



HAL
open science

La littérature peut-elle être un outil de médiation des valeurs au cycle 2 ?

Cécile Merel

► **To cite this version:**

Cécile Merel. La littérature peut-elle être un outil de médiation des valeurs au cycle 2?. Education. 2019. dumas-02525082

HAL Id: dumas-02525082

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525082>

Submitted on 30 Mar 2020

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Ecrit réflexif

La littérature peut-elle être un outil de médiation des valeurs au cycle 2 ?

soutenu par
Cécile MEREL
le 05 juin 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :
Anne PRINCEN, directrice de mémoire
membre de la commission

Sommaire du mémoire

Introduction.....	3
1 – Les apports théoriques	4
1.1- La formation du citoyen	4
1.2 - La littérature à l'école	5
1.3 - La littérature comme « médiateur culturel »	6
1.4 - Le lien avec le socle commun	7
2- Le dispositif	8
2.1- Pourquoi ce livre ?	8
2.2 - La réflexion en amont.....	10
2.2.1 - Le choix de cette séquence et mes hypothèses de départ.....	10
2.2.2 - Mes objectifs	11
2.3- L'organisation du dispositif	12
2.3.1 - L'aménagement de la classe.....	12
2.3. 2 - Le calendrier des séances	12
2.3.2- Les consignes	12
2.3.3 - Le rôle du PES	13
3.Les séances	13
3.1 - La séance 1.....	13
3.2 – La séance 2.....	14
3.3 – La séance 3.....	15
3.4 – La séance 4.....	16
4- La collecte et l'analyse des données	17
4.1 - La question de l'évaluation.....	17
4 .2 - Une analyse individuelle.....	18
4.3 - Une évaluation qui se prolonge dans le temps et les disciplines.....	18
4.3 -Analyse des données	18
Conclusion.....	24
Ma pratique	Erreur ! Signet non défini.
La réponse à ma problématique.....	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie.....	25

Introduction

La littérature permet d'édifier un socle de valeurs communes qui nous apprend à décrypter nos émotions, le monde qui nous entoure et à en comprendre le fonctionnement.

Par ailleurs, les œuvres littéraires qui s'appuient sur les mythes fondateurs constituent une partie importante de notre patrimoine artistique et culturel.

Donner à tous une première culture littéraire est donc un objectif important de l'école primaire.

L'œuvre littéraire va également permettre de guider l'enfant vers la citoyenneté. En effet, la littérature est un moyen d'échange qui favorise l'expression du jugement du lecteur et peut l'obliger à réfléchir à des dilemmes moraux par le prisme d'un héros ou d'une héroïne. C'est aussi un moment de partage grâce auquel l'élève doit apprendre à prendre en compte le jugement de ses camarades.

Au cours de cet écrit réflexif, nous nous demanderons ce que l'on transmet, affectivement parlant, lorsqu'on lit une histoire aux enfants et nous verrons si, en choisissant des œuvres de façon pertinente en fonction de critères précis, on pourrait envisager une formation éthique et intelligente.

La littérature peut-elle être un outil de médiation des valeurs au cycle 2 ?

1 – Les apports théoriques

1.1- La formation du citoyen

L'éducation civique, au cycle 2, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale, et affirmation de valeurs partagées.

Le programme d'Education Morale et Civique insiste également sur l'importance d'exprimer ses propres sentiments. Dans la partie consacrée à la formation de la personne et du citoyen, en tant qu'espace interdisciplinaire, il est écrit que l'objectif est de « *faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit dans et hors de l'école* ». Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique. L'Education Morale et Civique a également vocation à former les élèves aux valeurs morales.

L'E.M.C n'a pas pour objectif prioritaire l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Les divers champs disciplinaires le renforcent et en montrent l'intérêt. Ainsi les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçons et filles, l'histoire et la géographie ou les arts, les différences culturelles. L'éducation physique oblige à respecter le concurrent ou l'adversaire. Cet objectif se prête donc particulièrement à l'interdisciplinarité et au croisement avec des matières littéraires, qui sont elles aussi une composante majeure des programmes scolaires.

1.2 - La littérature à l'école

Depuis deux siècles, la littérature adressée aux enfants, qu'elle soit ou ne soit pas « de jeunesse », est riche de chefs-d'œuvre. Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. 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 littérature « scolaire », la lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier. Il ne s'agit pas d'une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques qui serait trop complexe pour la majorité des enfants de cet âge. La littérature est considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant. Cette lecture doit être suffisamment approfondie pour que l'élève garde la mémoire de ce qu'il a lu et puisse faire une référence de ses lectures ultérieures notamment lors de lectures en réseaux. Les élèves ont désormais des compétences de base pour comprendre de nouveaux textes dont le niveau va se complexifier. L'appropriation des œuvres littéraires appelle également un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, et les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements et de remettre en cause des préjugés. Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte et le lecteur. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. En effet, une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, et une capacité à relier les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. Les enseignants doivent construire un trajet de lecture, varié et adapté, pour permettre la rencontre des différents genres littéraires. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres — dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve —, qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer.

La littérature à l'école joue donc un double rôle. Le plus connu et le plus exploité est celui de l'apprentissage de la lecture. En effet, elle favorise le développement des capacités de compréhension des élèves. Mais, elle a aussi un second rôle de

médiation : elle permet à l'enfant de construire un rapport intime au monde qui l'aide à comprendre ses réactions et à donner du sens aux apprentissages dispensés à l'école.

1.3 - La littérature comme « médiateur culturel »¹

La fiction crée un univers particulier qui s'inspire du réel et le transcende. Elle offre une fenêtre ouverte sur le monde et permet de mieux le comprendre, de le ressentir, de le juger.

« Un roman est un miroir que l'on promène le long d'un chemin »

Stendhal.

La citation encourage le lecteur à étudier notre univers et fait du livre une expérience symbolique. Cette conception de l'écriture narrative trouve écho dans le discours de certains psychologues. Pour Jérôme Bruner « *le récit donne forme à ce qui existe dans le monde réel et lui confère même une sorte de droit à la réalité.* ²» Ainsi l'enfant, comme l'adulte, trouve dans le récit littéraire une illustration concrète des valeurs parfois abstraites qu'on lui demande d'intégrer. Héros et héroïnes lui renvoient en miroir les épreuves qu'ils rencontreront le long de leur chemin et leur permettent de découvrir une façon de les appréhender. Il est d'ailleurs inscrit dans les programmes « *l'imagination et la créativité sont convoquées* » et ce dans tous les domaines. Selon la psychologie, la littérature permet également à l'enfant de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent les apprentissages. Il faut alors parvenir à ouvrir l'esprit de l'enfant au désir d'apprendre et l'aider à rompre avec les peurs qui le paralysent.

C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, pour Edwige Chirouter, le texte littéraire est un support privilégié « *elle [la littérature] établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle* »³. L'enfant, justement du fait de sa difficulté naturelle à sortir de sa subjectivité peut avoir du mal à appréhender certaines notions. A cela, vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi, par le texte littéraire, l'enseignant peut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son

¹ Serge Boimare

² BRUNER Jérôme, « Culture et modes de pensée », Paris, Retz : 2000.

³ Edwige Chirouter in <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32766>

raisonnement et à l'émanciper de son seul point de vue tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. L'enfant s'empare alors de questions dont on lui a fait penser qu'elles n'étaient que pour les adultes.

1.4 - Le lien avec le socle commun

Le Socle Commun de Culture et de Compétences, mis en place en 2016, doit permettre aux élèves de développer des capacités et des attitudes qui leur serviront pour leur vie entière. On y retrouve la question de la littérature et des valeurs de citoyenneté à plusieurs reprises.

La compétence 1 « Maîtrise de la langue française », indique que tout élève devra apprendre à prendre la parole en public et débattre en exprimant ses opinions et respecter celles d'autrui. On retrouve d'ailleurs cette idée de travail collectif et de capacité de jugement et d'expérimentation du jugement critique dans le « parcours citoyen » et la compétence 6. Le dispositif des séances, qui sont mises en place au croisement de l'EMC et de la littérature, respecte ces prérogatives puisqu'il propose des situations de débat dans un cadre strict et organisé. Les élèves, grâce à l'album, abordent la notion de l'individualité de chacun et de sa place dans la société.

La compétence 3, culture scientifique et technologique, indique qu'à la fin de sa scolarité obligatoire, tout élève doit avoir une représentation cohérente du monde reposant sur des connaissances. La littérature et l'étude des valeurs qu'elle véhicule permettent d'interroger le monde selon diverses approches, en lien avec la réalité ou le monde imaginaire, ces deux univers s'appréhendant parallèlement.

La compétence 5 « Culture humaniste » souligne que l'enseignant doit donner des repères communs pour aider à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens et développer la conscience de l'universalité des expériences qu'ils vivent. Durant cette séquence, les élèves interrogent justement cet écart qui existe entre ce qui relève de leur individualité et ce qui relève au contraire de préoccupations communes aux autres.

La compétence 7 appelée *autonomie et initiative* insiste sur les capacités d'autonomie, avec la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même et l'esprit d'initiative. Chacun doit avoir conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. L'envie de prendre des initiatives implique la curiosité.

La littérature permet de faire le lien entre ces diverses compétences et d'amener les élèves à acquérir de nouvelles compétences et connaissances linguistiques, mais aussi morales et civiques. C'est que ce le dispositif que je présent s'attache à montrer : le partage des valeurs *via* le partage de textes littéraires.

2- Le dispositif

2.1- Pourquoi ce livre ?

Le texte choisi est un ouvrage sélectionné par l'Education Nationale, fait partie des listes d'ouvrage de référence, et édité en collaboration avec Amnesty International. Il est paru aux éditions Syros en 2003. L'auteur, Didier Jean et l'illustratrice, Zad collaborent depuis 1992 avec de grandes images en couleur, ils ont raconté des histoires simples où les héros se frottent à la vie tels que « Simon et Agathe - Parcours santé » (1993) ou « Petit récit ensoleillé... (1998) ». Toujours à quatre mains, ils ont eu envie de parler aux plus grands. Ainsi sont nés l'album « Zoum, chat de traîneau » (1996) et « Bienvenue sur Konditor » (1997), leur premier roman. Puis sont sortis Drôle de sorcière ! (1999) pour les apprentis lecteurs. « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton » est une fable symbolique et apologue insistant sur la notion de solidarité pour vaincre le mal. Un troupeau de moutons est régulièrement attaqué par un loup qui dévore les plus faibles. Dans un premier temps, les moutons baissent la tête comme ils l'ont toujours fait. Puis un jour, le loup cesse de s'en prendre aux plus faibles pour s'attaquer à tous. Un jeune agneau décide alors d'unir les forces et les ruses de tous pour vaincre la « bête immonde ». Les auteurs se sont inspirés d'un poème dont il existe de très nombreuses versions et attribué à Martin Niemöller. Ce poème a été rédigé en 1950, lors de la montée du nazisme.

« Quand ils sont venus chercher les juifs

Je n'ai rien dit

car je n'étais pas juif.

Quand ils sont venus chercher les syndicalistes

Je n'ai rien dit

Car je n'étais pas syndicaliste.

Quand ils sont venus chercher les catholiques

Je n'ai rien dit

Car je n'étais pas catholique.

*Et quand ils sont venus me chercher,
Il n'existait plus personne
Qui aurait voulu ou pu protester ».*

Cet ouvrage a été choisi pour la richesse de son contenu. En effet, il permet une double lecture : l'histoire, classique, d'un agneau qui se rebelle pour lutter contre le loup mais également le lien avec la Seconde Guerre Mondiale. Il devient alors possible pour l'enfant de penser le monde imaginaire et le monde qui l'entoure simultanément.

« Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau, ni plus édifiant que le nôtre ». *Albert*

Camus.

Dans une classe où l'ambiance et la coopération sont très compliquées, cet album doit permettre à mes élèves de trouver des réponses aux conflits qui s'imposent à eux tous les jours et qu'ils ne peuvent résoudre seuls. Ainsi, j'ai choisi une œuvre qui ne dit jamais explicitement ce qu'ils doivent penser mais une œuvre qui laisse place à l'imagination. L'ouvrage n'expose pas en quoi la coopération est indispensable mais permet au lecteur de s'interroger et d'imaginer. De plus, pour soutenir la capacité des enfants de CE2 à entrer dans cette histoire, j'ai choisi un album mêlant le texte et l'image. En effet, comme le psychiatre Serge Tisseron l'indique, le désir de savoir est inséparable de celui de se donner des images et le désir de se donner des images est inséparable de celui de commencer à maîtriser le monde. L'auteur ajoute que l'image renvoie chacun à la première fois où il a vu sa propre image dans un miroir. Ainsi, la problématique identitaire est stimulée par le fait de côtoyer les images. Enfin, le psychanalyste indique qu'un désir de faire partie d'une collectivité adhérant aux mêmes images que soi intervient.

Ce livre doit me permettre d'aborder les grandes valeurs de solidarité et d'entraide, mais aussi la question de l'individualité : comment trouver sa place dans le groupe sans renier son individualité ? Il permet aussi d'élargir vers une autre question sur la désobéissance. De plus les très grandes images, simples mais explicites, permettent aux élèves de se représenter la même situation initiale avant de la projeter dans leur propre vécu.

2.2 - La réflexion en amont

2.2.1 - Le choix de cette séquence et mes hypothèses de départ

La séquence est pensée pour être conduite devant une classe de CE2. Ces 27 élèves montrent depuis la rentrée scolaire de septembre de véritables difficultés à vivre ensemble. Les temps d'échanges sont laborieux, parasités par des prises de parole intempestives et un non-respect de l'opinion de l'autre. Cela m'a conduit depuis septembre à réduire au strict minimum les interventions en oral collectif. Les élèves n'ont que très peu d'espace de parole et nous nous enfermons dans un cercle vicieux : les élèves n'ont pas la parole parce qu'ils ne savent pas la gérer, mais ils ne le sauront probablement jamais puisqu'ils n'ont plus d'espaces d'expérimentations.

Par ailleurs, les conflits entre élèves sont très nombreux. La classe ne parvient pas à évoluer comme un groupe, mais plutôt comme une somme d'individus dont chacun cherche à défendre son propre intérêt. Je constate aussi la constitution de petits groupes d'amitié dont certains élèves se retrouvent exclus et quelques élèves prenant l'ascendant sur des groupes, les obligeant à se conduire de telle ou telle manière. Je souhaite donc travailler sur la solidarité et la coopération ainsi que l'affirmation de soi. Je l'ai déjà expérimenté par des séances d'E.P.S spécifiques sur des jeux de coopération qui n'ont pas véritablement porté leurs fruits.

J'ai donc fait le pari que cet ouvrage, « *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* », allait me permettre de faire comprendre à mes élèves l'importance de la notion de solidarité dans un groupe ainsi que la nécessité d'affirmer ses opinions face à un plus fort. J'espère qu'ils mettront en relation les valeurs que l'album met en exergue et la situation de la classe et que de cette façon le climat s'en ressentira.

Ma seconde hypothèse concerne le dispositif : je fais le pari que des discussions régulières, plutôt qu'un travail entièrement individuel, permettront aux élèves de verbaliser leur pensée, et donc de la clarifier mais aussi d'apprendre à s'écouter. Comme je le disais plus haut, cette compétence fait encore défaut à ces élèves. Je souhaite que cette séquence leur apprenne à écouter et apprécier les interventions des autres, l'écoute étant primordiale pour qu'ils prennent conscience de la différence entre leur façon de penser et celles des autres. Cela sera ensuite transposable dans d'autres apprentissages.

2.2.2 - Mes objectifs

J'ai cherché des approches qui me permettraient à la fois d'aborder ces valeurs tout en travaillant sur l'aspect littéraire du texte, en étudiant la compréhension. Le courant *éducation à la citoyenneté*, porté essentiellement par des enseignants issus des courants Freinet et de l'Education Nouvelle, encourage l'enseignant à laisser l'enfant s'exprimer et exprimer sa créativité en le reconnaissant comme capable d'enrichir le groupe sans chercher à lui inculquer une morale toute faite. Pour cela, j'ai choisi de laisser la place à la parole des enfants pour qu'ils puissent s'emparer de la réflexion et non l'apprendre de façon frontale, comme pour les autres apprentissages. Néanmoins, il ne s'agira pas de s'interdire la transmission d'informations aux élèves durant ces activités. L'enseignant reste maître dans sa classe. Il a des objectifs précis qu'il suit à la fois rigoureusement et avec souplesse. On pourra par exemple en profiter pour indiquer telle ou telle réponse sociale, par exemple ce qui est interdit, sans que le but de l'activité ne soit cette transmission. Aucune contre-vérité scientifique ne pourra être laissée prononcée sans un recadrage. Enfin laisser un maximum de temps aux échanges collectifs permet de travailler sur les règles du débat et de l'écoute de l'autre qui font défaut dans cette classe. Cette séquence doit aussi me permettre de créer une culture littéraire, d'élargir les points de vue et de montrer la problématique de la coopération sous un nouvel aspect.

Pour cela, je souhaite dans un premier temps développer l'identification aux personnages pour que l'élève se projette dans l'action et s'implique dans sa lecture. Même si les expériences personnelles ne doivent pas prendre le dessus. Elles doivent permettre à l'élève de passer plus facilement vers un propos général et abstrait par la suite. Dans un second temps, aller vers une mise à distance pour que l'élève interroge les procédés mis en œuvre par l'auteur, son intention et les valeurs exprimées.

Enfin, je souhaite que les élèves accèdent à la portée symbolique du texte, et donc aux valeurs qu'il véhicule. Même si cela peut être lent, j'ai pour objectif de laisser à chacun la possibilité de s'exprimer et de veiller à ne pas trop guider les discussions. Je souhaite, en posant les questions, déclencher des réflexions, et veiller à ce que tous les élèves s'expriment librement en encourageant la reformulation mais en ne donnant jamais de réponse toute faite. Ce sera aux élèves de construire ensemble une interprétation collective de l'œuvre, que chacun pourra s'approprier ensuite avec des nuances personnelles.

2.3- L'organisation du dispositif

2.3.1 - L'aménagement de la classe

Au cours des séances, le livre lu est à disposition de l'élève pendant la discussion, soit en version papier soit en version numérisée, sur un Powerpoint. De cette façon, quand l'élève y fait référence, nous pouvons le vérifier ensemble.

Les élèves sont disposés de façon frontale face à l'enseignant, selon l'organisation imposée par les lieux. Chacune de ces séances doit durer entre 30 minutes et 40 minutes, prenant à la fois sur les temps d'enseignement d'EMC et de littérature.

2.3.2 - Le calendrier des séances

En raison d'une absence prolongée de ma part (fin de période 1 et intégralité de la période 2), les séances n'ont pu être mises en place qu'à partir de mars. Cela a donc conditionné le format de la séquence qui devait être court. De plus, étant sur deux postes fractionnés, je ne vois ces élèves qu'une seule fois par semaine et le réinvestissement ne peut se faire que tous les 7 jours. Il me faut donc travailler sur des séances courtes, et laisser une part importante au rappel de la séance précédente à chaque nouvelle séance de travail.

S1 : Découverte de l'album	Le 5 mars 2019
S2 : Première partie du texte et échange	Le 12 mars 2019
S3 : Deuxième partie du texte et échange	Le 19 mars 2019
S4 : Fin et échange	Le 26 mars 2019

2.3.2- Les consignes

Pour le bon déroulement des séances, il faut établir des règles de bon fonctionnement. Les règles posent des limites structurantes et sont particulièrement importantes dans une classe comme celle-ci où elles le vivre ensemble n'est pas encore acquis. Elles doivent permettre l'émergence d'une vie de groupe ainsi que la compréhension du fait que les autres ne pensent pas comme soi. L'enfant doit être autorisé à changer de point de vue s'il juge la vision d'autrui plus pertinente que la sienne. La rencontre avec autrui pourra également rassurer l'enfant qui comprendra alors que l'autre peut ressentir, comme lui, des sentiments angoissants (la colère, la honte...) On peut donc retenir deux règles fondamentales non négociables qui sont à répéter à chaque séance et ce dans toutes les matières :

- **Lever le doigt pour demander la parole.** Seul le respect de cette première règle permettra à la discussion d'avoir lieu et d'approcher les valeurs symboliques de

l'ouvrage. Il est impensable de développer une coopération quand on ne laisse pas l'autre s'exprimer. Il faut aussi apprendre pour l'enfant qui veut parler, à différer son désir de réalisation.

- Ecouter l'autre, respecter son temps de parole et le contenu de ce qu'il avance.

Il s'agira en effet d'interdire toute moquerie, toute humiliation, toute prise de parole intempestive qui empêcherait à la pensée de se dérouler. Cela rassurera aussi l'enfant qui, respectant les règles et autrui, sera à son tour respecté quand il voudra s'exprimer. Je me limiterai à ces deux règles afin de ne pas surcharger des élèves peu habitués aux questionnements collectifs. Elles seront rappelées et explicitées à chaque séance.

2.3.3 - Le rôle du PES

Comme mentionné, je ne souhaite pas, au cours de ces séances, avoir de rôle magistral, mais plutôt de jouer le rôle de médiateur entre les enfants et l'œuvre choisie, qui elle-même sert de médiateur culturel.

Lors de cette séquence, mon rôle principal est de veiller au bon respect de ces règles. Seules celles-ci garantissent une rencontre de qualité entre les enfants et l'œuvre. Ensuite, il sera de mon devoir de relancer les questions, d'affiner les raisonnements et de donner les pistes de raisonnement. Si besoin, je peux également expliciter le texte lu, et aider à la compréhension en apportant le vocabulaire nécessaire.

Enfin, je prends des notes sur une affiche et enregistre le maximum de discussion en vue d'en retranscrire les points importants à l'écrit. Ainsi les élèves pourront garder une trace de ces débats et des valeurs qui lui ont été transmises par le texte. Cette trace écrite doit prendre la forme d'un livret de lecture qui fera partie du parcours lecteur de l'élève.

3. Les séances

La séquence s'organise en **4 séances hebdomadaires**, d'une trentaine de minutes⁴.

3.1 - La séance 1.

Cette séance est la plus courte. Il s'agit pour le PES de présenter l'album et de définir la notion de valeur. Les élèves travaillent uniquement sur la couverture qui sera montrée et projetée. Après une phase d'introduction où les élèves sont questionnés sur ce qu'est une valeur, l'enseignant vérifie leurs connaissances sur l'objet livre en posant une série de questions. De cette façon, ils vont se familiariser avec l'album.

⁴ Annexe 1

Une partie de la découverte est consacrée à l'étude de l'image. Elle permet de donner un indice sur la suite de l'histoire et de découvrir les deux principaux personnages. De plus, les élèves sont ainsi mis en contact avec le style de l'illustrateur. On voit en effet dès la couverture les traits caractéristiques des illustrations de l'album : figure disproportionnées, l'humour et les fonds en aplats de couleurs. Cette phase orale passe par un temps de réflexion individuel à l'écrit afin que chacun puisse s'exprimer. Dans la deuxième partie de la séance, le PES ouvre le débat en ayant au préalable rappelé les règles de la discussion. « Que vous inspire cette couverture ? » est une question ouverte qui va permettre de rassembler les idées mais aussi les impressions des élèves sur l'album qui va être étudié. Ensuite le PES pose des questions plus fermées, sur l'anticipation de la fin de l'histoire « Qui va être le gentil ? Comment le savez-vous ? » Cette dernière question permet de revenir sur l'analyse de l'image. Les élèves ont pour mission de récolter des indices notamment les contrastes entre le loup noir et massif et le petit agneau blanc. Le PES peut rapidement expliquer que les couleurs ont une force d'expression elles aussi : le noir est souvent connoté négativement alors que le blanc évoque des choses calmes, pures. Il est aussi possible, selon le temps et la réception des élèves, d'aborder le logo Amnesty International et de demander si certains connaissent cette organisation et si ils peuvent voir un lien avec le livre.

Les idées sont rassemblées au tableau par le PES qui le met ensuite en forme pour la séance suivante.

Enfin la séance se clôt sur la valeur qui, d'après la classe, sera abordée dans ce livre. Cela permet de réinvestir la définition vue en début de séance.

3.2 – La séance 2

La séance 2 débute par un rappel de ce qui a été vu au cours de la séance 1. Le PES affiche les éléments qu'il a récoltés et mis au propre sur une affiche. Un élève est invité à reformuler les informations. Il rappelle ainsi le titre et l'auteur de l'ouvrage, ainsi que la définition d'une valeur. Ensuite, le PES prend l'album et lit de « Depuis toujours, on vivait dans ce pré » [...] « Depuis toujours, on vivait la tête baissée, occupés à brouter, alors on n'a rien changé »⁵ Les élèves écoutent attentivement puis le PES pose une série de questions orales destinées à vérifier la compréhension des élèves. Ensuite, afin que tous les élèves (particulièrement ceux ne participant pas, ou

⁵ DIDIER, Jean, « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton », Luçon, Syros : 2003

peu, à l'oral), se saisissent du texte, le PES distribue un questionnaire.⁶ Ce questionnaire a pour objectif de travailler sur les verbes, pour faire remarquer l'opposition entre l'action du loup et la passivité du mouton. Le second objectif pour le PES est de montrer le passage du « on », très vague, au « nous » qui insiste plus sur la cohésion du groupe.

Pour terminer la phase de compréhension, le PES projette au tableau deux phrases⁷ et divise la classe en deux groupes. Le groupe 1 devra faire une croix sur son ardoise chaque fois qu'il entendra une phrase ressemblant à la phrase 1 et le groupe 2 fera de même avec la phrase 2. De cette manière, le PES s'assure une écoute attentive pendant la lecture et il peut aussi faire remarquer que le récit repose sur des répétitions. Selon la réceptivité des élèves et le temps, il peut leur demander quel effet cela produit.

Dans la deuxième phase de la séance, nous reprenons la réflexion orale collective. Les règles de l'échange sont rappelées et l'enseignant pose une série de questions, d'abord guidées sur les actions du bélier et de son troupeau, la façon dont ils agissent. Puis il ouvre la discussion en demandant aux élèves ce qu'ils pensent, comment ils régiraient à la place des personnages. De cette façon, ceux-ci commencent à s'appropriier le récit et à s'y identifier. Le PES prend note de toutes les réflexions des élèves et les mettra au propre pour la semaine suivante.

Enfin, pour conclure, le PES va interroger les élèves sur ce qu'ils imaginent comme suite.

3.3 – La séance 3

La séance 3 débute par un rappel de ce qui a été vu la semaine passée. Le PES montre l'affiche avec les informations collectées et demande à un élève de reprendre les idées principales. Un autre élève est interrogé et résume le texte de la fois passée. Vu le temps écoulé entre les deux séances, le PES peut aider à la réactivation en projetant les images (sans le texte).

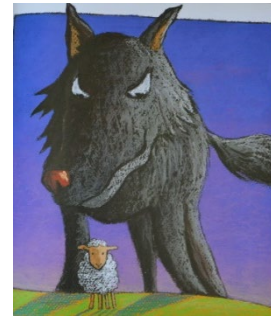
Le PES lit ensuite la partie deux du texte depuis « Mais quand le loup revint » à « Mais après tout il fallait bien se débarrasser de ce loup, alors ! ». Une série de questions de compréhension est projetée au tableau⁸ et les élèves sont invités à y répondre sur leurs cahiers de brouillon.

⁶ Annexe 2 – Questionnaire S2

⁷ Annexe 3 : questions S2

⁸ Annexe 4 ; Questions compréhension S3

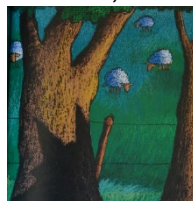
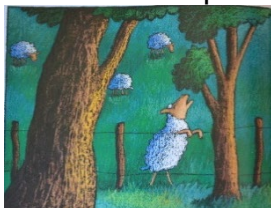
Après une correction, le PES projette deux images



Par l'observation, il amène les élèves à remarquer la différence de traitement entre les images du début (où les moutons paissent dans le pré mais loin les uns des autres) et le rapprochement autour du petit agneau. Sur l'image 2, il fait faire le lien entre la phrase « *Il va nous dévorer jusqu'au dernier et il sera trop tard pour résister*⁹ ». L'objectif est de mettre en exergue la foi du petit mouton qui pense que, une fois réunis, les moutons ont une chance, alors que seuls ils seront mangés un par un et n'auront aucune chance de se défendre face à un adversaire plus grand et plus fort. Une fois cette phase de compréhension terminée, le PES rappelle les règles du débat et interroge ses élèves sur ce qui a fait réagir les moutons et leur demande ce qu'ils auraient fait à la place du petit agneau. Le PES récolte les idées et guide le débat. La séance se conclue sur une question ouverte et le PES demande aux élèves d'anticiper la chute du récit. Il peut faire remarquer la phrase « *c'est vrai que le risque était grand* » et demander ce que cela donne comme indices sur le plan imaginé par l'agneau.

3.4 – La séance 4

La **séance 4** va aborder la troisième et dernière partie du texte. Elle commence par le rappel des idées récoltées et des premières parties de l'histoire. Comme dans la séance précédente, le PES peut projeter les images muettes pour aider les élèves à se remémorer l'histoire. Le PES rappelle ensuite les théories qui avaient été émises concernant la stratégie des moutons. Il projette les images suivantes et demande aux élèves, sur leur cahier de brouillon, d'essayer de deviner ce que les moutons ont en tête. Pour les plus en difficulté, une feuille sous forme de BD¹⁰ à compléter est



distribuée.



⁹ DIDIER, Jean, « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton », Luçon, Syros : 2003

¹⁰ Annexe 5 : feuille BD

Une fois que chaque élève a pu décrypter les images qui lui étaient présentées, le PES lit la troisième partie du texte. Les élèves comparent ce qu'ils viennent de découvrir avec ce que les auteurs ont imaginé. Ils reçoivent ensuite un petit questionnaire de compréhension sous forme de QCM¹¹. Une fois la compréhension vérifiée, le PES annonce la partie discussion en faisant rappeler les règles par un élève.

Dans le premier temps, l'enseignant redemande aux élèves la définition qu'ils avaient donné d'une valeur. Puis il les interroge sur les valeurs que les moutons ont respecté au début du texte, d'après eux ? A la fin ?

Pour finir la séance, les élèves sont invités à donner leur avis sur le comportement de l'agneau et sur l'ouvrage. Regroupés, les élèves racontent enfin des situations au cours desquelles ils ont apprécié l'aide de personnes inconnues ou peu connues. D'autres peuvent parler de situations où justement ils ont eu besoin d'aide sans la trouver. Ceux qui le souhaitent ont la possibilité de prendre des notes dans leur cahier, notamment pour recopier ce qui a été inscrit sur l'affiche de brouillon ou pour faire leurs propres commentaires sur la séance.

4- La collecte et l'analyse des données

4.1 - La question de l'évaluation

La question de l'évaluation est nécessaire dès qu'il s'agit d'essayer de voir les effets de son enseignement sur les apprentissages des jeunes élèves. Dans le cadre de notre recherche, cette question reste délicate. En effet, comment savoir si l'ouvrage a résonné chez les élèves, les a renvoyés à un vécu et si grâce à ce travail ils s'approprient plus facilement la notion de solidarité ?

Une analyse globale au niveau de la classe

La compréhension : L'évaluation de la compréhension du texte peut se faire grâce aux différents questionnaires distribués au fil des séances. Les phases de questionnement orales sont aussi des moments privilégiés pour s'assurer que les élèves ont saisi le texte, ainsi que les valeurs qui y sont associées. La séquence ne comporte pas d'évaluation sommative mais le PES a à cœur, tout au long des séances, de corriger les traces écrites et vérifier la compréhension de chacun grâce à des questions orales.

¹¹ Annexe 6 : QCM S4

Les valeurs en jeu : Cette notion est, nous le disions, plus difficile à évaluer en raison de sa subjectivité. L'analyse qualitative globale au niveau de la classe a pour but de mettre au jour la nature des interactions qui émergent. Il s'agit de voir de quelle façon les relations de classe évoluent : les élèves intègrent-ils la notion de respect de la parole d'autrui ? La nature de leurs échanges varient-ils dans les autres disciplines ? Cette première évaluation permet de voir si le dispositif est adapté. Dans un second temps, le PES essaie, par le biais des échanges oraux de la S4, de voir si les élèves ont réussi à identifier la valeur en jeu et compris son importance.

4.2 - Une analyse individuelle

La compréhension : L'évaluation individuelle de la compréhension se fait sur la base des différents QCM et questionnaires distribués aux élèves puis ramassés par le PES.

Les valeurs : L'évaluation de la prise de conscience des valeurs en jeu et de leur intégration par les élèves reste compliquée. Elle peut se mettre en place sur quelques élèves significatifs grâce à l'analyse qualitative de l'évolution de leurs interventions dans le temps mais il paraît difficile d'évaluer chacun d'entre eux. D'ailleurs, la sensibilité personnelle des élèves ne leur permettra peut-être pas d'accéder à la valeur « solidarité » par cet album, mais certains seraient plus sensibles à des travaux en EPS par exemple.

4.3 - Une évaluation qui se prolonge dans le temps et les disciplines

Donc, l'analyse se prolongera jusqu'à la fin de l'année scolaire, en s'appuyant sur différentes disciplines. Par exemple, le PES étudiera le climat de la classe lors des séances d'EPS, ou encore lors des différents échanges oraux dans la classe.

L'étude d'un autre ouvrage sur la valeur du groupe et la question de l'affirmation de soi, comme Yakouba de Thierry DEDIEU¹², sera l'occasion de voir comment les connaissances et compétences travaillées sur cette séquence ont été intégrées par les élèves. L'ouvrage permettra de voir comment ils se les sont appropriées et peuvent ensuite les réutiliser.

4.3 -Analyse des données

La séance 1 a eu lieu le mardi 5 mars, en début d'après-midi. Les élèves étaient en classe entière. Je leur ai projeté la couverture de l'album et je leur ai fait découvrir. Une fois les auteur et illustrateur identifiés, j'ai demandé aux élèves de me décrire l'image. Ils ont aussitôt noté l'aspect disproportionné des deux animaux. Ils n'ont pas

¹² DEDIEU Thierry, « Yakouba » Paris, Seuil Jeunesse : 1995

interprété ce décalage comme comique, mais ont plutôt suggéré que le mouton avait été réduit par une sorcière, par un tour de magie ou bien qu'il était « vraiment le plus petit des moutons » et le loup « très très gros, le plus gros des loups ». Ensuite, nous avons lu le titre ensemble. La réaction a été immédiate : « mais c'est pas possible ! ». Pour être certaine que tout le monde maîtrise le vocabulaire, j'ai fait rappeler que l'agneau est le petit du mouton. J'ai engagé la discussion¹³ : ce qui est revenu le plus souvent est que l'agneau ne voulait pas grandir. Certains ont développé leur pensée en expliquant que c'était parce qu'il voulait pouvoir rester caché du loup. J'ai questionné les élèves sur l'expression « être un mouton » qu'ils ne connaissaient pas. Nous en avons cherché le sens puis j'ai conclu la séance en demandant d'anticiper ce qui allait se passer la semaine suivante.

Analyse : je n'ai pas demandé la définition des valeurs – la discussion a été compliquée à mener, il faudra travailler ce point sur les séances suivantes. – mais les élèves ont réagi positivement en s'engageant tous dans l'activité et en voulant participer. On note aussi que les histoires sont déjà dans leur tête associées à des « morales », puisque la question du passage de l'enfance à l'adulte leur vient spontanément. Peut-être ce sujet a-t-il été beaucoup traité les années précédentes, à moins que l'âge des enfants – à cheval entre l'enfance et la pré-adolescence ne les rende particulièrement sensible à cette thématique. En ce qui concerne notre étude, cela prouve que les élèves sont déjà en mesure de comprendre qu'un texte littéraire leur envoie un message qu'ils doivent interpréter. A ce stade de la découverte de l'album ils n'ont pas encore compris quelles valeurs étaient en jeu. Sur les séances suivantes, j'essaie donc de creuser sur ce message en leur faisant relever les indices qui vont les y conduire.

La deuxième séance a eu lieu le mardi 12 mars, en fin de matinée. Les élèves ont manifesté leur plaisir à revoir la couverture de l'album. Certains se sont installés confortablement en attendant que je lise l'histoire. Je leur ai annoncé que je ne lirai pas l'histoire dans son intégralité ce jour. J'ai projeté la couverture et affiché la carte mentale récapitulant ce qui avait été dit dans la séance 1. Les élèves se remémorent leurs théories, puis je lis la première partie du texte. Ensuite, je leur pose quelques questions de compréhension sur le texte et les images. Les élèves repèrent la place du loup dans les images, qui n'apparaît que le soir et n'est qu'une ombre la journée.

¹³ Annexe 7

Nous observons aussi que le mouton attaqué est celui qui se trouve seul et isolé. J'insiste sur le caractère indéfini du narrateur, « on », se référant au troupeau. Les élèves travaillent ensuite sur une fiche de questions¹⁴. Les élèves répondent correctement aux attentes¹⁵, ils n'ont pas de difficultés à repérer les verbes et analysent bien les réponses (une fois guidés) : « on voit que les moutons ne font rien, ils ne bougent pas alors que le loup fait plein de choses. » Contrairement à ce que je souhaitais, prise par le temps, je ne fais pas la seconde partie de la recherche qui devait leur faire noter la structure narrative répétitive du récit. Je passe directement à la partie du débat oral. « Que pensez-vous de la phrase : ' Ne craignez rien, il n'emporte que les plus faibles ? ' Qu'auriez-vous fait à la place du bélier ? » Je leur rappelle les règles d'une discussion et leur précise que je vais les enregistrer et que, si ils parlent tous en même temps, l'enregistrement sera inaudible. La consigne passe mal et une partie de l'enregistrement est difficilement exploitable. Néanmoins, si l'on lit la retranscription¹⁶, on voit que les élèves s'expriment avec facilité autour de la réaction du bélier et s'identifient à lui. L'animal devient vraiment un vecteur de réflexion. Au tout début, les élèves semblent pourtant n'avoir aucune sympathie pour le bélier 'Il fait son crâneur », « il croit qu'il est le plus fort ». Inconsciemment, plusieurs semblent déjà avoir compris la « morale » puisqu'ils disent que le loup va se faire manger (Clémentine, I.14-15) ou en tout cas qu'il sera puni (Nour I.6-7) par une intervention 'magique'. Même si ce n'est pas clairement exprimé ici, l'égoïsme et l'égotisme du mouton sont repérés et condamnés. (Lino I.21) Par la suite, les interventions des enfants sur leurs actions à eux en tant que bélier sont aussi parlantes : ils semblent avoir intégré que le rôle d'un chef, d'un « adulte » (ils se réfèrent le plus souvent au troupeau en tant que « agneaux » et non pas « moutons ») est de protéger son troupeau et ses jeunes. La valeur de solidarité est exprimée mais elle s'applique uniquement au bélier. C'est lui qui doit attaquer le loup, protéger, rassurer ou encore donner les directives (Lizéa I.24-25)... Seul Jibril (I.34-35) développe une idée de solidarité en regroupant les moutons pour attaquer le loup. Mais là encore le leader est le bélier. Pour les enfants, les moutons semblent incapables d'agir sans chef pour les guider. Je termine la séance en regroupant leurs

¹⁴ Annexe 2

¹⁵ Annexe 8

¹⁶ Annexe 10

différentes idées, ce qu'ils semblent attendre du bélier et leur dit que nous verrons la semaine suivante ce qu'il en est.

La séance 3 a eu lieu le 19 mars. Après avoir repris ce dont nous avons parlé les séances précédentes, j'ai repris la lecture de l'album. Pour m'assurer de leur compréhension je demande aux élèves de réfléchir à ce qui vient d'être lu, en répondant à quelques questions¹⁷ sur leur cahier de brouillon. J'ai ensuite approfondi en faisant observer les images de l'agneau rassemblant le troupeau et de l'agneau, seul face au loup. Les élèves ont rapidement compris ce que ces images illustraient : l'opposition entre un groupe et un agneau. Ils ont rebondi sur l'idée que Jibril avait énoncée en S2 « *Moi j'aurai dit aux moutons d'attaquer le loup, de le prendre à au moins dix et de le dévorer.* »¹⁸ Les valeurs de solidarité et de coopération commence à émerger, mais ne sont jamais nommées. Je décide alors de passer au débat interprétatif sur la question suivante « Pourquoi les moutons réagissent-ils maintenant ? » La réponse est unanime et très rapide : « *ils ont plus de chef, alors l'agneau devient le nouveau chef* ». Comme je l'avais déjà constaté en séance 2, le rôle du chef semble important pour eux. Ils cherchent un remplaçant au bélier. Il me faut revenir sur l'image de l'agneau face au loup pour les élèves comprennent le sens de la phrase « *il va nous dévorer jusqu'au dernier et il sera trop tard pour résister.* » Là ils reviennent sur l'idée de solidarité et de coopération. Ils font appel à quelques livres déjà lus de manière un peu floue, mais en se souvenant que « *si, des fois dans les livres le plus petit il gagne si il est plus intelligent.* » Je leur demande alors ce que eux auraient fait à la place de l'agneau. Je constate que les réponses sont sensiblement les mêmes que celles qu'ils avaient proposées lorsque je leur avais demandé de se mettre à la place du bélier. Pour eux, il semble que l'agneau a endossé le rôle du chef. Ils ne s'interrogent pas sur sa légitimité mais en reviennent à l'idée que le chef doit protéger. Je conclus la séance en leur demandant d'imaginer rapidement quel peut-être le plan des moutons ? Que veulent-ils faire au loup ? Les élèves concluent que le loup va mourir sans être capables pour le moment d'anticiper la façon dont cela va se produire. Je leur relis alors la phrase « *C'est vrai que le risque était grand* » et je leur demande ce que cela implique. Nous concluons la séance en disant que les moutons ont un plan pour faire disparaître le loup, mais que c'est un plan dangereux. Peut-être que des moutons vont être tués. La **séance 4** a été menée le 26

¹⁷ Annexe 4

¹⁸ Annexe 10 – I.34-35

mars. J'ai fait rappeler le début de l'histoire aux élèves, en s'aidant de nos cartes mentales et des images que je projetais sans le texte. Etant en retard sur l'emploi du temps pour des causes externes, et comme nous en avons déjà parlé, je ne suis pas revenue sur le plan des moutons à anticiper. Les élèves ont reçu un questionnaire de compréhension sous forme de QCM¹⁹. De cette façon j'ai pu vérifier que les élèves comprenaient bien le piège que le mouton posait. Ensuite, j'ai lu les dernières pages de l'ouvrage et nous avons découvert la disparition du loup. J'ai ouvert le débat en essayant d'être le plus ouverte possible « Alors qu'avez-vous pensé du livre ? ». Je souhaitais ainsi voir quels étaient les impressions des enfants sur l'ouvrage. Les retours étaient positifs, ils avaient tous aimé ces moments de lecture. Mais ils ne revenaient pas sur le contenu de l'histoire. J'ai donc relancé la discussion en leur demandant quelle morale ils retenaient de l'histoire²⁰. La morale n'étant pas clairement explicitée, il y a un moment de flottement. Puis je leur rappelle les discussions que nous avons eues précédemment. Rapidement, ils expriment leurs points de vue en disant que les plus petits peuvent gagner contre un gros loup. Ils parlent aussi du succès de l'opération « en groupe », là où un tout petit mouton aurait sûrement perdu. Jamais dans le débat les termes de valeurs et de solidarité ne sont exprimés de façon littérale. Mais je sens que ces élèves ont compris le message des auteurs. Ils sont conscients que le livre leur fait passer un message dont ils comprennent la teneur, même si ils n'en sont pas forcément conscients.

Ma séquence s'est achevée là. Même si je n'ai pas pu atteindre tous les objectifs que je m'étais fixés, je tire globalement un bilan positif de cette expérience. J'ai beaucoup appris sur mes élèves, notamment sur leur vision de la littérature. J'ai compris qu'ils savaient, même inconsciemment, que la littérature est une médiatrice entre eux et une « morale », ou une « leçon ». C'est là que mon rôle a été le plus satisfaisant : guider mes élèves à travers ce texte et les aider à identifier ce message. Les élèves se sont facilement glissés dans les rôles du bélier, de l'agneau. Leur capacité à se mettre « à la place de » est réelle, montrant que la théorie de l'esprit est acquise. Il a manqué un moment dans ma dernière séance (prévu mais non fait, car les élèves n'étaient plus réceptifs) où j'aurai dû leur demander d'essayer de faire le lien entre les situations du texte et leurs expériences. Pourtant, il me semble

¹⁹ Annexe 6 : QCM S4

²⁰ Comme nous l'avons vu en séance 2, les élèves connaissent les fables de la Fontaine et ils savent ce qu'est une morale

qu'effectuer le chemin inverse, appliquer ces valeurs, dans la vie réelle (comme en EPS par exemple) n'est pas encore possible pour les élèves. Si ils sont capables d'entrer dans l'imaginaire de l'auteur, ils ne sont pas encore capables de le mettre en lien avec leur vie. Pour reprendre la métaphore de Stendhal, si la littérature est un miroir que l'on promène le long de notre chemin, ils ne s'en sont pas encore aperçus. Le rôle de l'enseignant sera justement de les aider à faire ce lien.

Conclusion

La pratique du débat interprétatif est difficile, surtout pour un enseignant stagiaire qui n'y a jamais été formé et dans une classe qui n'y est pas habituée. Baser une si grande partie de ma séquence sur des échanges oraux était prématuré, vu le contexte. Néanmoins, élèves et enseignants se sont apportés beaucoup mutuellement. Comme je le disais il est difficile de vérifier sur une seule séquence si les élèves ont véritablement « acquis » une nouvelle valeur, ou simplement appris à l'identifier, mais il est certain qu'ils ont acquis des compétences sur le langage oral et sur le devenir élève. Sur des temps très courts, ils ont montré qu'ils savaient respecter les règles d'un débat. Ces compétences devront être travaillées de façon régulière, jusqu'à la fin de leur scolarité pour être effectives et ouvrir à d'autres débats, plus longs.

Les élèves savent que la littérature est un médiateur entre eux et un message. Surtout, je le pense, si cette littérature est transmise par un enseignant. Cela peut d'ailleurs être un obstacle : leur vision peut être faussée par l'impression qu'il y a forcément un objectif pédagogique derrière chaque texte. L'enseignant doit donc être attentif à proposer régulièrement de la lecture, juste par plaisir. Cet enjeu me semble particulièrement important dans les classes de Cycle 2 et 3 où le livre devient un objet d'étude (apprentissage du code, des inférences etc.). Dans le cadre familial, puisque l'enfant est considéré comme « lecteur », on a tendance à ne plus lui lire d'histoires. Or analyser un texte et simplement le découvrir par plaisir sont des dimensions de la lecture différente et qui, à mon sens, méritent toutes les deux leur place dans les emplois du temps.

Cependant, cette faculté de l'élève à entrevoir la littérature comme porteuse d'un enseignement est un atout important pour la transmission des valeurs. L'enseignant peut s'appuyer sur cette compétence. Pour cela il devra aider l'élève à comprendre les valeurs. Il devra parfois, selon le type de texte, être très explicite. C'est un travail, comme je l'ai vu, qui demandera plus de 4 séances. L'enseignant aura également 2 écueils à éviter. Tout d'abord, il lui faudra veiller à choisir les bons textes et ne pas sur-interpréter. Ensuite, il devra veiller à ne pas trop guider les débats pour laisser les élèves réfléchir et trouver les idées, sans leur souffler.

Enfin, si l'enseignant dépasse ces difficultés, et qu'il peut ensuite aider les élèves à se détacher des textes pour appliquer les valeurs découvertes dans la vie quotidienne alors la littérature sera un allié précieux pour former des citoyens avertis.

Bibliographie

Documents officiels :

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (programme du cycle 2)

Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 (modification des programmes de 2015)

Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 (annexe concernant la modification des programmes d'EMC)

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 (SCCC)

Ouvrages :

CHIROUTER, E. « *Lire, réfléchir, débattre à l'école élémentaire* » Paris, Hachette : 2007

CHIROUTER, E. « *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums jeunesse* », Paris, Hachette éducation : 2016

PERRIN, A. « *Quelle place pour la littérature à l'école ?* » Paris, Editions Retz : 2010

Revue :

« *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* » in Les cahiers pédagogiques, n°431, Mars 2005

Sites web :

Liste d'ouvrage de référence :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_école_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf (Consulté le 2 mars 2019)

Fiche ressource Eduscol :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/7/Ress_emc_discussion_racisme_464247.pdf (Consulté le 2 mars 2019)

Fiche ressource Canopé :

<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-fiche-activite---l-agneau-qui-ne-voulait-pas-etre-un-mouton-N-14430-20042.pdf> (Consulté le 2 mars)

4^{ème} de couverture

Littérature – Cycle 2 – Valeurs – Débat interprétatif – L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Résumé en Français :

La littérature occupe une place importante dans les programmes scolaires. Le ministère propose aux enseignants des listes d'ouvrages de référence qui doivent permettre aux élèves de se construire une culture littéraire. Mais ces ouvrages, en plus de participer à la construction de la culture humaniste, ont-ils autre chose à offrir ? La littérature jeunesse peut-elle aider les élèves à devenir des citoyens ? Est-elle un médiateur des valeurs morales et civiques ? P

Résumé en Anglais :

Literature is an important part of the school curriculum. The Ministry offers teachers lists of reference works that should enable students to build a literary culture. But in addition to participating in the construction of humanist culture, do these works have something else to offer? Can children's literature help students become citizens? Can it act as a mediator between students and civic and moral values?

Annexe 1 – Fiche séquence

Niveau : CM ₂		Séquence : L'agneau qui ne voulait pas être un mouton		Domaine d'enseignement : Littérature - EMC	
Objectifs visés : découvrir un ouvrage de référence et les valeurs qui s'y rattachent					
Connaissances visées : Connaître les règles du débat - faire des inférences - découvrir la notion de solidarité					
Compétences visées : Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - Savoir contrôler sa compréhension - savoir échanger.					
SOCC : Des langages pour penser et communiquer / Formation de la personne et du citoyen					
Séance	Objectifs	Déroulé	Matériel	Remarques	Matériel
1	Découverte de l'album par sa couverture Anticiper l'entrée dans l'histoire	- Découverte de la couverture - Interprétation de l'illustration - Interprétation du titre	40'	Album Couverture à projeter	
Séance	Objectifs	Déroulé		Remarques	Matériel
2	Entrée dans le texte	-Reprise de la séance précédente - Découverte de la première partie du texte - Vérification de la compréhension du texte - Echange sur le comportement du troupeau face aux premiers décès	40	Album Texte à projeter Questions de compréhension	
Séance	Objectifs	Déroulé		Remarques	Matériel
3	Découvrir les enjeux de l'histoire	-Reprise de la séance précédente - Découverte de la seconde partie du texte - Etude d'une illustration - Echange sur la proposition de l'agneau		Album Texte à projeter Questions de compréhension	
Séance	Objectifs	Déroulé		Remarques	Matériel
4	Interpréter les valeurs décrites	-Reprise de la séance précédente -Lecture de la fin de l'histoire - Questionnaire de compréhension - Echange autour de la valeur portée par le texte - Investissement des élèves : as-tu vécu des situations similaires ? Qu'as-tu ressenti ?		Album Texte à projeter Questions de compréhension	Possibilité de prolonger avec le poème

Annexe 2 - Questionnaire S₂

Depuis toujours, on vit dans ce pré, nous les moutons. Pourtant un soir, un loup vient rôder autour du troupeau. On ne s'en méfie pas, et on continue à brouter. Une nuit, le loup pénètre dans l'enclos et dévore le premier mouton qu'il rencontre. On continue de brouter. Mais le loup revient et engloutit un autre mouton. On ne bronche toujours pas.

Pour chaque phrase, souligne en bleu le pronom « on » et le nom « le loup ».

Ensuite, complète le tableau suivant.

Qui ?	Que fait-il ? <i>Note ici les verbes qui racontent les actions du loup</i>
Le loup	
Qui ?	Que font-ils ? <i>Note ici les verbes qui racontent les actions des moutons</i>
Les moutons	

Annexe 3 – Questions S₂

Groupe classe 1 :

Depuis toujours, le soleil se levait et se couchait sur nos toisons.

Groupe classe 2 :

On vivait tête baissée, occupés à brouter, alors on a continué.

Annexe 4 : questions de compréhension S3

Sur ton cahier de brouillon, répond aux questions suivantes :

1. Quel est le nouveau personnage qui entre en scène?
- 2 - À qui s'adresse-t-il?
- 3 - Que propose-t-il?
4. Les autres l'écoutent-ils?
- 5 - Quel pronom est utilisé pour désigner le troupeau ?

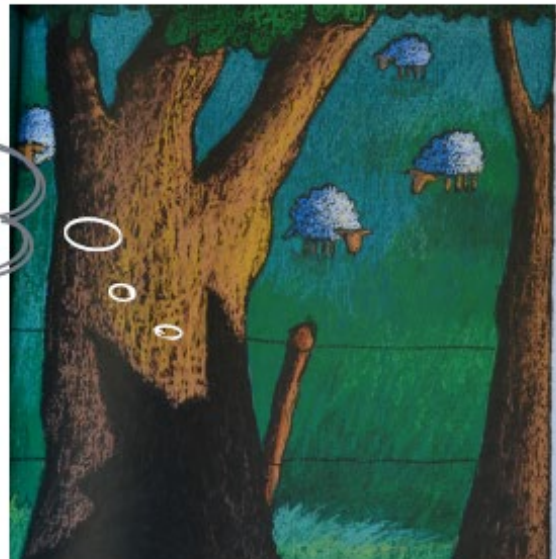


Annexe 5 – Feuille BD S4



La nuit est tombée. Les moutons vivent têtes baissées, occupés à brouter.

Le loup revient.



Alors le petit agneau commença son plan.



Annexe 6 – QCM S4

Complète le texte avec les mots suivants : moutons - vivait - depuis - toujours - loup - troupeau - vivait
Depuis toujours, on _____ dans ce pré, nous les _____

Depuis toujours, le soleil se levait et se couchait sur nos toisons. Pourtant un soir, un _____ vint à roder autour du _____ On aurait dû se méfier et se serrer les coudes. Seulement voilà, _____, on _____ la tête baissée, occupés à brouter, alors on a continué !

Pour chaque petit texte, entoure la proposition qui le résume le mieux.

Cependant un jour, le loup revint. Il engloutit encore un mouton. Celui-ci, on ne l'aimait pas trop. Son pelage sombre faisait comme une tâche au milieu du troupeau. Et puis, on avait toujours vécu la tête baissée, occupés à brouter, alors on n'a pas bronché.

Proposition 1 : Cependant un jour le loup revint. On ne l'aimait pas trop, à cause de son pelage sombre. Alors on n'a pas bronché.

Proposition 2. Cependant un jour, le loup au pelage sombre engloutit encore un mouton, au milieu du troupeau. On a continué à brouter.

Proposition 3. Cependant un jour, le loup revint. Il faisait tâche au milieu du troupeau. Occupés à brouter, on n'a pas bronché.

La vie reprit son cours et l'on oublia vite ce pauvre mouton. Pendant deux jours, le soleil se leva et se coucha sur nos toisons.

On commençait à l'oublier, ce loup, quand il revint. Cette fois, il s'attaqua au mouton à trois pattes, à celui qui louchait et tua même une brebis et ses petits.

Proposition 1. Une nuit le loup dévora le premier mouton, mais c'était un mouton malade. Alors cela ne nous a pas troublés.

Proposition 2. Une nuit le loup pénétra dans l'enclos, mais il était malade et se coucha sur nos toisons.

Proposition 3. Une nuit le premier mouton rencontra le loup, mais le soleil se leva comme d'habitude.

Mais quand le loup revint la fois suivante, c'est au bélier que le loup s'attaqua. Le loup surprit le bélier dans son sommeil et emporta le bélier au plus profond des bois. Le loup dévora le bélier et ne laissa aucune trace du bélier.

Proposition 1 : Un jour, le bélier voit le loup. Il a peur et s'enfuit au fond des bois.

Proposition 2 : Un jour, le loup revient et le bélier s'attaque à lui. Puis il va se recoucher.

Proposition 3 : Une nuit, le bélier dort et le loup revient. Il emporte le bélier et l'emmène dans les bois.

Lis le passage suivant

Soudain, le plus jeune d'entre nous s'écria : - Si nous ne faisons rien, le loup va nous dévorer les uns après les autres, jusqu'au dernier.

Et alors il sera trop tard pour résister. Aujourd'hui, nous sommes assez nombreux pour lui tendre un piège. Au lieu de pleurnicher, battons-nous pendant qu'il est encore temps! Aussitôt, le troupeau se rassembla. C'était bon d'être ensemble ! Toute la journée, nous cherchâmes un plan et quand la nuit arriva, nous avions trouvé. C'est vrai que le risque était grand... Mais après tout, il fallait bien se débarrasser de ce loup, alors ! Alors dans la douceur du soleil couchant, un agneau s'approcha du bois en faisant mine de brouter.

Comme prévu, le loup apparut. Et comme prévu, nous gardâmes la tête baissée sans broncher. Soudain, l'agneau, comme pris de folie, se tourna vers le loup, lui tira la langue et enchaîna avec les meilleures grimaces de son répertoire. Le loup, qui n'aimait pas que l'on se moque de lui, bondit sur ce mouton tout riquiqui.

Combien y a-t-il de personnages dans ce récit ? Entoure la proposition exacte.

4 : l'agneau, le mouton tout riquiqui, le troupeau et le loup. 3 : le loup, l'agneau et le troupeau.

2 : le loup et l'agneau.

Mets une croix devant la phrase correspondant à ce que dit le texte.

Le loup veut tendre un piège aux moutons.

Le troupeau se rassemble pour tendre un piège au loup. Le mouton riquiqui bondit sur le loup.

L'agneau tire la langue au mouton tout riquiqui. L'agneau tire la langue au loup.

Le loup tire la langue à l'agneau.

L'agneau devient fou.

L'agneau se moque du loup pour le provoquer.

L'agneau est un farceur qui n'a pas conscience du danger.

L'agneau veut brouter comme d'habitude.

ANNEXE 7 – RECOLTE S_I

agneau
qui ne
peut pas
grandir.
- peur du
loup.
- rester petit

	ECOUTE	Couleur	VIE DE CLASSE
Clementine			
Mati			
Yacine			
Wilson			
Gastane			
Léna			
Foyas			
Louna			
Natasha			
Astron			
Léon			
Mardou			
Lizée			
Nour			
Hanna			
Nina			
Gabin			
Abigail			
Lino			
Jéré			
Dylan			
Charlotte			
Timothé			
Axel			
Harmon			
Martin			
Gabriel			

ANNEXE 8 : CARTE MENTALE RECAPITULANT S₁



ANNEXE 8 – S₂ RECOLTE DES VERBES

Depuis toujours, on vit dans ce pré, nous les moutons. Pourtant un soir, un loup vient rôder autour du troupeau. On ne s'en méfie pas, et on continue à brouter. Une nuit, le loup pénètre dans l'enclos et dévore le premier mouton qu'il rencontre. On continue de brouter. Mais le loup revient et engloutit un autre mouton. On ne branche toujours pas.

Pour chaque phrase, souligne en bleu le pronom « on » et le nom « le loup ».

Ensuite, complète le tableau suivant.

Qui ?	Que fait-il ? Note ici les verbes qui racontent les actions du loup
Le loup	rôder, pénètre, dévore, rencontre, revient, engloutit.
Qui ?	Que font-ils ? Note ici les verbes qui racontent les actions des moutons
Les moutons	vit, méfie, continue, broute, branche, y

Depuis toujours, on vit dans ce pré, nous les moutons. Pourtant un soir, un loup vient rôder autour du troupeau. On ne s'en méfie pas, et on continue à brouter. Une nuit, le loup pénètre dans l'enclos et dévore le premier mouton qu'il rencontre. On continue de brouter. Mais le loup revient et engloutit un autre mouton. On ne branche toujours pas.

Pour chaque phrase, souligne en bleu le pronom « on » et le nom « le loup ».

Ensuite, complète le tableau suivant.

note - note - le petit gagan

Qui ?	Que fait-il ? Note ici les verbes qui racontent les actions du loup
Le loup	Il se mange le mouton rôder engloutir dévorer pénétrer revient
Qui ?	Que font-ils ? Note ici les verbes qui racontent les actions des moutons
Les moutons	brouter méfier brancher vire continuer

ANNEXE 9 – CORRECTION

Depuis toujours, on vit dans ce troupeau nous les moutons. Pourtant un soir, un loup vient rôder autour du troupeau. On ne se méfie pas, et on continue à brouter. Une nuit, le loup pénètre dans l'enclos et dévore le premier mouton qu'il rencontre. On continue de brouter. Mais le loup revient et engloutit un autre mouton. On ne bronche toujours pas.

Pour chaque phrase, souligne en bleu le pronom « on » et le nom « le loup ».

Ensuite, complète le tableau suivant.

Qui ?	Que fait-il ? Note ici les verbes qui racontent les actions du loup
Le loup	Rôder (vient)
	dévoré
	engloutit
	pénètre
	rencontre
	revient
Qui ?	Que font-ils ? Note ici les verbes qui racontent les actions des moutons
Les moutons	Brouter vivre
	méfier continue
	Broncher

ANNEXE 10 : Transcription « débat » S₂ – durée 5'32

- 1 « **La question, pour le moment, est de savoir ce que vous avez pensé de la réaction du**
2 **bélier. On a dit le bélier, il s'en fiche, ça ne l'intéresse pas, de toutes façons il ne mange**
3 **que les plus faibles. Qu'est-ce que vous en pensez ?** »
- 4 Gabin : il se croit fort mais il va peut-être le manger quand même
- 5 Louna : il fait un peu son crâneur.
- 6 Nour : c'est un bélier au début et après le loup va le transformer en petit bélier. » « Peut-être
7 que c'est lui le mouton de la couverture, qui aurait été transformé ? »
- 8 Nour : Oui
- 9 Léna : Il protège tout le groupe. » « **Tu pense qu'il protège tout le groupe ?** »
- 10 Lino : Nan. Il se croit au-dessus des autres.
- 11 « **Léna a fait une remarque intéressante, elle dit 'le bélier il protège tout le groupe'. Est-**
12 **ce que vous êtes d'accord avec ça ? Est-ce qu'il protège tout le groupe ?** »
- 13 Classe : Noooooon.
- 14 Clémentine : En fait, ça fait comme.. ça fait comme un peu dans la fable du lièvre et de la tortue.
15 Il se croit au dessus de tout le monde, et du coup, il croit qu'il est le dernier à se faire manger
16 ou pas se faire manger. Et dans la fin de l'histoire, il va se faire manger peut-être en premier.
17 Après ils auront plus de chef. » [...]
- 18 «**J'aimerais revenir sur ce que dit Léna, quand elle dit : 'il protège son troupeau' : est-ce**
19 **que quelqu'un pense comme elle ?** »
- 20 Classe : Nooon.
- 21 Lino : Y en a qui se sont fait manger donc ça se voit qu'il protège pas son troupeau. »
- 22 « **Et vous ? Qu'est-ce que vous auriez fait à sa place ? Vous êtes le bélier, vous voyez les**
23 **moutons de votre troupeau se faire manger, que faites-vous ?** »
- 24 Lizéa : J'aurais dit à les autres qui s'est fait manger » « **Quoi ? Qu'est-ce que tu leur aurais**
25 **dit ?** » « J'aurais dit qu'il faut qu'ils partent ». « **Toi, tu leur aurais donc conseillé de fuir ?** »
- 26 « Oui. »
- 27 Loan : Moi je les aurais protégé avec mes cornes.
- 28 Marilou : Moi je les aurais mis dans un enclos et je l'aurais fermé. Et enfin j'aurais donné un coup
29 de cornes sur le fermier pour qu'il les emmène ailleurs. » « **Tu leur aurais trouvé un abri** »
- 30 Yacine : Moi je pourrais leur trouver un enclos pour les protéger pour attaquer le loup.
31 [...]
- 32 Timothé : Moi dès que j'aurais vu le loup je lui aurais foncé dedans. Ouais pour le dégommer
33 comme ça. (*il mime des cornes avec ses doigts et fait semblant d'attaquer*)
- 34 Jibril : Moi j'aurais dit aux moutons d'attaquer le loup, de le prendre à au moins dix et de le
35 dévorer.
- 36 « **Jibril aurait élaboré une autre stratégie : on se met à plusieurs contre le loup et on va**
37 **gagner si on est plus nombreux. C'est très intéressant. Une dernière réaction, maintenant**
38 **ensuite nous allons résumer ce que vous avez dit.** »
- 39 Hannah : moi j'aurais dit aux agneaux qu'ils étaient forts, comme ça ils croient qu'ils sont
40 vraiment forts. Ils attaquent le loup et ils ont pas peur. » « **Tu les aurais encouragé ?** »
- 41 « Oui ! »
- 42 Lino : Moi je leur aurait dit ils seront tous morts de toutes façons. Ils peuvent rien faire contre
43 lui. »
- 44 Nour : Moi si j'étais le bélier j'aurais dit « mangez moi et laissez le troupeau tranquille ».