « Oui parce que c'est cool et que j'étais content quand on faisait ça »

Question 4 - Penses-tu mieux comprendre/apprendre avec les livres ?

R : « J'ai l'impression de mieux comprendre mais aussi de mieux aimer les livres. »

L : « Non je n'ai pas vraiment mieux compris car de base je comprends vite. »

M : « J'ai l'impression de mieux apprendre et comprendre avec les livres. »

K : « Oui parce que j'ai déjà appris de nouvelles choses »

S : « Oui, car le livre peut mieux expliquer. »

E : « Oui parce que j'ai compris ce qu'est d'être handicapé. »

Question 5 - Lis-tu plus à présent ?

Pour cette question, une majorité d'élève dit aimer davantage les livres, la lecture. (« J'aime un peu plus la lecture » ; « J'ai l'impression de mieux aimer les livres ». D'autres qui lisaient déjà beaucoup n'ont pas vu de changement : « Je lisais déjà avant » ; « Ca me donne pas plus envie de lire car j'aime déjà la lecture et que je lis beaucoup ».

Cependant, notre recherche action pose tout de même certaines limites pour apporter une réponse générale à notre problématique. En effet, nous avons tout d'abord choisi de nous orienter vers des albums de jeunesse pour mener cette séquence. Nous avons fait ce choix pour la longueur des récits mais aussi pour la relation textes-images permettant à chaque élève d'accéder aux œuvres par son propre niveau de lecture. Dès lors, par ce choix, nous pouvons affirmer que les albums de jeunesse sont des supports d'enseignement ; mais nous ne pouvons pas l'affirmer pour d'autres genres suite à cette recherche menée en classe.

De plus, nous pouvons également poser comme limite à notre sujet la notion de subjectivité. En effet, la création de cette séquence a été longue car nous avons mis du temps à trouver des albums qui nous satisfaisaient. Nous voulions, à la lecture des albums, ressentir quelque chose nous permettant de dire « C'est celui-ci qu'il nous faut pour parler de cela ! ». Ainsi, après la lecture de nombreux livres, nous pouvons dire que la subjectivité est un critère important dans la sélection d'un ouvrage de jeunesse pour en faire un support d'enseignement. En effet, nous avons lu des albums dont les histoires ne nous plaisaient pas : certains proposaient des textes, des dialogues que nous trouvions inappropriés pour les travailler en classe avec les élèves ; d'autres contenaient des illustrations inadaptées (parfois trop crues, parfois trop abstraites ou encore trop enfantines). Dès

lors, nous pourrions dire que tous les albums ne se prêtent pas à être des supports d'enseignement en fonction de certains critères tels que : l'enseignant et ses ressentis, le public visé, mais aussi la notion travaillée.

Conclusion

Mener des débats philosophiques en prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse a été l'occasion d'apporter une réponse au débat qui persiste encore les divers auteurs mais aussi avec l'Éducation Nationale : la littérature de jeunesse est-elle pour le plaisir ou pour l'enseignement ?

Au terme de ce travail de recherche, la littérature de jeunesse nous semble être un bon moyen de faire émerger de nombreux savoirs chez les élèves. En effet, la littérature de jeunesse, par ses diverses formes, par ses textes et illustrations, apparaît comme une richesse une ouverture au monde et à la culture. Ainsi, la littérature de jeunesse permet une ouverture d'esprit, elle permet également une ouverture aux divers apprentissages présents dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale. De plus, on peut noter la prédominance de la littérature de jeunesse dans ces instructions depuis 2002, mais également dans le *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture*. Dès lors, si la littérature de jeunesse figure dans ces instructions, pourquoi ne serait-elle pas au service de l'enseignement ? Puis, utiliser la littérature de jeunesse est-ce forcément synonyme de déplaisir comme l'expriment certains auteurs ?

Mener des séances d'apprentissages à partir de la littérature de jeunesse nous a fait voir la classe de Marine sous un autre jour. Les élèves se sont montrés impliqués. En effet, ils ont exprimé, démontré beaucoup de plaisir et de motivation face aux albums utilisés. Ainsi, l'ambiance de travail ainsi que l'ambiance de classe ont pris une toute autre tournure : les élèves sont entrés dans l'échange avec aisance, ont eu plaisir à entendre ainsi qu'à lire et relire les albums exposés en classe. A travers ce travail réalisé, les élèves ont donc acquis de nombreuses compétences mais ils ont également découvert à apprendre autrement et surtout avec plaisir. Ce plaisir est d'autant plus flagrant lorsque même les petits lecteurs demandent davantage de livres et de temps de lecture libre.

Ainsi nous pouvons affirmer que la littérature de jeunesse répond à chacune des fonctions proclamées par les différents acteurs du débat : la littérature de jeunesse peut servir au plaisir de lire, et elle peut aussi servir à l'enseignement. Notre projet de recherche et notre séquence menée en classe nous ont donc permis de répondre par l'affirmative aux questionnements et hypothèses présentés en introduction.

Cependant, notre sujet de recherche pose certaines limites. En effet, nous avons montré que la littérature de jeunesse peut être un support pédagogique pour les enseignants. Or, qui réalise les séquences d'enseignement et choisit les supports adéquats ? Bien évidemment, ce sont les enseignants. Mais, les enseignants peuvent manquer d'objectivité : ils choisissent les œuvres qui entrent en adéquation avec les objectifs visés et critères attendus. Par exemple, si un enseignant souhaite traiter du racisme avec ses élèves, il ne va pas choisir un livre qui va à l'encontre des valeurs qu'il souhaite prodiguer aux élèves. Dès lors, tous les livres de littérature de jeunesse ne se prêtent pas à être des supports d'enseignement, nous nous intéressons seulement aux œuvres qui nous conviennent. De plus, on peut également noter que certains livres pour la jeunesse sont créés spécialement à l'attention des professeurs, de l'Éducation Nationale. Nous pourrions donc qualifier ces œuvres, d'œuvres faites « sur-mesure ». Ces livres influencent donc le choix des professeurs qui ne traitent donc qu'une des nombreuses facettes de la littérature de jeunesse. Enfin, au sein de notre séquence, nous nous appuyons uniquement sur les albums de jeunesse et non sur les autres genres littéraires, ce qui fait que nos constatations ne sont pas élargies à tous les champs de la littérature de jeunesse. Il faudrait donc mener un travail en classe permettant de s'ouvrir à tous les genres littéraires et apporter une réponse plus générale.

Bibliographie

Corpus pour la séquence :

Balpe, A.-G., & Daumas, O. (2015). *Arthus et les nuages*.

Ben Kemoun, H., & Joffre, V. (2011). *Machin Truc Chouette*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde.

Browne, A., & Duval, E. (2017). *Une histoire à quatre voix*. Paris: Kaléidoscope.

Cantais, C., & Kollender, S. (2015). *On n'est pas si différents!* Montreuil: La ville brûle.

Chazerand, É., & Poignonec, M. (2017). *Y en a qui disent*. Saint-Pierre-des-Corps: L'Élan vert.

Isern, S., & Bonilla, R. (2019). *Le grand livre des superpouvoirs*. Balbronn: Père.

Ressources scientifiques :

Agnès Perrin. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz.

Benert, B., Schlegel Gossin, P., Clermont, P., Caro, M., Hoffmann, A., & Millecamps, C. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question: école primaire, collège.*

Chirouter, E. (2016). *L'enfant, la littérature et la philosophie.* Paris: l'Harmattan.

De Grissac G. (2006). *La littérature de jeunesse : un continent à explorer ?.*

Dupont-Escarpit, D., & Vagné-Lebas, M. (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux.* Paris: Hachette jeunesse.

Ferrier, B. (2011). *Les livres pour la jeunesse: entre édition et littérature.* Rennes: Publ. Univ. de Rennes.

Gossin, P. (2007). *Littérature de jeunesse: concours de recrutement de professeur des écoles.* Vanves: Foucher.

Grenier, C. (2004). *Je suis un auteur jeunesse.* Paris: Rageot.

Lagache, F. (2006). *La littérature jeunesse: la connaître, la comprendre, l'enseigner.* Paris: Belin.

Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école: une philosophie de l'école.* Paris: L'Harmattan.

Laroque, L., & Pelissier, S. (2017). *Regards pluriels sur la littérature de jeunesse.*

Léon, R. (2007). *La littérature de jeunesse à l'école: pourquoi ? Comment ?*

Salerno R. (2006), *L'album en classe de FLE : Une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute !*, Dialogues et cultures, n° 51, p. 48-51.

Soriano, M. (2002). *Guide de littérature pour la jeunesse.* Paris: Delagrave.

Tharrault, P. (2017). *Pratiquer le débat-philo à l'école: cycles 2 et 3.* Paris: Retz.

Tsimbidy, M. (2009). *Enseigner la littérature de jeunesse.* Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

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

Sitographie :

Littérature de jeunesse - Rencontre avec Bernard Friot. Consulté 30 mai 2019, à l'adresse

<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/auteurs/Bernard-Friot.htm>

Pasa, L., & Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? *Les*

Dossiers des Sciences de l'Éducation, 15(1), 89-101. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1080>

Vergnioux, A. (2010). La littérature de jeunesse à l'école... : des fictions « sur mesure ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 79(1), 41-46.

Annexes

Annexe 1 : les programmes d'EMC du 24 mai 2018

Les finalités de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif « moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ».

Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la

République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Elle trouve son expression dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ».

La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.
- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.
- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation.

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société. Elle structure l'ensemble du parcours citoyen de l'élève.

Modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et à une évaluation.

L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

L'enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves.

L'enseignement moral et civique dispose règlementairement d'un horaire dédié permettant une mise en œuvre pédagogique au service de ses finalités.

Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4

Culture de la sensibilité

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- Accepter les différences
- Être capable de coopérer
- Se sentir membre d'une collectivité

Culture de la règle et du droit

- Respecter les règles communes
- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique
- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques
- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs

Culture du jugement

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé
- S'informer de manière rigoureuse
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
- Avoir le sens de l'intérêt général

Culture de l'engagement

- Être responsable de ses propres engagements
- Être responsable envers autrui
- S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

Annexe 2 :

